

Disputar la sexualidad: relaciones intergeneracionales, educación sexual y escuela secundaria en Córdoba, Argentina

Marina Tomasini, Ph. D.^a

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

✉ marina.tomasini@unc.edu.ar

Resumen (analítico)

El trabajo se centra en las interpretaciones y disputas intergeneracionales sobre sexualidad y educación sexual, en un contexto de fuerte politización del género y la sexualidad. Se recuperan entrevistas producidas en una investigación cualitativa con estudiantes y docentes de secundarias de Córdoba, Argentina (2018-2020). El análisis de contenido temático se combinó con herramientas de la perspectiva narrativa. Se concluye que: hay una percepción generalizada de vivir en un clima de mayor libertad sexual y una comprensión más plural de las experiencias; la polarización generacional entre adultos conservadores y jóvenes progresistas es operativa en abstracto, se relativiza cuando mencionan situaciones concretas; el control ejercido sobre las prácticas educativas en distintos contextos socioinstitucionales y la confianza son aspectos relevantes en la producción de emociones en torno al abordaje de la educación sexual integral.

Palabras clave

Comportamiento sexual; joven; educación sexual; afectividad; relación profesor alumno.

Tesoro

Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Tomasini, M. (2024). Disputar la sexualidad: relaciones intergeneracionales, educación sexual y escuela secundaria en Córdoba, Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(3), 1-25.

<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.3.6690>

Historial

Recibido: 05.02.2024

Aceptado: 22.07.2024

Publicado: 30.08.2024

Información artículo

Este artículo se deriva del proyecto denominado «Afectividad y prácticas de educación sexual. Construcción de sexualidades en escuelas secundarias», financiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba (Código: 33620180100424CB. Período: 01/01/2018 a 31/12/2023) y del proyecto «Educación Sexual Integral y violencias en los vínculos sexo afectivos en jóvenes de Córdoba», subsidiado por la Secretaría de Investigación de la Universidad Siglo 21 (período 2020-2024). **Área:** sociología. **Subárea:** educación.

Disputing sexuality: Inter-generational relationships, sex education and secondary schools in Córdoba, Argentina

Abstract (analytical)

This article focuses on the interpretations and disputes between generations in relation to sexuality and sex education, as part of a context involving the politicization of gender and sexuality. The study draws on interviews conducted with high school students and teachers in Córdoba, Argentina (2018-2020), which were subject to thematic content analysis combined with narrative tools. The findings indicate that there is a widespread perception in the educational community of living in a period with increased sexual freedoms and a more plural understanding of experiences. The generational polarization between conservative adults and progressive youth is evident in abstract terms, however it becomes nuanced when concrete situations are considered. Significant factors that shape emotional responses to the teaching of sex education include the control exerted over educational practices in different socio-institutional contexts, as well as the issue of trust.

Keywords

Sexual behaviour; youth; sexuality education; student emotions; teacher relationship.

Disputar a Sexualidade: relações intergeracionais, educação sexual e ensino secundário em Córdoba, Argentina


Resumo (analítico)

O estudo centra-se nas interpretações e disputas geracionais sobre sexualidade e educação sexual, em um contexto de forte politização de gênero e sexualidade. Baseia-se em entrevistas realizadas como parte de um projeto de pesquisa qualitativa com estudantes e professores do ensino médio em Córdoba, Argentina (2018-2020). A análise de conteúdo temático foi combinada com ferramentas da perspectiva narrativa. Os resultados indicam que há uma percepção generalizada de viver em uma era de maior liberdade sexual e uma compreensão mais pluralista das experiências. A polarização geracional entre adultos conservadores e jovens progressistas é evidente em termos abstratos, mas torna-se matizada quando situações concretas são discutidas. Além disso, o controle exercido sobre as práticas educativas em diferentes contextos sócio-institucionais e o papel da confiança são fatores significativos na formação de respostas emocionais à abordagem da educação sexual.

Palavras-chave

Comportamento sexual; jovem; educação sexual; afetividade; relação professor aluno.

Información autora

[a] IDH-Conicet, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Licenciada y Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba.  0000-0003-4357-287X. H5: 11 Correo electrónico: marina.tomasini@unc.edu.ar

Introducción

La literatura internacional, regional y nacional señala cambios en los últimos 20 a 30 años en las actitudes sobre la sexualidad en jóvenes. Estas se caracterizan como más liberales o abiertas con respecto a generaciones anteriores, en temas como las relaciones pre y extramaritales, el descenso de la edad de la primera relación sexual y las relaciones entre personas del mismo género (Barragán-Pérez & Fouilloux-Morales, 2021; González-Quinones *et al.*, 2019; Twenge *et al.*, 2015; Wells & Twenge, 2005). En estudios regionales se observa que entre jóvenes se perciben más derechos y equidad de género, en comparación con el tiempo de vida de sus padres y madres (Krauskopf-Roger, 2019), que las mujeres ganaron mayores libertades y que las representaciones de las relaciones de género se han vuelto más igualitarias, así como se registra mayor aceptación de las identidades trans (Ruiz & Garrido, 2018). En este último trabajo se señala que las transformaciones más relevantes parecen haber ocurrido entre las jóvenes, lo cual indicaría que la cultura ha tenido mayores efectos en la sexualidad de las mujeres.

En el caso argentino, Elizalde (2015) señala que desde los años dos mil el nuevo conjunto normativo, las prácticas y los discursos invocan a jóvenes como seres sexuales, sujetos de derecho y beneficiarios de políticas públicas, lo cual produce otras subjetividades, modificando las nociones de libertad, autonomía, igualdad y derechos. A partir del 2015, con la emergencia del movimiento «Ni una menos», ganó una extendida visibilidad el protagonismo juvenil, especialmente de las jóvenes adolescentes, en el reclamo de derechos sexuales y de género (Bianciotti, 2024; Elizalde & Mateo, 2018; Larrondo, 2024; Tomasini, 2020). En las grandes ciudades de Argentina se produjeron movilizaciones masivas contra los femicidios y la violencia machista, aunque en sucesivas acciones los reclamos se fueron ampliando en articulación con el Paro Internacional de Mujeres y el debate parlamentario en el 2018 del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, movimiento que fue denominado la «marea verde».

Las metáforas generadas en ese momento, de amplia circulación social, son indicativas de la carga delegativa vinculada al rol de las jóvenes en ese proceso de transformación,

denominándolo la «revolución de las hijas» (Peker, 2019) o la «revolución de las pibas». Las «pibas» se recortaron como sujeto pedagógico central (Montenegro & Ezquerro, 2022), encargadas de enseñarle a los mayores y a sus pares varones los comportamientos adecuados en este nuevo clima de época (Tomasini, 2022).

La popularización del feminismo, sus consignas y su terminología, el cuestionamiento del amor romántico o de las desigualdades para vivir y expresar los deseos eróticos, aportaron nuevos marcos de interpretación que han permitido, especialmente a las jóvenes, leer escenas de la vida cotidiana en clave de violencia o de abuso, lo que se tensa con lo que experimentan en los vínculos sexoafectivos a partir de esta nueva conciencia adquirida (Elizalde, 2022). La politización del género y la sexualidad ha supuesto que un conjunto de temas —antes significados como pertenecientes a la vida privada— pasen a considerarse problemas de orden público, a ubicarse como asuntos socialmente modificables (Tomasini & Morales, 2022) y a ser codificados como parte de un entramado sexo-genérico injusto (Romero, 2021).

