

ENTRE LA MARCHA “NI UNA MENOS” Y LOS “CASOS” DE NO HETEROSEXUALIDAD. UN RECORRIDO ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA CONFESIONAL CATÓLICA DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA, ARGENTINA (2014-2017)

BETWEEN THE “NI UNA MENOS” PROTEST AND THE “CASES” OF NON-HETEROSEXUALITY. AN ETHNOGRAPHIC JOURNEY IN A CATHOLIC CONFESIONAL SCHOOL IN THE CITY OF CÓRDOBA, ARGENTINA (2014-2017)

María Esteve*

1

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo el análisis de un recorrido etnográfico en una escuela confesional católica de la ciudad de Córdoba, Argentina. El recorte temporal del trabajo incluye desde 2014 hasta 2017, período entre el cual tuvo lugar la primera de varias marchas convocadas por el Colectivo Ni Una Menos, ingresando en la agenda pública mayor visibilidad a problemáticas y reivindicaciones feministas, que impactaron en la cotidianeidad escolar. Para el análisis de la relación entre la escuela y su contexto socio-cultural y político, se retoman los aportes de Achilli (2013) y Rockwell (2018), quienes abordan aspectos teórico metodológicos del trabajo antropológico. A través de una reconstrucción de la configuración cotidiana de la escuela, el artículo se centra en dos situaciones con especial potencia para entender las tensiones entre esta comunidad y su contexto dinámico. Por un lado, se considera la participación de algunas jóvenes en el Centro de Estudiantes, marcada por su asistencia a la marcha de Ni Una Menos en 2015. Por otra parte, se recuperan dos entrevistas realizadas a la Coordinadora de Convivencia de la escuela, en las cuales retoma el problema de la Educación Sexual Integral en relación a la diversidad sexual. Ambas situaciones muestran cómo los distintos planos temporales estaban atravesados por disputas que eran parte de esta comunidad escolar.

Palabras clave: Jóvenes -educación sexual - contexto

* Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”. Área Feminismos, Género y Sexualidades. Córdoba, Argentina.

Abstract

The aim of this article is the analysis of an ethnographic study in a Catholic denominational school in the city of Córdoba, Argentina. The time frame of the work covers from 2014 to 2017, a period in which the first of several marches organized by the Ni Una Menos Collective took place, bringing more visibility to feminist issues and demands to the public agenda, which had an impact on the daily life of the school. For the analysis of the relationship between the school and its socio-cultural and political context, the contributions of Achilli (2013) and Rockwell (2018), who address theoretical and methodological aspects of anthropological work, are taken up. Through a reconstruction of the daily configuration of the school, the article focuses on two situations with special potency to understand the tensions between this community and its dynamic context. On the one hand, it considers the participation of some young women in the Student Center, marked by their attendance to the Ni Una Menos march in 2015. On the other hand, two interviews conducted with the school's Coexistence Coordinator are recovered, in which she takes up the issue of Comprehensive Sexual Education in relation to sexual diversity. Both situations show how the different temporal planes were crossed by disputes that were part of this school community.

Keywords: Youngsters - Sexual Education - Context

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo el análisis de un recorrido etnográfico realizado entre 2014 y 2017 en la escuela secundaria San Pablo,¹ institución confesional católica con larga trayectoria en la ciudad de Córdoba. La relación entre el contexto que proporcionó la marcha convocada por el Colectivo Ni Una Menos (NUM) en 2015 y la escuela, es uno de los interrogantes que guían este trabajo. No se proponen respuestas unívocas o absolutas, intentando complejizar ciertas romantizaciones de la juventud como colectivo protagonista de la militancia feminista contemporánea. Se remarca la importancia de abordar cómo fueron tomados ciertos reclamos y experiencias en espacios que no contaban con una tradición de militancia juvenil ni feminista. Es decir, este trabajo interroga cómo se vivió aquel estallido en uno de los lugares que parecía más alejado: una escuela católica en la que asisten estudiantes de clases altas.

La llegada a la escuela San Pablo fue a través de un trabajo de campo exploratorio de la mano del proyecto de investigación “Género y sexualidad en la sociabilidad escolar. Un estudio de casos en escuelas medias de Córdoba”² dirigido por la Dra. Marina Tomasini y al que me incorporé como ayudante alumna. En este marco, en 2014 realizamos grupos de discusión con estudiantes y entrevistas a docentes de varias

¹ Siguiendo con los acuerdos éticos de confidencialidad que se mantuvieron con la institución, su nombre y el de las personas que participaron del trabajo fueron cambiados para los fines de esta publicación.

² Radicado en el Área de Feminismos y Géneros (FemGeS) del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, con financiamiento SeCyT, período 2014-2016.

escuelas, entre ellas el colegio San Pablo. Una de las preguntas que guiaban la investigación, era la aplicación situada de la Ley 26.150, de Educación Sexual Integral (ESI) sancionada en 2006. Posteriormente, entre 2016 y 2017, en la misma institución realicé mi trabajo de campo etnográfico para el Trabajo Final de Licenciatura en Antropología -dirigido por la Dra. Guadalupe Molina-, con un problema de investigación que buscaba reconstruir las configuraciones de heterosexualidad(es) juvenil(es) en la escuela.

A partir de la propuesta de contextualizar los procesos que dieron lugar a la gestión de ciertas visibilidades y disputas en la escuela San Pablo, resulta necesario considerar las huellas de distintos tiempos y espacios que contribuyeron a la “configuración cotidiana” que observé (Achilli, 2013). Para el análisis se retoman fragmentos de entrevistas, registros de campo y observaciones.³ En primer lugar, se describen algunos rasgos de la escuela, su historia y comunidad, como marco necesario para entender su carácter tradicional y conservador. El trabajo de campo etnográfico implica “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2011: 11); por lo que cobran especial relevancia las voces de las/os estudiantes, quienes comentaron su experiencia en la escuela y en la marcha de NUM de 2015, en la que participaron algunas de las jóvenes del Centro de Estudiantes (CE). En segundo lugar, dos entrevistas realizadas a la Coordinadora de Convivencia, quien entre otros temas habló sobre el abordaje de ESI en la escuela. Ambas charlas estuvieron separadas en el tiempo, en algún punto inaugurando y cerrando la etnografía respectivamente. Por lo cual, la relación entre las entrevistas permite hablar sobre el trabajo de campo en tanto proceso en que también la escuela cambió.