Si bien estas transformaciones tienen anclajes heterogéneos y coexisten con desigualdades experienciales en distintos grupos de jóvenes, este clima de época puede ser leído en clave generacional (Chervin, 2023; Maggi & Hendel, 2022).¹ En tal contexto, la socialización «que pone a las diferencias sexuales y de género en el centro de una escena deliberativa socialmente extendida y que da reconocimiento formal a ciertos derechos en su entorno, constituye una condición epocal totalmente inédita» (Elizalde, 2018, p. 90).

Con anterioridad al 2015 y la emergencia del movimiento «Ni una menos», distintos estudios en instituciones educativas documentaron manifestaciones, reclamos y cuestionamientos al sexismo y a la discriminación sexo-genérica a través de variados repertorios de acción: protestas para modificar los reglamentos sobre vestimenta por considerarlos sexistas (Núñez & Baez, 2013); peticiones para que se atiendan necesidades de estudiantes trans, tales como el uso de baños y la nominación por el nombre elegido (Baez, 2014); exigencias de implementación efectiva de la *Ley de educación sexual integral* (Núñez &

¹ En estos trabajos, la generación es entendida en términos de las experiencias compartidas por «sujetos sociales que se conforma como un "nosotros" en un tiempo histórico determinado» (Chervin, 2023, p. 67). Esta concepción, que recupera aportes de Mannheim y de Vommaro, se aleja de la noción de cohorte o grupo etario, para poner en el centro al tiempo histórico de la socialización y las formas de identificación entre sujetos que comparten un problema (Vommaro, 2015).

Litichever, 2015) entre otras acciones.² Estos movimientos se fueron fortaleciendo con la efervescencia del feminismo desde 2015 y las demandas que puso en agenda, que permearon la vida cotidiana de las escuelas (Seca, 2023), catalizando el proceso de politización del género y la sexualidad que estaba en curso (Vázquez *et al.*, 2017). Al calor del activismo feminista, se multiplicaron los espacios formales o informales de género y diversidad (González, 2020) y se profundizaron las demandas respecto de la educación sexual integral (Litichever, 2023; Núñez *et al.*, 2023). Así mismo, este proceso de politización incidió fuertemente en las demandas de reconocimiento, como las vinculadas con la regulación y control de las apariencias y los cuerpos (Núñez *et al.*, 2021).

Los acontecimientos ligados a la irrupción de los feminismos en la escuela media han transformado la correlación de fuerzas en las relaciones intergeneracionales (Larrondo, 2023). Algunos análisis sobre el tratamiento de temas de género y sexualidad desde el punto de vista estudiantil (Núñez *et al.*, 2021; Tomasini, 2022) indican que las figuras de adultos habilitan y facilitan diálogos, aportan conocimientos significativos, pero también impugnan visiones juveniles, juzgan de modo negativo y obstaculizan debates y acciones organizativas.

Específicamente, en el abordaje de situaciones consideradas como violencia de género o acoso se ha observado que puede surgir cierta comunidad de intereses entre docentes y estudiantes, pero también producirse desencuentros de expectativas (Chervin, 2023); así como en la organización de actividades de educación sexual integral se observan alianzas tanto como tensiones intergeneracionales (González, 2020). Apreciaciones similares provienen del estudio del activismo de género y feminista. La participación política está marcada tanto por el diálogo y la complicidad intergeneracional como por la variabilidad de posicionamientos juveniles frente a los feminismos organizados (Elizalde, 2018).

Las observaciones precedentes se tensionan con lecturas que han puesto el foco en el conflicto y en la confrontación entre generaciones, en temas vinculados al cuerpo y la sexualidad, conceptualizando barreras, brechas o desencuentros, como se analizó críticamente en otros trabajos (Arce, 2008; Núñez, 2013), así como con las miradas que únicamente acentúan el conformismo juvenil en la escuela, como señala Southwell (2020). Al contrario, las relaciones intergeneracionales son configuradas en un campo entre la

² En 2006 se aprueba en Argentina la *Ley nacional 26 150 de educación sexual integral* que establece el derecho a recibir educación sexual en todos los niveles del sistema educativo. Su sanción reactiva una pugna ideológica en torno al vínculo entre sexualidad, educación e infancia y adolescencia, ya que pone de relieve un modo de comprender la sexualidad que incorpora una noción integral y un encuadre de derechos y respeto a la diversidad.

reproducción y la innovación, e implican tensiones entre afinidades y desacuerdos, solidaridad y conflicto, igualdad y asimetría (Lüscher, 2000), así como cercanías y distancias emocionales (Nauck & Steinbach, 2009).

Este artículo surge a partir del interés por indagar cómo las pugnas entre permanencia y cambio de nociones, normas y prácticas en el campo sexual y de género (Velasco, 2016) se inscriben en las dinámicas intergeneracionales en la escuela secundaria. Como hipótesis de trabajo se asume que: primero, las transformaciones en el campo sexual aludidas en este apartado deben pensarse en clave de coexistencias, heterogeneidades y desigualdades, antes que como cambios totales y lineales en dirección a una mayor igualdad en los vínculos sexoafectivos y corporales así como en las relaciones de género; y, segundo, la sexualidad se constituye como un objeto de disputa en las relaciones intergeneracionales, aunque esto no implica pensarla solo en clave de confrontación, sino que requiere analizar una multiplicidad de procesos en la negociación de sentidos en torno a parámetros culturales dominantes que clasifican prácticas y experiencias (Weeks, 2000).

El propósito del artículo es analizar cómo son interpretadas las transformaciones en el campo de género y sexualidad por docentes y estudiantes de algunas escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. Se busca comprender la relación de estas interpretaciones con los intercambios cotidianos en la escuela y, particularmente, con el abordaje de la educación sexual. Para ello se recupera un conjunto de narrativas producidas entre 2018 y 2022 en dispositivos conversacionales (como talleres y entrevistas individuales y grupales). Se trata de un material generado durante el trabajo de campo que inició en un contexto de fuerte politización juvenil, al compás del tratamiento parlamentario de la *Ley de interrupción voluntaria del embarazo*, movimiento denominado «marea verde». En 2020, con la irrupción de la pandemia por covid-19, las movilizaciones masivas fueron interrumpidas, así como lo fue la presencialidad escolar con la consecuente afectación en los procesos organizativos estudiantiles. No obstante, desde la investigación se siguió indagando hasta el 2022 a través de medios virtuales, las resonancias de los debates de género y sexualidad a nivel de los vínculos intra e intergeneracionales.

Método

Este artículo es resultado de un proyecto que se sustenta en un paradigma de investigación cualitativa. Se trata de un abordaje comprensivo, en profundidad y contextual para el estudio de las prácticas y los significados subjetivos. Se busca acceder a una varie-

dad de perspectivas sobre el objeto, así como a la comprensión de sus interrelaciones con los contextos concretos bajo indagación (Flick, 2004). El interés estuvo centrado en reconstruir lo que piensan, hacen y sienten un conjunto de jóvenes estudiantes y de docentes en torno a la sexualidad y la educación sexual, a partir del análisis de situaciones cotidianas.

En el marco de un muestreo por accesibilidad e intencional, se buscó un mínimo de heterogeneidad en los casos, con el fin de abarcar situaciones socioinstitucionales diversas. Para ello, se entrevistó a docentes y estudiantes de la ciudad capital y de tres localidades pequeñas de la provincia. En cuanto a las escuelas de la ciudad, se incluyeron establecimientos que han institucionalizado el trabajo en educación sexual integral como parte del proyecto pedagógico y otros que han desarrollado acciones esporádicas. Se focalizó el estudio en jóvenes estudiantes entre 16 y 18 años de distintos géneros, que concurrían al ciclo orientado de la escuela secundaria. Este recorte respondió a la inquietud por acceder a jóvenes con cierta autonomía para la sociabilidad y alguna experiencia en acercamientos sexoafectivos con otras personas. A su vez, el grupo de docentes entrevistado dictaba distintas asignaturas y estuvo conformado por tres varones y tres mujeres, según sus autodefiniciones. Se ubicaban en un rango de edad que oscila entre los 30 y 50 años y manifestaron algún grado de compromiso con el trabajo en educación sexual desde una perspectiva integral. Dos docentes se reconocieron como «feministas» y un profesor como activista de la «disidencia sexual y de género».

El material de campo se compone de un conjunto de narrativas de estudiantes y docentes de escuelas secundarias públicas y privadas de la provincia de Córdoba, producidas entre 2018 y 2022 en distintos espacios de diálogo: a) talleres diseñados y coordinados desde el equipo de investigación en tres colegios; se analizó un material gráfico producido por nuestro equipo que aborda temáticas de género y sexualidad. Luego, se formularon preguntas para acercarse a las miradas de jóvenes sobre los abordajes institucionales de educación sexual integral: qué piensan de las actividades de educación sexual realizadas, tanto a nivel de contenidos como de recursos y modalidades y cuáles son sus intereses en esta materia, entre otros; b) entrevistas en pequeños grupos de estudiantes, realizadas en seis establecimientos escolares. Así mismo, durante 2020 y 2022, se hicieron cinco entrevistas grupales a través de la plataforma Meet, en el marco de las medidas de restricción de contacto por la pandemia de covid-19. Se relevaron las percepciones acerca de las actividades escolares que reconocen como educación sexual integral y sus intereses en torno a este tema, así como sobre la relación entre algunos debates instalados en la agenda social

de género y sexualidad y las acciones y significaciones producidas por estudiantes y docentes; c) entrevistas individuales a cuatro docentes que trabajan en la ciudad de Córdoba y una entrevista grupal a través de la plataforma Meet a dos profesores que trabajan en una localidad pequeña del sur provincial.

El análisis de la información inició con una lectura focalizada de las transcripciones con el fin de identificar temas emergentes sobre la articulación entre sexualidad, educación sexual y relaciones intergeneracionales. Para el análisis de contenido temático se siguió la propuesta de Strauss y Corbin (1990), consistente en generar categorías y proposiciones y fundamentarlas en los datos. Este modo de elaboración procede mediante la comparación de procesos, eventos y contextos a partir de un proceso gradual de generación de códigos iniciales, su verificación en los datos y el refinamiento de los mismos, lo cual deriva en categorías analíticas.

En una segunda instancia, se analizó la información producida desde la perspectiva narrativa, en tanto modo de indagar la construcción de sentido y la organización de las experiencias a partir del uso de los recursos narrativos que ofrece la cultura (Bruner, 1991). La narrativa convoca las voces de múltiples otros, lo que vuelve al relato un producto polivocal, resultado de la intersubjetividad y de una pluralidad y heterogeneidad de aspectos (Arias & Alvarado, 2015) tales como normas, creencias, sentimientos o ideologías. Se procuró identificar las principales categorías, metáforas e imágenes usadas para nombrar aspectos relevantes relativos a las transformaciones de género y sexualidad, las conexiones causales entre eventos y la confrontación de puntos de vista (intra o interrelatos), que puede manifestarse como lucha, disputa o simplemente como intercambio, para identificar qué objetos, materiales o simbólicos se ponen en juego.

Con el fin de validar algunas interpretaciones construidas se realizaron dos entrevistas a estudiantes sobre temas específicos que requerían mayores precisiones o clarificaciones. Adicionalmente, desde el equipo de investigación se coordinaron tres instancias de capacitación a docentes y seis talleres con jóvenes, centrados en los vínculos sexoafectivos, en los cuales pusimos en diálogo nuestros análisis con las personas participantes de dichos encuentros. Esto forma parte de una posición ético-metodológica que se sustenta en la investigación colaborativa (Gorlier & Guzik, 2002), en la medida que investigadores y participantes comparten intereses en el tema de investigación y en la transformación de un conjunto de prácticas.

Los lineamientos seguidos en la investigación se ajustan a las disposiciones para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades del Conicet (Resolución

2857) y a la *Ley 25 316 de protección de los datos personales*. Se contó con autorización de las escuelas y de cada participante del estudio manifestó asentimiento expreso. Antes de cada taller y entrevista se informaron los objetivos de la investigación, el destino de la información y el carácter voluntario de la participación. Se aclaró que podían retirarse del taller o la entrevista cuando lo desearan sin consecuencias en sus trayectorias escolares. Como parte de los acuerdos de confidencialidad no se mencionan nombres de instituciones ni de personas.

Hallazgos

Narrativas del cambio y gramáticas afectivas: entre «mentes cerradas» y «mentes abiertas»

Las demandas de educación sexual dirigidas a la escuela se producen en diálogos críticos con marcos de referencia que presentan los siguientes rasgos característicos según los relatos analizados: a) el *silencio familiar* de una parte del estudiantado en cuyas casas «no se habla de sexualidad» o no se lo hace de modo directo y al compás de las experiencias juveniles; b) la *distancia generacional*, que en abstracto es construida como una dicotomía entre jóvenes portadores del cambio y adultos que se resisten a las transformaciones, aunque esa concepción se tensiona con el reconocimiento de situaciones concretas donde se matiza tal abstracción; c) los *nodos conservadores*, que reproducen prejuicios, tabúes y mandatos tradicionales de género y sexualidad, y pueden ser asumidos por ambas generaciones.

Este último rasgo aparece enunciado explícita y reiteradamente en los casos de estudiantes y docentes de escuelas de localidades pequeñas. La percepción de una sociedad conservadora se manifiesta de modo reiterado a través de la categoría nativa «gente de mente cerrada», para referirse a una mentalidad prejuiciosa, a la que suponen más acenuada en sus pueblos que en las grandes ciudades. En ese horizonte de sentido, la educación sexual en la escuela es contrapuesta como la cuña que puede introducir un pensamiento diferente o «abrir la mente», en un clima epocal que ha transformado imaginarios, prácticas y relaciones de género y sexualidad.