Adentrarse al estudio de una “cultura escolar” implica tomar su dimensión espacial y temporal para explorar prácticas que relacionan a “los sujetos involucrados en el proceso educativo con otros dominios” (Rockwell, 2018: 22). Al incorporar en el abordaje etnográfico la noción de contexto -no como un mero contorno, sino como una dimensión que permite tener mayor inteligibilidad de sus procesos cotidianos (Achilli, 2013)-, cobran mayor relevancia las agendas de los movimientos feministas y del colectivo LGTTBIQ+⁴ como parte de esos dominios que entran en diálogo con las escuelas. No sólo a través de las movilizaciones callejeras, sino también en relación a cuerpos normativos de varias leyes⁵ cuyos debates se incorporaron en las instituciones.

³ Durante el período de tiempo señalado participé de clases y actividades que involucraban principalmente a algunos de los cursos de los últimos años del secundario, estableciendo vínculos con estudiantes, docentes, preceptores/as y directivos, a quienes entrevisté en algunas oportunidades. De esta manera, estuve presente en la cotidianeidad escolar, en aulas, salas de profesores, pasillos y recreos; así como en eventos extraordinarios, tales como misas, festejos de día del estudiante y jornadas de convivencia escolar realizadas en otros predios de la congregación.

⁴ Siglas comúnmente utilizadas para denominar un colectivo amplio y heterogéneo de personas que se identifican y nombran de modos que escapan y denuncian al régimen heterosexual. No se busca denominar necesariamente identidades fijas, sino mostrar parte del espectro de posibilidades, prácticas y deseos que están en constante movimiento. Evitando caer en la clasificación enciclopédica de cada término o denominación, se utiliza el “+” hacia el final.

⁵ En la última década, han sido varias las leyes sancionadas por el Congreso de la Nación Argentina que pueden ubicarse en una misma línea de ampliación de derechos sexuales y (no) reproductivos. Entre ellas destaco la Ley de matrimonio igualitario (N° 26.618) sancionada en 2010; la Ley de identidad de género (N° 26.743) sancionada en 2012; la Ley acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (N° 27.610) sancionada en 2020 y la recientemente sancionada Ley de cupo laboral travesti trans (N° 14.783). A la par de los debates en el Congreso de la Nación donde eran tratadas las leyes, las movilizaciones masivas de

El artículo se propone interrogantes que permitan articular los registros de campo trazando relaciones entre los distintos dominios que conformaban una comunidad educativa en San Pablo; teniendo en cuenta las gestiones institucionales de estas relaciones y las voces estudiantiles en un marco de posibles cambios.

Presentación de la escuela San Pablo: historia y comunidad

Como sostiene Rockwell (2018), las escuelas reflejan una gramática particular en su “forma escolar”; es decir, en sus modos de gestionar los tiempos y espacios. La escuela San Pablo tiene una larga trayectoria en la ciudad de Córdoba y fuera de ella, estrechando lazos entre las distintas instituciones pertenecientes a la congregación, con intercambios entre regiones. Para abordar esta “cultura escolar” es necesario aproximarse a su historia que la posiciona como una escuela “tradicional”, tanto para las familias, que han sido parte de esta tradición por generaciones, como para docentes y demás trabajadoras/es.

La congregación que fundó el colegio se instaló en Argentina hacia finales del siglo XIX, sosteniendo la educación de niñas/os y jóvenes como uno de sus objetivos pastorales más firmes. Desde entonces, se conformó una red de colegios en varias provincias argentinas y países vecinos⁶. Recién hacia mediados del siglo XX se terminó la construcción de sus instalaciones actuales, ubicadas en la zona norte de la ciudad de Córdoba y que hasta 1994 fue sólo de varones, ingresando luego de manera paulatina estudiantes mujeres. Dicho proceso fue relatado por algunas docentes como un período en el que se “aceptaban” mujeres, intentando incorporarlas dentro de lógicas masculinizadas de la escuela. Para el momento en que llegamos allí, existía una paridad numérica entre mujeres y varones, siendo una escuela mixta, aparentemente sin muchas huellas de ese pasado.

La escuela cuenta con un sitio web donde se explicita que sus principios están sostenidos en un “Horizonte Pedagógico Pastoral” que busca la creación de una comunidad en clave de “nueva comunidad paulina”. Ahora bien, ¿cómo se hacía una comunidad educativa/educadora? Familias, docentes, directivos y estudiantes mencionaron en distintos momentos la pertenencia a una comunidad que las/s acercaba entre sí y a la que apelaban para destrabar conflictos. Muchas/os de las/es estudiantes provenían de familias que ya habían ido al mismo colegio, que entonces ofrecía descuentos en su cuota; mientras que muchas/os docentes habían pasado por esta escuela, u otras de la misma congregación, como estudiantes. Un último trayecto que era común a docentes y preceptoras/es⁷ era haberse acercado allí a través de su actividad en la Pastoral Juvenil⁸ como voluntarias/os y, como comentó un preceptor al hablar de

activistas en las calles, dejaron en claro que sus reivindicaciones excedían los espacios de representación parlamentaria.

⁶ La congregación cuenta con fuerte presencia en Latinoamérica, dirigiendo colegios en Colombia, México, Perú, Paraguay y Argentina entre otros países.

⁷ La figura de preceptor/a es común a todas las escuelas secundarias de la provincia. Las tareas de este/a trabajador/a varían en relación a cada colegio y sus necesidades, pero en líneas generales es quien acompaña a los cursos asignados en la cotidianeidad, organizando y gestionando sus tareas y horarios. Pasan mucho tiempo con las/os estudiantes cubriendo por momentos a docentes ausentes, repartiendo libretas de calificaciones, sanciones, en reuniones de padres y madres, etc. Lo cual generalmente los/as vuelve centrales en la experiencia escolar de los/as jóvenes.

⁸ La Pastoral Juvenil ha sido la referencia más cercana y explícita a la formación religiosa por fuera de las aulas y las clases de Catequesis, aunque extendiendo la lógica escolar. Era un espacio extracurricular de larga data en la escuela, llevado adelante por voluntarias/os, docentes y estudiantes. Si bien no contaba

su propia experiencia, "se fueron quedando". Las puertas estaban abiertas desde lo económico y desde las voluntades de organización a que se continuara generacionalmente esta comunidad; estrechándose lazos a través de una constante invitación a ser parte de la vida institucional. Por ejemplo, a través de la organización de las "Asambleas de familias" o "delegados de padres", que canalizaban sus inquietudes. Las relaciones de vecindad y de conocimiento mutuo, fueron registradas en otras comunidades escolares, con gran peso para las familias a la hora de justificar las decisiones de elección de escuela (Fuentes, 2013). En el colegio San Pablo, estos vínculos se reforzaban geográficamente ya que era poco común que hubiera estudiantes que vivieran muy lejos de la zona o de otros grupos de compañeras/os.