Más allá de esta puntualización, en todos los casos estudiados se identifica una noción estructurante para leer el contexto: la idea de estar en una «nueva época» que afecta la manera de vivir la sexualidad entre jóvenes. Esta «sensibilidad epocal» (Gill, como es citado en Banet-Weiser *et al.*, 2019) trae otras ideas, imágenes y significados que operan

sobre sentimientos, emociones y subjetividades. Según los relatos analizados, la sexualidad se experimenta en un clima de mayor libertad, con una comprensión más plural de las experiencias sexo-genéricas vinculada con la visibilización y mayor aceptación de la diversidad. La difusión que permiten las nuevas tecnologías de comunicación y las redes sociales surge como clave de lectura del momento presente, que posibilita la «apertura de mente»:

Esta generación es así. No tienen la concepción binaria, ¿no? Varón-mujer, pene-vagina, macho-hembra. Es como que ellos tienen más amplificada, interiorizada la concepción de género. En cambio, cuando nosotros hablamos de sexualidad, siempre la sexualidad es lo biológico: «Ah, es nena o varón, es macho o hembra». (Profesor, entrevista grupal profesores, 11)

R.: —Hay más libertad sobre eso. Como que ya no hay tanto... Mi papá me contaba que cuando era chico nunca supo esto de la educación sexual y cuando quedó embarazada una de mis hermanas, fue muy difícil para él explicarle todo el tema.

E.: —Porque se visibiliza, se difundió más y como que la gente se volvió más abierta de mente.

L.: —Como antes no se aceptaban a los gays, las lesbianas y ahora sí; están en toda libertad para hacer todo lo que le gusta.

R.: —En realidad sí que antes había, pero no se mostraban tan abiertamente como ahora. Son cosas diferentes.

Investigadora: —Se visibilizó más. ¿Y por qué se visibilizó más? ¿En qué lo notan?

L.: —En todo, porque antes no había libertad de la sexualidad de cada uno y de los anti-conceptivos. Se difunde mucho por las redes sociales que es todo también bastante. La llegada del internet fue como el *boom*; entonces, también creo que fue como más información. (Entrevista grupal estudiantes, 7)

La polarización generacional entre el carácter «abierto» versus «cerrado» —para referir a las mentalidades respecto de la sexualidad— se relativiza, matiza e, incluso, puede invertirse a medida que los testimonios se alejan de consideraciones abstractas y hablan de situaciones concretas. Allí, se revela que ni el «estudiantado joven» ni el «profesorado adulto» son categorías homogéneas. Hay jóvenes que hacen una lectura crítica de la reproducción de mandatos y estereotipos de género en sus pares generacionales y relatan episodios en sus vínculos de amistad donde han percibido miradas prejuiciosas sobre sus propias prácticas sexuales.

También hay docentes que advierten sobre las dificultades de sus estudiantes para hablar abiertamente de sexualidad y lo atribuyen centralmente a los entornos familiares.

Un profesor de teatro que trabaja en una escuela de clase media alta, a la que caracteriza como «conservadora», considera que existen contextos sociofamiliares que aún ponen al sexo en un lugar «condenatorio»: «Los pibes no hablan de sus experiencias sexuales, no hablan, y todo el tiempo esquivan y cuando aparecen preguntas, son preguntas como "le pasó a un amigo». Usan esa fórmula; es muy notorio» (entrevista individual profesor, 2). Otra docente que trabaja en un colegio al que define como «urbano marginal», observa desconocimiento del cuerpo, falta de información o confusión en sus estudiantes: «Hay una confusión de lo que es el sexo, la sexualidad y el género. Confunden mucho el género con la sexualidad» (entrevista individual profesora, 1).

Teniendo en cuenta los matices señalados, cabe analizar, en primer lugar, las gramáticas afectivas asociadas a esa polarización entre generaciones, para luego considerar el modo por el cual esa construcción encuentra fisuras de sentido ante ese significado; este último, *a priori*, parece firmemente establecido y distingue a «jóvenes portadores del cambio» de «adultos conservadores».

Es así que, cuando hablan en términos generales de los cambios en el orden sexo-genérico, emerge una configuración diferenciada generacionalmente: jóvenes «más abiertos», con menos prejuicios y tabús. A ello se asocia una gramática afectiva característica: tienen menos vergüenza para hablar de sexualidad, a diferencia de las personas adultas que «no se animan» o «tienen miedo»:

También lo han hecho tabú por el simple hecho de que tienen miedo que los hijos empiecen su vida sexual mucho antes, tipo prematuro. Por eso mismo lo tienen como tabú los padres. Mis papás nunca me hablaron del tema. (P., entrevista grupal estudiantes, 5)

Me da la sensación que los chicos y las chicas tienen cuestiones muchos más claras que muchos adultos al respecto de la temática. Nuestros mandatos históricos, culturales, familiares hacen que al adulto le cueste más esta temática (...); para los chicos de esta generación es parte de su cotidianeidad. Ellos no tienen demasiados prejuicios ni vergüenza al tratar esta temática como por ahí indudablemente se puede llegar a notar en otra generación. Para ellos es normal, habitual, por suerte. Algo que las generaciones adultas no tenemos esta facilidad de poder tratar esta temática. Entonces, pareciera que educación sexual es solamente hacer una actividad. (Profesor, entrevista grupal profesores, 11)

En tales narrativas se contraponen el miedo y la vergüenza de adultos apegados a mandatos tradicionales, como emociones que dificultan el diálogo, al desprejuicio y la desvergüenza de jóvenes que han normalizado hablar de sexualidad. Sin embargo, ese

imaginario queda en entredicho cuando reconocen cómo proceden efectivamente docentes y estudiantes al vincularse en situaciones concretas de la vida cotidiana de la escuela: «En 2018, con el tema del aborto, yo estaba entrando en la adolescencia y era hablarlo, preguntarles a las profesoras que pensaban; sobre todo una profe que es más cercana, que da ese espacio para charlar con ella» (entrevista individual estudiante, 1).

Entre docentes aparecen diversas líneas de sentido, ya que el miedo no está adherido necesariamente a un sujeto generacional más conservador solo por el hecho de ser adulto, sino vinculado a los condicionamientos que introduce este clima de época. Es decir que el miedo no se explica a partir de un presunto tabú en abstracto en torno a la sexualidad, sino que temen a la «intervención equivocada», en un escenario de corrimiento de los umbrales de sensibilidad respecto a los modos de trato en las relaciones de género (Palumbo & Di Napoli, 2019). Esto cobra una fuerza especial en situaciones donde la cercanía se acrecienta y la interacción es más personal, o cuando lo que emerge en el intercambio entre profesores y estudiantes excede la capacidad de contenerlo, en un vínculo pedagógico donde se tensiona lo «íntimo» y «lo público» o donde privilegian el cuidado de no exponer a estudiantes en interacciones grupales, entre otras cuestiones. El «miedo al desborde» es un modo de nombrar los temores asociados a las irrupciones imprevisibles cuando se entra en zonas donde algo de la intimidad propia o de estudiantes podría ser expuesta, en un contexto que incita a hablar de temas vinculados con género y sexualidad en la escuela. Junto con los resquemores frente a lo imponderable, existe una ansiedad ligada a una eventual escena de ignorancia docente; el «no saber». Estas emociones permiten explicar algunos obstáculos en el tratamiento de temas vinculados con la educación sexual, lo que aparece desde la lectura crítica que algunas docentes realizan hacia sus pares:

Los docentes siempre ponen esa excusa: «No, yo no estoy formado», «Yo no puedo, a mí no me sale, que venga el médico». Ponen ahí su atajo siempre (...). Nosotros le transmitamos que, en realidad, yo en los años que doy talleres, jamás una clase se desbordó. Los profes tienen ese temor que salgan cosas que ellos no sepan: «¿Y usted tiene relaciones sexuales?»; que le pregunten: «¿Y con quién?, ¿dónde?, ¿cómo?». (Entrevista individual profesora, 3)

También, en una nueva sensibilidad de época que ha visibilizado abusos y corrido los límites de tolerancia respecto a múltiples formas de violencia, el miedo refiere a la

eventual interpretación de las actuaciones docentes como abusivas o inadecuadas, en especial para profesores varones:

Como han cambiado los vínculos entre docentes y alumnos, los cuidados que *ahora* hay que tener que *antes* no, porque hay que tener esos cuidados, porque sobre todo pensando en lo que aparece como constante que es el vínculo entre las mujeres, las alumnas y los profes varones [el destacado es mío]. (Profesor, entrevista grupal profesores, 11)

Esto permite entender matices dentro de lo que se suele presentar monolíticamente como una resistencia ideológica o tabú hacia la sexualidad. Más bien da cuenta de la complejidad de la subjetividad docente en contextos signados por las transformaciones de género y sexualidad, que son recogidas por las definiciones de las políticas educativas, pero se «ponen en acto» (Ball *et al.*, 2012) en ámbitos socioinstitucionales con distintos niveles de control social sobre los contenidos y las prácticas educativas. Este modo de condicionamiento se expresó de modo más notable en las localidades pequeñas, donde las presiones sociales son más palpables dado el menor anonimato en las relaciones entre las personas. El temor al «qué dirán», esto es, a la opinión generalizada del pueblo, compone escenarios de mayor control social de lo que se trabaja en educación sexual. Esto es reconocido por docentes y por estudiantes:

Muchas veces no pueden llegar a cumplir lo que ellos quieren hacer, o sea, sus proyectos de ESI [educación sexual integral] porque dicen que a veces lo quieren dar y van papás a la escuela a quejarse de que le estén hablando a los chicos de ESI; o sea, como que lo tienen como un tabú y que no lo quieren hablar. (E., entrevista grupal estudiantes, 5)

Sin embargo, no es atributo exclusivo de los pueblos chicos, sino que el resquemor a trabajar contenidos de educación sexual integral se intensifica ante estilos de gestión institucional que «dejan hacer» a sus docentes (por ejemplo, organizar un taller de educación sexual integral), pero no los respaldan cuando se producen cuestionamientos por parte de las familias de estudiantes:

En una de las escuelas donde yo trabajo hace años, que vengo sosteniendo la ESI, me dejaron absolutamente sola. La directora se lavó las manos, armaron una reunión y cayeron, más de... Yo nunca había visto tanta cantidad de padres como ese día, más de 20 padres, varones y mujeres prácticamente acusándome a mí de lo que había provocado en los chicos y las chicas en relación a la ESI. Eso sí lo sentí muy fuerte; me quedé con miedo desde

ese día a hacer actividades ahí, porque en algún punto siento que la escuela me entregó a mí porque no supo qué hacer con esos padres. (Entrevista individual, profesora 1)

A pesar de estas vicisitudes y ciertos sinsabores que se entran al contar las experiencias docentes de educación sexual integral, prevalece una emotividad placentera en la relación con sus estudiantes. Disfrutar el vínculo, cuando se trabajan estos temas, tiene que ver centralmente con aprender en el diálogo intergeneracional: «Me gusta, disfruto con ellos. Yo creo entenderlos a ellos en su lenguaje y ellos me terminan enseñando a mí un montón de cosas; desde cómo hoy le dicen determinadas cosas, no sé, el "paquete" [refiere al pene]» (entrevista individual profesora, 1).

El aprendizaje mutuo en el diálogo generacional es posible en la medida que se pueda operar un deslizamiento en la manera de ejercer el rol docente. El pasaje del «profesor sabelotodo» al «docente que puede ser cuestionado» es visto como condición que habilita diálogos y posibilita una transmisión no lineal que abre sentidos. Algunas profesoras hablan de la necesidad de correrse de lugares de certeza para escuchar las necesidades y los deseos de sus estudiantes. Son críticas con el propio enfoque de algunos temas porque recaen en «abordajes morales», como encarar el *sexting*³ solo como un asunto vinculado al riesgo o la violencia, con mayores dificultades para hablar del placer en estas prácticas. Otro tanto sucede con aquellas que se posicionan desde una militancia feminista y se han sentido cuestionadas por estudiantes varones, lo que les ha hecho revisar el «dedo acusador» (como dice una de ellas) en referencia a eventuales imputaciones de machismo que habrían hecho a sus estudiantes. Esta reflexividad sobre los vínculos intergeneracionales y pedagógicos surge de experiencias significativas. En una ocasión, una docente que había coordinado un taller le preguntó a un estudiante por qué había estado silencioso, ante lo cual el joven le respondió; «¿Qué quiere que le diga, lo que pienso o lo que usted quiere escuchar?». Esto llevó a la docente a problematizar las condiciones bajo las cuales los espacios destinados a la apertura del diálogo y la reflexión limitan la emergencia y gestión de las diferencias: «¿Qué espacios habilitamos para que las nuevas masculinidades emerjan y los debates no se pongan más reactivos?», culmina diciendo la profesora.

³ Refiere a la práctica de pasar o intercambiar fotografías y videos eróticos, generalmente por medio del celular u otros dispositivos electrónicos.

Un tiempo de «deconstrucciones» necesarias: la importancia de «profes referentes» y «profes visibles»

La necesidad de «deconstruirse» es una categoría que se reitera en el discurso de docentes y estudiantes. Como señalan Jones y Blanco (2021), esta expresión propia de la filosofía de Derrida es retomada en el habla coloquial para referir a un proceso de revisión crítica de sí mismos por parte de varones con el horizonte puesto en reducir el machismo. En el tema analizado, «deconstruirse», refiere, fundamentalmente, a la deconstrucción en tanto «adulto conservador», aunque también es una interpelación entre jóvenes para revisar la propia posición en el orden de género. En términos de relaciones pedagógicas, uno de los sentidos emergentes aproxima dicha noción a la actualización o *aggiornamento* necesario para la supervivencia educativa en un nuevo marco epocal:

Estos movimientos sociales que hay en la actualidad me llevaron a mí como hombre a intentar deconstruirme, porque también en esta cultura patriarcal no solamente la mujer la pasa mal, sino también nosotros los varones la pasamos mal. (...) En cinco años ha cambiado el mundo, ha cambiado la sociedad, ha cambiado todo y hoy ellas [las alumnas] plantean todo este tipo de cuestiones que hacen a toda una generación. Y no ha pasado cronológicamente mucho tiempo, cinco años, pero es tan rápido y tan vertiginoso que si la escuela no se *aggiorna*, no se adapta a estos nuevos tiempos, nos van a pasar por encima. No podemos ir en contra de la historia. (Profesor, entrevista grupal profesores, 11)

El discurso de la deconstrucción se inserta en un espacio de disputa del profesor por el reconocimiento de sus estudiantes, como docente abierto y permeable al cambio de época, como señala: «El chico se da cuenta, lo registra». Algunas docentes, en la misma situación de entrevista, se implican de modo crítico en este proceso de revisión de sí mismas, reconociendo sus propios nudos resistentes, producto de una socialización en una cultura patriarcal, que las lleva a sostener esquemas binarios en su comprensión de la sexualidad y el género. «Romper la concepción binaria» forma parte de un horizonte de deseabilidad entre las docentes que se asumen como feministas.