Para analizar la relación entre la escuela y su contexto, se abordarán dos situaciones significativas centradas en aspectos disruptores de cierto orden asociado a los géneros, los deseos y las sexualidades. Por un lado, una serie de episodios ocurridos alrededor del CE de la escuela entre 2015 y 2016; que tuvieron como protagonistas a dos grupos de jóvenes que participaban o tenían intenciones de participar de su espacio gremial. En un momento de agitación social de plena visibilidad de ciertos reclamos y reivindicaciones feministas,⁹ el CE -conformado por mujeres- estableció espacios de activismo estudiantil en red con otros colegios. Algo que no tenía precedentes allí y a lo que se le sumó su presencia en la primera marcha organizada por el Colectivo NUM, invitando a otras/os estudiantes a acompañarlas. Es decir, que impactó en su práctica escolar aquello que sucedía y las convocaba. Al año siguiente, no sólo las actividades de este CE no se retomaron, sino que además se sumó una propuesta para disputar las elecciones de renovación de mandato, que presentaba una lista conformada sólo por varones de manera deliberada, con el objetivo de trabajar "mejor". Cuáles fueron las posibles relaciones entre ambas propuestas y en qué regímenes de género se sostenían, son algunas de las preguntas que se establecen como partida del análisis.

Por otro lado, se retoman dos entrevistas donde se abordó el trabajo que llevaba adelante la escuela con respecto a ESI, realizadas a la Coordinadora de Convivencia, figura clave en esta trama institucional. La primera sucedió en 2014 durante el trabajo exploratorio y la segunda tuvo lugar en el cierre de la etnografía para el Trabajo Final de Licenciatura. Al hablar sobre el tratamiento de la diversidad sexual hubo un pasaje entre el no registro de deseos no heterosexuales y la posibilidad de ciertos reconocimientos, dialogando con las relaciones establecidas entre un contexto agitado y aquello que sucedía en la escuela, aparentemente resguardada en su propia tradición. Se propone que aquellos reclamos feministas y de expansión de derechos que cobraron especial relevancia a partir del 2015, llegaron a su modo, también, a la escuela San Pablo.

El Centro de Estudiantes, entre Ni Una Menos y un espacio "de tipos solos"

con un espacio físico concreto, tenían reuniones semanales y programaban encuentros lúdicos y de reflexión entre jóvenes, siempre con un carácter evangélico.

⁹ El carácter feminista de las consignas que agruparon a los/as distintos/as participantes de la primera marcha de Ni Una Menos fue complejizándose y profundizándose en las actividades de los años siguientes. En 2015 predominó la consigna central con la cual se realizó la convocatoria: "Basta de femicidios". Mientras que desde el siguiente año se dio un "despliegue de una multiplicidad de consignas que cuestionaban diferentes aspectos en que el machismo se manifiesta en la sociedad" (Abatte, 2018: 148).

En la escuela, desde 2013 con la modificación de la Ley 26.877,¹⁰ fueron conformándose sucesivos CE de manera ininterrumpida, con mandatos anuales. Sus actividades se centraban en reuniones semanales, pintar murales en la escuela o trabajar con necesidades materiales muy específicas, como la falta de papel higiénico en los baños. Sin embargo, en 2016 entrevisté a un grupo de jóvenes que habían asistido a la marcha de NUM el año anterior invitadas por quienes participaban del CE que estaba en funciones, conformado sólo por mujeres. Dicha configuración se sostenía en que los varones de la lista habían dejado de participar una vez ganadas las elecciones. Es decir que no se había originado como una propuesta *solo* de mujeres, sino que había devenido en eso. Durante el tiempo que estuve cotidianamente en la escuela, no presencié actividades del CE y no cobró relevancia en las conversaciones de pasillo o entrevistas a menos que preguntara por ello.

La participación en la primera marcha de NUM fue un evento importante para estas jóvenes, quienes en su mayoría no habían asistido a manifestaciones callejeras previamente. Además, implicó un movimiento de su parte dentro de la escuela, pasando por las aulas en los días previos, invitando a más estudiantes a sumarse, comentando sus motivaciones para ir. En la entrevista una de ellas comentó:

A mí lo que me pasó en mi curso es como que, yo veo como que al centro de estudiantes no lo toman con mucha seriedad porque nunca se tomó al centro de San Pablo con seriedad. Siempre fue, como decían las chicas, el que hacía más lío ganaba porque se ponían bombas o tiraban harina y ganaban y ahora que se involucró el centro en lo que pasa y son todas chicas como que está el chiste ponele de que es un centro feminista y que cuando salió lo de la marcha se cagaban de risa también y era que las chicas, que son todas mujeres en el centro, “super feminista se van a marchar”. Le dan una connotación al feminismo que es negativa, como que lo etiquetaron así y no lo tomaron muy en serio al hecho de que iban a la marcha. Y ponele, yo lo que vi en mi curso, yo sabía que mis compañeros no iban a ir, pero sí me impresionó que ninguno de los chicos del cole como que no les tocó el tema lo suficiente como para venir, porque es algo que además hace mucho ruido hoy en día, o sea todas las marchas del ni una menos, todo el movimiento para la violencia de género cada vez tiene más importancia y me impresionó que ninguno no se hubiera sentido por lo menos identificado en algo. Porque no solo incluye a las mujeres, existe la violencia de género en los hombres y como que ninguno se puso a pensar en eso...

La joven entrevistada reconocía un "movimiento" afectivo alrededor de ciertas reivindicaciones de la marcha, algo que la *tocaba*. Aquello que sucedía -a ella y a otras- se volvió una motivación para asistir, acercarse de esa manera al CE e interpelar o estar atenta a lo que sucedía entre sus compañeros. El poco interés que percibía en ellos se complementaba con burlas, ligadas a un carácter "feminista" que atribuían al CE por estar conformado por mujeres. En continuidad con el trabajo de Tomasini (2020) quien entrevistó a jóvenes estudiantes de Córdoba durante algunas de las marchas bajo estas convocatorias, la denominación "feminista" puede devenir en una marcación negativa. Para la autora, en sus indagaciones,

¹⁰ Dicha ley proporcionó un marco de formalidad a los Centros de Estudiantes que funcionaban en distintos colegios secundarios del país, entendiéndolos como una organización formada por estudiantes de un mismo establecimiento educativo que se reúnen en defensa de sus derechos en tanto claustro.