En cambio, cuando las miradas prejuiciosas y conservadoras en torno a la sexualidad son atribuidas a jóvenes, desde cierto posicionamiento docente se puede operar como facilitador de la «deconstrucción» juvenil. No se trataría de un proceso molar, sino que puede advenir como una realidad episódica, donde cobra valor el espacio de los diálogos cotidianos. Ejemplo de este modo de entender la deconstrucción lo aportan docentes y estudiantes cuando refieren a las conversaciones en la escuela, donde emergen sentidos

que hacen posible una reflexión significativa. Un profesor relata que, en un intercambio en el aula, un estudiante reconoció que había ejercido violencia porque presionó a una chica para tener relaciones sexuales. Según comenta, el joven manifestó: «Entonces sí fui un violento porque la hice sentir mal para que cojamos porque estábamos en su casa». Entre estudiantes, la deconstrucción que facilita el docente es puesta en los términos de categorías ya referidas y alude a la tracción entre «tener la mente cerrada» y «abrir la mente»:

En nuestro colegio los profes en general no quieren hablar. Solamente la profe de biología es nuestra referente cuando tenemos dudas. Es la que más claro y conciso nos habla del tema y no tiene ningún drama. Cuando fue el debate del aborto, nos abrió la cabeza porque te daban argumentos entonces vos te quedabas pensando y analizando la situación. (Entrevista grupal estudiantes, 3)

En coincidencia con lo analizado en otros trabajos (Chervin, 2023; Romero, 2023), en la mayoría de los casos estudiados los lazos afectivos y diálogos con ciertas figuras adultas de la escuela se plantean como importantes para abordar problemáticas vinculadas con temas de género y sexualidad. Ser un «profe referente» se constituye a partir de un conjunto de atributos, como hablar de modo directo y claro, así como una disponibilidad ético afectiva, «dar confianza», escuchar y acompañar sin juzgar.

Además, el modo de encarnar la experiencia sexo-generizada puede hacer que alguien se convierta en «profe visible» y que sea buscado para hablar de temas silenciados. Estas dinámicas de reconocimiento habilitan cercanías y modos de acompañamiento, que pueden tener derivas en el tiempo o presentarse como un episodio, tal como cuenta un profesor de teatro quien se había definido a sí mismo como «profe visible» (por ser gay) en una escuela de perfil conservador:

Me pasó el segundo año que daba clase. Se acercó después de una clase una alumna a decirme que le costaba mucho identificar otras mujeres lesbianas y que ella era lesbiana y que no sabía cómo vincularse; que le costaba mucho identificar, que cuáles eran las señales. Me pareció rarísimo [se ríe], pero sí, válido. (Profesor, entrevista individual profesor, 2)

La significatividad que adquieren «profes referentes» y «profes visibles» parece incrementarse especialmente en contextos sociofamiliares donde son más fuertes las dinámicas del *closet*. El *closet* como una epistemología, esto es, un modo de organizar el conocimiento y la ignorancia, configurará lo que se considera privado, lo que debe ser

secretizado o revelado, lo que puede ser visible y lo que permanece invisible (Sedgwick, 1990). Determina las formas escondidas y secretas de vivir la sexualidad no hegemónica y permite comprender dificultades específicas para abordar ciertas experiencias y prácticas (Britzman, 2000).

Esto muestra que, aún en un escenario celebratorio de la diversidad, existen jóvenes que tienen circuitos restringidos para hablar de sus vivencias corporales y sexoafectivas. Ante ello, la resonancia afectiva respecto a ciertas situaciones vividas, dentro o fuera de la escuela, como la invisibilización o la discriminación por razones de género, sexualidad o corporalidad, puede producir zonas de encuentros significativos entre estudiantes y docentes. Como señalaron en otras investigaciones (Chervin, 2023; Di Leo, 2009; Romero, 2023), la confianza entre estudiantes, docentes y directivos es clave para producir acercamientos y diálogos, más allá de los roles instituidos. En otros trabajos (Tomasini, 2022) propusimos la relevancia que adquieren los «climas afectivos» sustentados en la confianza en las acciones de educación sexual integral, ya que promueven la participación y la disposición a plantear dudas y emociones en espacios donde no reciben planteos sancionatorios ni moralizantes.

Discusión

Este artículo puso en foco la construcción de sentido y las disputas sobre la sexualidad, en las relaciones entre generaciones en la escuela secundaria. El interés que animó el trabajo fue analizar cómo son interpretadas las transformaciones en el campo de género y sexualidad por docentes y estudiantes, así como su relación con los intercambios cotidianos en la escuela, particularmente, con el abordaje de la educación sexual. Las categorías nativas clave, que dan cuenta de la tensión entre permanencia y cambio en dicho ámbito, se presentan como una tracción entre «mente cerrada», para aludir a lo conservador, y «mente abierta», para dar cuenta de lo progresista. Si bien el atributo conservador se asocia de modo más notable con el mundo adulto y con las localidades pequeñas, no se trata de un sentido homogéneo. Muestra de ello es que en las escuelas de los pueblos hay estudiantes que recuperan diálogos con docentes que les han permitido realizar reflexiones significativas; por ejemplo, en el momento del debate por la legalización del aborto, los argumentos aportados por una profesora les «abrió la cabeza».

A su vez, surgen dos líneas de sentido acerca del vínculo entre las transformaciones experimentadas en el campo de la sexualidad y las emociones. Por un lado, la emoción se adhiere a un atributo generacional y determina posiciones más o menos fijas: adultos

con vergüenza o miedo, que temen hablar de sexualidad, en oposición a jóvenes menos prejuiciosos y con más arrojo para expresarse sobre este tópico. Por otro lado, la emoción es relacional, dependiendo de los contextos, de su circulación entre los sujetos y los objetos en circunstancias específicas (Ahmed, 2017). En el primer caso, la apuesta es la deconstrucción como camino individual o autocentrado (Jones, 2022; Jones & Blanco, 2021). En el segundo, requiere reflexividad acerca de lo que se produce en el vínculo, en contextos áulicos e institucionales particulares.

Desde la mirada relacional y contextual de la producción de emociones en los intercambios intergeneracionales sobresalen dos aspectos. El primero, los contextos socioinstitucionales y el control social que se ejerce sobre los contenidos y las prácticas educativas. Esto insiste en mayor medida en los relatos de las localidades pequeñas, ya que el miedo o temor a realizar actividades de educación sexual integral se asocia a la anticipación de una respuesta negativa en el pueblo; el «temor al qué dirán». Sin embargo, en algunas escuelas de la ciudad se habla de ámbitos «conservadores», que ponen a la sexualidad en un «lugar condenatorio» y también refieren a las presiones sociales de las familias, que se manifiestan como «quejas» y «acusaciones» a docentes que trabajan educación sexual integral. Aquí, lo que parece marcar la diferencia en las decisiones de continuar o no abordando estos temas es el modo en que las autoridades respaldan a sus docentes o «las dejan solas».

El segundo, la confianza es una tonalidad afectiva que se remarca como clave en el vínculo entre docentes y estudiantes para hablar de temas relacionados con la sexualidad. Es una emoción de carácter productivo (Ahmed, 2017), favorece acercamientos, diálogos y actúa como condición de posibilidad para dinamizar el acompañamiento ante dudas, inquietudes o situaciones difíciles, tal como fue documentado en otros trabajos (Chervin, 2023; Di Leo, 2009; Romero, 2023).

Pese a que en los relatos existen referencias a profesores que «no quieren hablar de sexualidad», planteándose como actitudes generalizadas, en la mayoría de los casos estudiados, reconocen a figuras de docentes que habilitan conversaciones. Tal como señalaron en otros estudios (Núñez *et al.*, 2021), estos intercambios se convierten en una puerta de acceso al conocimiento y al debate informado sobre tópicos sociales, culturales y políticos que trascienden los temas de las asignaturas. «Entre estudiantes, los debates y aprendizajes sobre lo político aparecen de la mano de un vínculo intergeneracional, más que intrageneracional» (p. 9).

Así mismo, hay circunstancias donde las resonancias identificatorias entre docentes y estudiantes pueden hacerles trascender las relaciones pedagógicas y los roles institucionales, produciendo reconocimientos recíprocos, en tanto corporalidad o identidad vulnerada en un orden sexogenérico jerárquico. Por ejemplo, es el caso de un profesor que se considera a sí mismo como «visible», por asumirse como como gay, quien relataba el acercamiento de una estudiante que no tenía con quien hablar de su propia sociabilidad como joven lesbiana. Se propuso que la relevancia de profesores «referentes» y «visibles» se acrecienta en contextos donde las dinámicas del closet (Baez, 2018; Sedgwick, 1990) son más fuertes. De modo conexo, estas observaciones muestran las particulares dificultades y limitaciones que experimentan sectores de jóvenes adolescentes para hablar de sus experiencias sexoafectivas cuando no se ajustan a las expectativas de heterosexualidad. Esto permite ver, en línea con el supuesto asumido, que las transformaciones de los últimos años, lejos de suponer un universo compacto de mayor libertad sexual, deben pensarse en términos de coexistencias, heterogeneidades y desigualdades.

Poner en foco la dimensión afectiva en el abordaje de la sexualidad en la escuela, vuelve la atención sobre las preguntas que se planteara Britzman (2000) respecto a la relación entre el contenido pedagógico y las interacciones entre docentes y estudiantes. Concretamente, permite interrogarnos si la sexualidad es un tema del currículo que afecta de modo especial los intercambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Si, como señala esta autora, la sexualidad no es un problema, sino el sitio al cual los problemas se adhieren, se entiende su sobrecarga ideológica en tanto objeto de conocimiento. Más aún, la articulación entre sexualidad y adolescencia produce un campo de nociones culturales ligadas con el riesgo y el peligro (Anastasia, 2019), asociada a la inmadurez para responder a los requerimientos de una sexualidad responsable (Viveros-Vigoya & Gil-Hernández, 2006). De modo que es previsible que su abordaje escolar genere ansiedades, aunque debemos atender cómo se constituye esa relación problemática en distintas coyunturas.

Al respecto, el trabajo de campo en el que se basó este artículo, inició tres años después de la salida masiva a la calle de jóvenes para expresar su hartazgo ante los femicidios y otras formas de violencia de género, en un contexto de fuerte politización juvenil, en el marco del tratamiento parlamentario de la *Ley de interrupción voluntaria del embarazo*. En 2020, con la irrupción de la pandemia por covid-19, la presencialidad escolar fue interrumpida y los procesos organizativos se vieron afectados. En el escenario de la escuela pospandemia, algunas indagaciones realizadas (Tomasini & Morales, 2024) señalan la per-

cepción de despolitización o «falta de interés» en temas sociales en general, aunque la demanda por la implementación de la educación sexual integral continuó motivando diversas formas de acciones en estudiantes.

El escenario actual se ha visto reconfigurado y los activismos feministas, de género y por la educación sexual integral se ubican en la coyuntura del incremento de discursos de las nuevas derechas en Argentina (Morresi & Vicente, 2024); estas buscan instalar un programa antifeminista, niegan las desigualdades de género y alientan campañas de descrédito de la educación sexual integral. Esta es asociada a una práctica perversa, de adoctrinamiento y de corrupción de la «inocencia» infantil.⁴ Es así que, si la sexualidad puede ser un objeto temido para el currículo escolar, estos resquemores se podrían agudizar en momentos de intensificación del «pánico sexual» (Elizalde, 2015). Se abre así un campo de nuevas indagaciones, por lo cual retomar los interrogantes e inquietudes planteadas en este artículo, a la luz de un nuevo trabajo empírico, será fundamental para documentar sentidos y disputas sobre la sexualidad en las relaciones intergeneracionales en la escuela, dentro del actual escenario socio político argentino.

Finalmente, se mencionó que la difusión de un conjunto de contenidos que permiten las nuevas tecnologías de comunicación y las redes sociales surge como clave de lectura del contexto epocal que posibilita la apertura de mente. Este aspecto merece ser indagado detenidamente en atención a los modos de subjetivación, las experiencias de sexualidad e intimidad y las relaciones inter e intrageneracionales que se producen mediante la utilización extendida de tecnologías digitales. Queda abierta la inquietud por el estudio de la articulación entre los contenidos y saberes sobre sexualidad que circulan en las redes con respecto a los entornos virtuales y los conocimientos enmarcados en la educación sexual integral, así como la relación entre los usos de las tecnologías y los vínculos intergeneracionales entre docentes y estudiantes, en diferentes contextos.

Agradecimientos

Agradezco la colaboración brindada para este artículo al personal de apoyo a la investigación del IDH-Conicet/UNC, Cecilia Martínez, Federico Mina y Julián Reynoso.

⁴ El presidente argentino se pronunció en contra de la educación sexual integral y, en esa coyuntura, resurgieron campañas en redes sociales y través de pintadas en las fachadas de algunas escuelas, que acusan a la educación sexual integral de «perversa» y «pedófila».