Si bien esto aparece como dato transversal a los distintos contextos escolares, algunas tendrían condiciones más favorables en su práctica activista, ya sea porque pueden referenciarse en espacios estudiantiles colectivos para pensar y accionar o bien porque cuentan con mayor respaldo escolar que, entre otras cosas, las apoya en el emprendimiento de actividades. (Tomasini 2020: 138)

¿Existía en San Pablo un “respaldo escolar” que acompañara las actividades de las jóvenes del CE? Algunas docentes también asistieron a la marcha detrás de la bandera de este CE, mientras que otras/os habilitaron en mayor o menor medida sus espacios áulicos para que pasaran invitando a la actividad. Además de organizar ir en conjunto a la manifestación (a la que asistieron aproximadamente diez estudiantes), quienes eran parte del gremio estudiantil en 2015 impulsaron su participación en algunas reuniones con centros de otros colegios de la ciudad, a quienes reconocían como insertos en la militancia. Allí escucharon hablar sobre las problemáticas que cada espacio atravesaba y establecieron relaciones con jóvenes que estaban por fuera de sus círculos habituales de sociabilidad.¹¹ Sin embargo, al año siguiente las actividades no se sostuvieron, en parte por el egreso de la mayoría de las jóvenes que participaban.

Hacia fines del 2016, con las elecciones de CE prontas a suceder, surgió una propuesta de conformación de una lista donde sólo participaban estudiantes varones: la lista verde. En un principio la idea era “joder”-como mencionó uno de sus integrantes-, es decir formarla en broma. Sin embargo, la propuesta se tornó *seria* a medida que iban perfilándola como un espacio conformado por varones: “de tipos solos”. Buscaban “no tener tantos quilombos” (líos, problemas) y hacer las cosas “tranquilos” a *su* tiempo, que era distinto al de las mujeres. Esto justificaba en sí mismo la existencia de la lista verde, no había otras propuestas u otras proyecciones para el CE, más que la necesidad de respetar los modos diferentes en que hacían las cosas, aun reconociendo algunas singularidades que podrían salirse de esta regla. Para los jóvenes que gestaron esta idea, los modos de trabajar entre compañeros tendían a una homogeneidad que era valorada. El modo de ser varón se definía en contraposición a un modo de ser mujer (Gilmore, 1994); las mujeres serían aplicadas, querían terminar las “cosas” (principalmente las tareas y evaluaciones) con anticipación, trabajar mucho y sin “joder”. Este contraste se volvía una reivindicación válida para quienes buscaban conformar el CE, evitando problemas con sus compañeras.

En los escenarios educativos se establecen “oposiciones simbólicas” a través de convenciones que refuerzan divisiones entre lo masculino y lo femenino (Connell, 2001: 162); tales como los uniformes, la presencia de dos baños, la conformación de dos filas para formar, etc. Se trazan ciertas diferencias entre dos géneros como opuestos, parte de un binarismo cissexista que las naturaliza dentro de un régimen heteronormado. Las interacciones mixtas entre estudiantes responden y están limitadas por un “patrón del romance heterosexual” (Connell, 2001: 166) sostenido, por ejemplo, en imaginarios como que “los opuestos se atraen”, creando una definición general de las masculinidades por medio de la dicotomía masculino-femenino. Desde la perspectiva de estos varones, los tiempos de hacer tareas, la prolijidad y las expectativas sobre calificaciones, marcaban las diferencias. La configuración de esa dicotomía estaba

¹¹ A través de entrevistas con las/os jóvenes pude reconstruir que ciertas relaciones entre pares se extendían a circuitos más amplios de actividades, que incluían deportes, el estudio de idiomas y otros hobbies por fuera de la escuela. Estos círculos también contaban con una marca geográfica, donde los espacios recreativos, educativos y habituales estaban cercanos. Cuestiones similares se han registrado en distintos trabajos con escuelas de clases medias-altas (Fuentes, 2013; Servetto, 2021).

ligada a las tareas escolares y, por lo tanto, podía ser proyectada en un futuro CE. Pero el principal conflicto estaba en el encuentro entre modos. La condición para que ambos pudiesen convivir parecía ser su tajante separación, porque al encontrarse comenzaban los problemas: los jóvenes señalaban que las mujeres se imponían y mandaban. No hubo en esta propuesta de CE "de tipos solos" ninguna mención al carácter *feminista* del centro anterior, o a lo que habían hecho sus compañeras. De todos modos, resulta interesante preguntarse por el contexto en que una propuesta como esta tenía sentido para los jóvenes que la gestaron y para quienes adhirieron a ella.¹² ¿Qué huellas quedaron de ese CE "feminista" en la escuela?

La propuesta "de tipos solos" entraba en tensión con ese contexto que había movilizó a los jóvenes del 2015 a participar de la marcha. Los varones de la lista verde no explicitaban una competencia o comparación con el CE anterior, sin embargo, sostenían la necesidad de reforzar divisiones de género que pueden señalarse como conservadoras y naturalizadas. Finalmente, esta propuesta no duró más que unos días, ya que los jóvenes decidieron disolverla porque había traído aparejados conflictos con sus compañeras: "las chicas se cagaron enojando", mencionó uno de ellos en una entrevista posterior. Así mismo, desde la dirección decidieron -sin muchas explicaciones- suspender las elecciones para el año siguiente, justificando que quedaba poco tiempo para el fin del ciclo escolar marcado por el receso de verano.

Aquello que hacía "mucho ruido" para los jóvenes que asistieron con la bandera del CE a la marcha en 2015, no fue ajeno a la realidad escolar. Por el contrario, ese movimiento de diez estudiantes participando en una manifestación callejera trajo aparejado burlas y señalamientos, aunque también estableció ciertas vinculaciones entre mujeres de distintos cursos, quienes en general no participaban del CE. Ese movimiento fue novedoso en la organización de la escuela, aunque no se sostuvo. La relación entre ambas situaciones, un centro que participa de la marcha de NUM y uno conformado deliberadamente por varones, no es necesariamente lineal, pero abre preguntas para pensar en los cambios y continuidades que se establecen en la escuela en relación a los contextos, para lo cual la dimensión temporal de la etnografía ayuda a pensar "recurrencias y regresiones" que marcan la historia de las culturas escolares (Rockwell, 2000). La manera en que se vivió la emergencia de ciertas visibilidades pudo impactar en cómo quienes eran parte de la comunidad pensaron su cotidianeidad. El 2015 fue un año importante para esos trazados de historia escolar.

Contextos en movimiento, disputas y continuidades

Resultan de especial relevancia los aportes de Achilli (2013) en relación a la noción de contexto y su importancia para los procesos de investigación social con enfoque antropológico. La autora sintetiza varios núcleos de análisis de esta perspectiva, que implica el interés por la recuperación de la mirada de distintos sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido. El interés por conocer el "carácter de movimiento" que se imprime en las prácticas y relaciones sociales, está en relación a procesos del pasado y del presente, siempre dinámicos. Las "huellas" de otros

¹² En términos formales la escuela exigía que cada lista con intención a presentarse a las elecciones recolectara firmas de estudiantes de distintos cursos, lo cual no necesariamente se traducía en votos, pero permitía la postulación. Acompañé a los jóvenes que motorizaron la formación de la lista verde por algunas aulas en la recolección de firmas, compartiendo su propuesta y vivencias con otros. Durante los días que duró esta propuesta, sólo algunos estudiantes sumaron sus firmas, siempre varones de los primeros años del secundario a quienes ya conocían previamente por ser parientes de amigos o por compartir espacios deportivos, principalmente ligados al rugby.

momentos y de proyectos por venir, penetran en distintas escalas de tiempo y espacio y pueden encontrarse en el trabajo cotidiano en las escuelas. En este sentido, adentrarse a la cotidianidad de la escuela San Pablo me permitió comenzar un trabajo de campo a partir de unas primeras preguntas que se dispararon con la primer entrevista a la Coordinadora de convivencia, quien dijo que no había "casos" de estudiantes no heterosexuales pero sí los hubo en un pasado lejano; rastreando las huellas que construyeron ciertas (in)visibilidades en torno a los deseos juveniles.

Siguiendo con la autora, en todo contexto hay tendencias hegemónicas que adquieren continuidades en el tiempo, lo que implica disputas por las condiciones y límites en que se establecen dichos procesos. Los caminos que llevaron a una mayor visibilidad de ciertos reclamos y reivindicaciones en las calles, llegaron a las aulas con las jóvenes del CE;¹³ cuestionando, a través de una militancia que no era habitual en esta escuela, las tendencias que se habían establecido hasta el momento. La propuesta de la lista verde estaba basada en una perspectiva sobre los vínculos escolares entre varones y mujeres marcadamente conservador de las dicotomías. Por otro lado, el contexto que proporcionó NUM se complejizaba en la interacción con un contexto escolar tradicional, mostrando disputas sobre los modos de vincularse entre compañeras y compañeros. Las jóvenes del CE valoraban la experiencia de ir a la manifestación acompañándose, en una "burbuja de emoción" que les permitió encontrarse con pares a partir de experiencias comunes ligadas a distintas violencias sufridas. Algunas de ellas vividas en la escuela, como la presión social de la delgadez y los estereotipos de femineidad:

Por ejemplo, un compañero se sienta atrás nuestro y yo me siento con una amiga, tenés el pelo atado como en un rodete y te agarra y te lo toca y "no, sacátelo que te queda feo" y después te quedás pensando "¿me hago una colita o no me hago una colita?", "¿si me suelto el pelo? ¿si me pinto?, son como pavadas que son como muy cotidianas y no las pensás como violencia o estereotipos.

Al mismo tiempo, señalaban este momento como una apertura a otras realidades y vivencias:

Como que estamos muy negados a eso y para mí si fue importante ver otra realidad, esa realidad de las marchas no la vemos, no la vivimos, ninguna de las chicas, como dijimos... Yo creo que lo más social que hice fue un cacerolazo una vez y fue una parte de los piquetes por mi papá por la parte del campo, pero... Sino como que las intervenciones sociales nuestra comunidad participa poco y nada, lo vemos capaz como muy político.

Ingresaban en escena consignas feministas que movilizaban a las jóvenes -quienes se sentían "tocadas"- llevándolas a cuestionar tanto sus experiencias de participación política como situaciones comunes a la vida escolar, generando también interpelaciones a sus compañeros. Al mismo tiempo, esas interpelaciones construían cercanías entre varones, que se expresaban "hartos" de que sus compañeras intentaran "mandar" diciéndoles qué hacer y qué no hacer en las aulas. Así, señalaban a la lista verde como un lugar de encuentro y valoración de *sus* "modos" de vivir la escuela: "más relajados".

¹³ Esta llegada se completaba con el trabajo que realizaban algunas docentes desde sus contenidos curriculares, principalmente en el marco de ESI. Aunque dichos contenidos fueron mencionados por estudiantes al hablar de su formación, constituyen material para otras indagaciones con énfasis en las perspectivas estudiantiles sobre educación sexual, la construcción de una perspectiva institucional sobre el tema y las prácticas docentes.

Sexualidades y deseos, entre "casos" y "elecciones"

A la hora del trabajo sobre ESI, en San Pablo se trazaba una distancia de otros colegios católicos, que utilizaban las herramientas y materiales producidos por la Universidad Católica Argentina, llamadas "Educación para el amor". Desde esta perspectiva, "La sexualidad es una dimensión de la persona", que "se desarrolla" y "es educable desde los primeros años de vida". Si bien este abordaje podría ser considerado dentro del marco de la Ley 26.150 -amparado en el artículo cinco-, las instituciones católicas del país cuentan con cierta autonomía (Servetto, 2015). Este colegio decidía adaptar los materiales brindados por el Ministerio de Educación de la Nación, en relación a las voluntades docentes y las regulaciones de la dirección. Tanto en un primer momento de trabajo exploratorio, como en el desarrollo posterior de la etnografía para el Trabajo Final de Licenciatura, entrevisté a la Coordinadora de Convivencia, Andrea; quien desde 1997 se desenvolvía en distintos puestos de trabajo en la escuela y su figura era clave en la dinámica institucional. En ambas instancias se preguntó por la relación entre ESI y diversidad sexual y las respuestas fueron diferentes. En la primera, realizada en 2014, Andrea contestó que no era algo que se abordara "porque no hay casos", es decir que no había estudiantes no heterosexuales. Mientras que en la última charla, que cerraba un ciclo de trabajo de campo etnográfico en 2017, respondió que se trabajaban temas "a demanda", en relación a aquello que traían las/os jóvenes al aula y habló de una estudiante de primer año que había hecho una "declaración de elección"; es decir, había manifestado un deseo no heterosexual.

"Acá no hay casos" es una frase que abre preguntas en distintas direcciones. Busco centrarme en lo que llevó a afirmar una ausencia -la de estudiantes no heterosexuales-, en relación a los deseos posibles de ser expresados en la escuela. En esa distribución de legitimidades que permitía -o no- ver ciertas sexualidades y performances, se explicitaba un modo cultural de regular disposiciones afectivas y éticas. Es decir, un "marco" en términos de Butler (2010) que delimitaba a los sujetos, expresando también la delimitación de sus deseos reconocibles. La escuela era un espacio en que los vínculos erótico afectivos que podían aparecer y expresarse eran los heterosexuales; las sexualidades encontraban espacios de visibilidad siempre que no fueran un "caso". En otras palabras, aquello que no estaba en el horizonte heterosexual era lo que no existía, o en realidad lo que no podía ser visto ni nombrado, al menos por los/as adultos/as, al menos por Andrea. Si bien la heterosexualidad como horizonte deseable y como marco, daba sentido a esta frase, a lo largo del trabajo de campo la afirmación fue resquebrajándose a partir de lo que observé y compartí con jóvenes, docentes y preceptores/as. Como desarrolla Lopes Louro (2019), las instituciones escolares pueden abordar las distintas formas de vivir el género y la sexualidad, lo que no implica una apertura a ciertos modos marcados como diferentes. Por el contrario, orientan sus acciones a partir de una norma que encarna un modo "sano" de sexualidad -la heterosexual- y una forma normal de masculinidad y femineidad. Se atribuye el lugar de "lo diverso", lo extravagante y lo extraño a aquello que se aleje de estas posiciones: lo que sale es lo "excéntrico", los "casos".

En 2014, durante la primera entrevista, éste no era un tema que se tratara en la escuela porque "acá no hay casos" aunque sí los hubo en el pasado. Se enunciaba que en la institución con una población aproximada de 1600 estudiantes, no había jóvenes no heterosexuales. En la misma etapa de investigación, en uno de los grupos de discusión planificados con estudiantes, uno de ellos habló sobre "diversidad" en San Pablo a partir de un recuerdo que tenía de sus primeros años en el secundario: hacía seis o siete años,

dos estudiantes varones que estaban en sexto se besaron en el pasillo de la escuela y los directivos del momento "los invitaron a retirarse" de la institución de manera permanente, acusándolos de estar "provocando" con sus acciones. Esta situación fue relatada como lejana en el tiempo y había quedado como una historia de la que ya no se sabía mucho; ni quiénes habían sido los involucrados, ni cuál era su vínculo o intención con el beso de pasillo, pero estaba claro que implicó que ambos jóvenes fueran expulsados. En ese momento se construyeron preguntas por la configuración de heterosexualidad juvenil: ¿cuál era el contexto que llevó a Andrea a afirmar la ausencia de estudiantes no heterosexuales? ¿cómo la trama escolar mediaba en la construcción de sexualidades juveniles?

Temporalidades en movimiento, visibilidad y reconocimiento

El contexto no es un contorno externo a lo cotidiano, sino que debe ser pensado de manera relacional y en interacción con aquello que sucede dentro de los colegios, que no son impermeables (Achilli, 2013). Las entrevistas mencionadas estuvieron separadas por tres años, entre los cuales emergieron con fuerza multitudinaria los reclamos, encuentros y visibilidades de NUM; impregnando también la cotidianeidad de la escuela, como en el CE. Se suma la importancia de la temporalidad en el análisis de las culturas escolares, para observar las "recurrencias y regresiones" que las marcan (Rockwell, 2018). Un primer punto para su análisis es pensar qué había cambiado en el contexto y, por ende, en la escuela en esos tres años y cómo se establecieron con ciertas recurrencias y rupturas, para comprender el paso de los "casos" a las "elecciones".

El relato sobre esos varones que se besaron a la vista de todas/os era parte de una historia escolar construida a la par de una identidad heterosexual, ubicando los "casos" en un pasado difuso, pero no siempre ausentes. Siguiendo a Rockwell (2018), pensar en temporalidades a la hora de hacer una etnografía obliga a reconstruir tejidos complejos entre pasados y presentes. El "caso" del beso fue una fisura del "marco" heterosexual, que reafirmaba de manera eficiente los límites que no deben sobrepasarse. Al incluir al relato de las ausencias un pasado con el que contrastarse, se reafirmó un presente donde ya no había "casos" y a la vez, se enmarcaba la situación que se alejaba de la norma; exaltando la diferencia y castigándola. Con la expulsión a quienes encarnaron estas diferencias, se remarcaba el carácter y los efectos materiales que podían traer aparejados. Por otro lado, algunos discursos escolares -especialmente el de adultos/as con mucho tiempo en la institución- producían una "verdad" sobre los sujetos y sus cuerpos, resultando en un "saber" (Lopes Louro, 2019). Ese "saber" era el carácter heterosexual del estudiantado, que para Andrea no era puesto en duda. Sin embargo, ese relato que llegó de manos de estudiantes, también era un saber, parte de un circuito de chismes que se pudo, en parte, registrar. Por estas vías, corrían algunas informaciones que devinieron fisuras en la verdad heterosexual.

Esta comunidad y tradición educativa estaba arraigada a la construcción de un marco epistemológico que permitía leer los deseos, prácticas e identidades estudiantiles. El "caso" del beso fue parte de un pasado que contrastaba y por ende sostenía el presente del colegio en 2014. No podría haberse construido un marco heteronormativo sin pensar en oposiciones como parte del mismo, sin embargo, la relación con aquellas/os "diferentes" fue cambiando. En la segunda entrevista, al volver a preguntar por el trabajo sobre diversidad sexual en la escuela, Andrea respondió lo siguiente:

Sí, es un tema, hay cursos donde hay chicos que ya están eligiendo.
Suponete, este año hay una chica en primer año que ya en la primaria hizo una declaración de elección, ¿no? Entonces alrededor de ella

siempre hay algo para trabajar y esto se trabaja a demanda por sobre todas las cosas porque... A ver, deberíamos trabajarlo en todos, pero por lo menos en estos grupos donde hay necesidad no se deja de trabajar.

Se desprenden varios puntos para el análisis de este fragmento. Por una cuestión de espacios y a los fines del artículo voy a centrarme en la idea de que la orientación sexual puede ser una *elección*, ya no un *caso*. La acción de declarar algo hace referencia a asumirlo públicamente, es decir que sus compañeros/as, Andrea y seguramente otros/as conocían las preferencias no heterosexuales de esta joven, a partir de ese acto de "*coming out*" (salir del clóset o armario), en términos de Sedgwick (1998). Ese carácter público fue lo que volvió inteligible su deseo dentro de la escuela, lo que implicaba posibilidades de ser distinta, al mismo tiempo en que mostraba otras formas de vivir la sexualidad. Por otro lado, en esta conversación no se explicitó qué era lo que estaba eligiendo la joven, asumiendo tanto Andrea como yo, que estaba relacionado con una ruptura de la heterosexualidad esperada, pero sin nombrar a qué hacía referencia explícitamente.¹⁴

El paso de los "casos" a las "elecciones" pudo estar impulsado por un contexto que cambió, de creciente presencia y masividad del feminismo en la agenda escolar. Pero también respondió de alguna manera a una "verdad" sobre las sexualidades de la que la escuela no podía escapar: no todas las experiencias o modos de vivir la sexualidad y los deseos son transparentes o visibles para todas las audiencias, ni estables en el tiempo. Declarar una elección no heterosexual, fue un ejercicio de visibilidad que permitió un acercamiento a la posibilidad de reconocer rupturas de un marco establecido. Volviendo a Rockwell (2018), quienes conforman las culturas escolares transforman y seleccionan los usos y significados heredados para construir configuraciones emergentes. Ese carácter de heterosexualidad como marco deseable y visible era disputado con esta "elección"; lo que no siempre implica un reconocimiento de sexualidades válidas. Resulta necesario traer la reflexión por el lugar de la escuela en esas posibilidades de construir un contexto de reconocimiento de los/as jóvenes como sujetos de derecho, entendiendo a la escuela como espacio de transmisión siempre relacional (Molina, 2015).

De distintos modos, la relación entre ambas situaciones muestra respuestas institucionales que regulaban el vínculo contexto-escuela. Dicha regulación se presentaba como un modo de guiar y gestionar aquello que permeaba las aulas. Al mismo tiempo, se observaba un plano de co-construcción cotidiana (Rockwell, 2018) donde entraban en disputa distintas perspectivas sobre los signos heredados y la posibilidad de inventar nuevos.

En relación al CE, esas huellas giraban en torno a los lugares de la política estudiantil y su imbricación con modos de ser mujer o varón en la escuela. Es decir, entraban en juego las posibilidades binarias de vivir y encarnar el género, también como experiencia colectiva. Así como las jóvenes que se organizaron para ir a la marcha valoraban el encuentro y los vínculos que establecieron; los estudiantes de la lista verde retomaban la potencia de encuentro entre pares, en este caso, entre varones. La

¹⁴ Nuevamente traigo los aportes de Molina (2013), que trabajó con un grupo de jóvenes estudiantes que reivindicaban y resignificaban ser "putos", un modo de nombrar sus deseos que también tomaban muchos de sus compañeros como un insulto. En esa trama escolar, circulaba abiertamente que había estudiantes no heterosexuales y se trazaban redes de discriminación y violencias, pero también compañerismo y amistad. Sin embargo, a lo largo de su trabajo ningún adulto/a de la institución los nombró de esta manera, ni se habló de homosexualidad, quedando en el ámbito de lo implícito.

respuesta de la institución frente a las posibles tensiones entre un CE señalado como "feminista" y uno "de tipos solos" fue suspender las elecciones. Por otro lado, el relato del "caso" de estudiantes no heterosexuales que se besaron en el pasillo tenía un final con intervención directa: habían sido expulsados. Esta acción no era motivo de reivindicación, pero tampoco era condenada por la mayoría de los discursos docentes. En 2017 ya había "elecciones" de deseos no heterosexuales que eran visibles en las aulas como una demanda válida a la hora de trabajar ESI. Es decir, se "trabajaba" en ciertos temas de educación sexual alrededor de *una* estudiante y *su* elección, en clave individual.

Las respuestas de la escuela frente a posibles turbulencias, era obturar aquello que surgiera, suspendiendo las elecciones o expulsando a los jóvenes que se besaron. La mirada de las/os trabajadoras/es de la escuela tampoco era unívoca, existía una heterogeneidad plasmada en distintas posturas y prácticas. Aunque había espacios de diálogo fluido y recíproco entre estudiantes y algunas/os docentes, la decisión sobre medidas de sanción o calendarios escolares estaba en manos de la dirección. En otras palabras, si bien había heterogeneidad en la institución, no necesariamente todas las perspectivas contaban con el mismo peso. Se trazaban disputas entre posturas que proponían continuidades y las que planteaban rupturas o cambios, ligados a los contextos. Quedaban en el plano de las decisiones o posibilidades personales tanto las acciones docentes frente a las demandas estudiantiles, como las posibilidades de éstas de dialogar con el marco institucional.

A modo de cierre: "estar en contexto" para producir resistencias y cambios

Pensar en la relación entre contexto y escuela implica también tener en cuenta las disputas que van atravesando las épocas (Achilli, 2013). Los posibles cambios que fueron registrándose en las tramas de visibilidad de la escuela, pueden entenderse en relación al contexto que permeaba, como remarca González del Cerro:

En la Argentina actual, la escuela secundaria es objeto de diversas demandas y expectativas por parte de la sociedad que le exige adaptarse a las actuales formas de subjetivación mientras añora las antiguas marcas que la revestían de autoridad y sentido de pertenencia. (González del Cerro, 2018: 64).

En una oportunidad, un preceptor habló sobre la búsqueda por generar "cambios" dentro de la escuela y las dificultades con las que se encontraba. Su interés era estar "en contexto" con debates públicos, particularmente ciertos tópicos que cobraron mayor relevancia desde 2015. Aunque también encontraron lugar en debates áulicos impulsados por el Ministerio de Educación de la Nación a través de las jornadas Educar en Igualdad.¹⁵ Matías, el preceptor, me mostraba una noticia del diario que hablaba de la necesidad de cuestionar los modelos de familia heterosexual en la escuela. Al mismo tiempo, remarcaba la voluntad de una parte del colegio en incorporar cambios dentro de la tradición escolar. En relación a la implementación de esos cambios, señaló como principales factores de disputa algunas familias, quienes buscaban sostener la escuela a la que las generaciones anteriores asistieron: "esto no era así", enunciaban en sus

¹⁵ A partir de la sanción de la Ley N° 26.877, se implementaron de manera anual las Jornadas Educar en Igualdad en escuelas de la mayor parte de las jurisdicciones del país. El objetivo que la norma enuncia es el de "contribuir a que alumnos, alumnas y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia de género." Como se promociona en el portal oficial del Gobierno de la Nación. Para más información puede ingresarse en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/historia/educar-en-igualdad>

quejas. Se sumaban docentes que se resistían a implementar temas nuevos en sus clases y formaciones: "es un zoológico", dijo a la hora de describirlas/os.

El discurso de Matías señalaba que el contexto exigía ciertos cambios a la escuela que no se darían solos, sino que se reconocía a sí mismo como un agente de ese movimiento. Achilli (2013) enuncia que pensar en la "configuración cotidiana" de ciertos procesos y prácticas implica considerar las huellas de distintos tiempos y espacios que se entrecruzan en el presente y las normativas institucionales pueden ser un lugar para observar esos cruces. El carácter señalado como conservador de algunas familias, era cuestionado en relación a las implicancias que traía para la institución. Estos tejidos complejos entre docentes variaban en relación a sus perspectivas sobre la tarea escolar en la "co-construcción cotidiana", que apunta hacia aquello que producen los sujetos en sus interacciones (Rockwell, 2000). La posibilidad de generar movimientos en relación a los contextos no fue señalado sólo por las jóvenes que participaron de la marcha de NUM en 2015, sino que también lo percibían las/os trabajadoras/es de la escuela.

El trabajo de campo permitió acompañar un proceso de cambios en la escuela en relación a un contexto particular que desde 2015 incrementó la visibilidad de demandas históricas del movimiento feminista y la emergencia de nuevas reivindicaciones. Sus implicancias fueron variadas en distintas experiencias escolares, llegando también a la escuela San Pablo. En el artículo, en primer lugar, se describió de manera aproximatoria a la institución y algunas dinámicas en la (re) producción de su comunidad. Aquello que sucedió alrededor del gremio estudiantil a partir de 2015 permitió comprender ciertas disputas en relación a los modos de vivir los géneros en la escuela. Quedó en evidencia un accionar institucional que evitaba los conflictos o la toma de posición sobre estos temas. Por otro lado, con las entrevistas a Andrea y los primeros pasos de exposición de deseos "diferentes", se visibilizó tanto la construcción temporal de un horizonte de deseabilidad heterosexual, como su posibilidad de cambio, aunque no sin limitaciones. La posibilidad de generar cambios "en contexto" dentro del colegio no tenía que ver sólo con la voluntad de sus trabajadores/as o estudiantes. Por el contrario, la red de imbricadas relaciones en que se sostenía esta comunidad educativa, evidenció la necesidad de propuestas firmes para trazar las posibles relaciones entre contexto-escuela, que atiendan a las interpelaciones estudiantiles. También existían apropiaciones y resistencias por parte del estudiantado, que pudieron ser registradas en parte gracias al quehacer etnográfico, presente en las sutilezas que escapan a los registros discursivos. Quedan pendientes para futuras investigaciones, interrogar cuál es el lugar de gestión de la escuela en su relación con las demandas de los/as jóvenes y las perspectivas familiares -probablemente heterogéneas- sobre estas gestiones. Finalmente es necesario preguntar por las formas juveniles de participación política en el marco de las posibles tensiones entre la tradición escolar y las transformaciones actuales, con los desafíos que presenta la expansión de la sociabilidad virtual, tanto en las aulas como en las calles.

Recibido: 28 de junio de 2021

Aceptado: 24 de octubre de 2021

Referencias Bibliográficas

Bibliografía

- Abbate, Florencia (2018). "Procesos de subjetivación feminista en las movilizaciones #NiUnaMenos en Argentina." *Letras Femeninas*, (43), no. 2, 147-158. <https://www.jstor.org/stable/10.14321/letrfeme.43.issue-2>
- Achilli, Elena (2013). La investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Nora Elichiry (comp.), *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33-47). Manantial.
- Butler, Judith (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
- Connell, Robert W. (2001). "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas." *Nómadas* (Col), 14, 156-171. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Fuentes, Sebastián (2013). "Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuela." *Cadernos de pesquisa*, 43 (149), 682-703. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/8418>
- Gilmore, David (1994). *Hacerse hombre*. Paidós.
- González del Cerro, Catalina (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Lopes Louro, Guacira (2019). "Currículo, género y sexualidad. Lo 'normal', lo 'diferente', lo 'excéntrico'." *Descentrada*, 3 (1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Molina, Guadalupe (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en las escuelas cordobesas*. Miño y Dávila.
- Molina, Guadalupe (2015). "Escuela y sexualidades adolescentes. Aportes desde la perspectiva socioantropológica." *Revista del IICE*, 38, 75-88. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/3462/3196/>.
- Rockwell, Elsie (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural." *Interações*, 5 (9), 11-25. <https://www.redalyc.org/pdf/354/35450902.pdf>
- Rockwell, Elsie (2018). "Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares." *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21-32. <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Sedgwick, Eve K. (1998). *Epistemología del armario*. Ediciones de la tempestad.
- Servetto, Silvia. (2021). Experiencias educativas de adolescentes que se escolarizan en escuelas confesionales católicas de Córdoba. En Mónica Maldonado y Silvia Servetto (eds.), *Etnografías en tramas locales: experiencias escolares, apuestas y desafíos*. (pp.13-144). CLACSO
- Servetto, Silvia (2015). *Clases medias, escuela y religión: socialización y escolarización de jóvenes en colegios secundarios católicos en Córdoba* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Córdoba]. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1822/Tesis%20doctoral%20%20Silvia%20Servetto.pdf?sequence=1>

Tomasini, Marina (2020). “¿Qué mueve a las jóvenes a participar? Activismo de género y construcción de identidades en estudiantes de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina.” *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 10 (2), 123-149. doi: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v10.n2.6>