Referencias

- Ahmed, S. (2017). *La política cultural de las emociones*. Universidad Autónoma de México.
- Anastasia, P. (2019). Erotización infantil y gramáticas afectivas: discursos sobre la infancia en la era 2.0 en Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, (31), 101-118. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.31.06.a>
- Arce, T. (2008). Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación? *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 257-271.
- Arias, A. M., & Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Baez, J. (2014). «Hacerse notar»: *lxs jóvenes, las sexualidades y los avatares escolares. Voces, cuerpos y derechos en disputa* [Ponencia]. 3º Congreso Género y Sociedad de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Baez, J. (2018). «Pedagogía de la visibilidad»: experiencias escolares de jóvenes en una escuela secundaria pública de la Ciudad de Buenos Aires. *Cadernos Pagu*, (53), e185313. <https://doi.org/10.1590/18094449201800530013>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments on secondary schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Banet-Weiser, S., Gill, R., & Rottenberg, C. (2019). Postfeminism, popular feminism and neoliberal feminism? *Feminist Theory*, 21(1), 1-22. <https://doi.org/gfz6x6>
- Barragán-Pérez, V., & Fouilloux-Morales, C. (2021). Generaciones centennial y milenial: actitudes hacia la sexualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(3), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.3.4609>
- Bianciotti, M. (2024). Somos las nietas de las brujas que nunca pudieron quemar: una reflexión antropológica de la marea verde en Argentina. En M. González, M. Bianciotti, P. Ríos, & M. S. Consuegra-Díazgranados (Comps.), *Trazando poéticas de cuidado y re-existencias de las mujeres: legados, permanencia y nuevas perspectivas en las investigaciones feministas de la Red-Hila* (pp. 77-118). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Britzman, D. (2000). Curiosidade, sexualidade e currículo. En G. Lopes-Louro (Org.), *O corpora educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 61-82). Autêntica.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Chervin, M. (2023). Organizarse después del escrache: acuerdos y distancias intergeneracionales en la lucha contra la violencia machista en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). *Cadernos Pagu*, (67), e236707. <https://doi.org/10.1590/18094449202300670007>

- Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en Escuelas Medias. *Tramas*, (31), 67-100.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas: identidad, cultura y poder*. Grupo Editor Universitario.
- Elizalde, S. (2018). Hijas, hermanas, nietas: genealogías políticas en el activismo de género de las jóvenes. *Revista Ensamblés*, 4(8), 86-93.
- Elizalde, S. (2022). Gender relationships and sexual affection between young people. Reflections from the Argentine case. En J. Benedicto, M. Urteaga, & D. Rocca-Rivarola (Eds.), *Young people in complex and unequal societies: doing youth studies in Spain and Latin America* (pp. 273-298). Brill. <https://doi.org/nfbg>
- Elizalde, S., & Mateo, N. (2018). Las jóvenes: entre la «marea verde» y la decisión de abortar. *Salud Colectiva*, 14(3), 433-446. <https://doi.org/10.18294/sc.2018.2026>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- González, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE*, (47), 187-200. <https://doi.org/nfbh>
- González-Quiñones, J. C., Hernández-Pardo, A. M., Salamanca-Preciado, J. P., Guzmán-Castillo, K., & Quiroz-Rivera, R. (2019). Cambios en prevalencias de conocimientos, actitudes y prácticas de sexualidad en adolescentes escolarizados, Bogotá, 2011-2015. *Revista de Salud Pública*, 21(2), 202-208. <https://doi.org/10.15446/rsap.v21n2.73371>
- Gorlier, J., & Guzik, K. (2002). *La política de género en América Latina: debates, teorías, metodologías y estudios de caso*. Ediciones al Margen.
- Jones, D. (2022). Varones en deconstrucción: límites y potencialidades de una categoría imprecisa. *Descentrada*, 6(1), e171. <https://doi.org/10.24215/25457284e171>
- Jones, D., & Blanco, R. (2021). Varones atravesados por los feminismos: deconstrucción, distancia y reforzamiento del género. En L. Fabbri (Comp.), *La masculinidad incomodada* (pp. 45-60). UNR Editora; Homo Sapient.
- Krauskopf-Roger, D. (2019). Relaciones intergeneracionales, emancipación e independencia de jóvenes estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 75-87. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17104>
- Larrondo, M. (2023). Participación estudiantil y política en las escuelas secundarias privadas: una mirada desde la desigualdad. En L. Mayer, M. Larrondo, M. Lerchundi, V. Seca, & A. Hernández (Coords.), *Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones* (pp. 103-129). Teseo.
- Larrondo, M. (2024). Activismos feministas jóvenes: notas sobre políticas, subjetividades y cuerpos en la escuela en la Argentina contemporánea. En M. N. González, M. C. Bianciotti, P. Ríos, & M. S Consuegra-Díazgranados (Comps.), *Trazando poéticas de*

- cuidado y re-existencias de las mujeres. *Legados, permanencia y nuevas perspectivas en las investigaciones feministas de la Red-Hila* (pp. 165-196). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Litichever, L. (2023). Protestar, proponer. Estrategias de participación de jóvenes en escuelas de gestión privada de la Ciudad de Buenos Aires. En L. Mayer, M. Larrondo, M. Lerchundi, V. Seca, & A. Hernández (coords.), *Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones* (pp. 169-195). Teseo.
- Lüscher, K. (2000). Ambivalence: A key concept for the study of intergenerational relations: Family issues between gender and generations. En S. Trnka (Ed.), *Family issues between gender and generations* (pp. 11-25). European Observatory on Family Matters at the Austrian Institute for Family Studies.
- Maggi, M. F., & Hendel, V. (2022). Relaciones intra e intergeneracionales de jóvenes en movimiento con familias migrantes (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4811>
- Montenegro, H. A., & Ezquerro, M. B. (2022). Concepciones infantiles sobre género y sexualidad en un espacio de educación popular. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-19. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.2.4976>
- Morresi, S., & Vicente, M. (2024). Rayos en el cielo encapotado: la nueva derecha como una constante irregular en Argentina. En P. Seman (Coord.), *Está entre nosotros: ¿de dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* (pp. 43-80). Siglo XXI.
- Nauck, B., & Steinbach, A. (2009, julio). *Intergenerational relationships*. RatSWD_WP_116. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1462084>
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. La Crujía.
- Núñez, P., & Baez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los reglamentos de convivencia y la regulación de las formas de vestir en la escuela secundaria. *Revista del IICE*, (33), 79-92.
- Núñez, P., Blanco, R., Vázquez, M., & Vommaro, P. (2021). Demandas, ámbitos y fronteras de la participación estudiantil en escuelas secundarias de ciudad de Buenos Aires. *Educação & Sociedade*, 42, 1-17. <https://doi.org/10.1590/es.241458>
- Núñez P., & Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Grupo Editor Universitario.
- Núñez, P., Secca, V., & Arce, V. (2023). Escuela secundaria y juventudes en Argentina: los Centro de Estudiantes y las demandas de Educación Sexual Integral como soportes

- de las experiencias escolares. *Revista Iberoamericana*, 23(82), 97-116. <https://doi.org/10.18441/ibam.23.2023.82.97-116>
- Palumbo, M., & di Napoli, P. (2019). #NoEsNo: gramática de los cibereschaches de las estudiantes secundarias contra la violencia de género (Ciudad Autónoma de Buenos Aires). *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (54), 13-41.
- Peker, L. (2019). *La revolución de las hijas*. Paidós.
- Romero, G. (2021). Protocolos, escraches y amenazas de bomba: activismos de género en la escuela secundaria en un contexto de masificación y juvenalización de los feminismos. En G. Giamberardino, & M. Álvarez (Comps.), *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación: intervenciones críticas entre el activismo y la academia* (pp. 181-196). Unicen.
- Romero, G. (2023). Afecto, confianza y autoridad pedagógica en los procesos de transversalización de la Educación Sexual Integral en las escuelas en Argentina. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (53), 55-74. <https://doi.org/nfbk>
- Ruiz, D., & Garrido, A. (2018, 25 de julio). *Rompiendo moldes: transformar imaginarios y normas sociales para eliminar la violencia contra las mujeres*. Oxfam. <https://www.oxfam.org/es/informes/rompiendo-moldes>
- Seca, V. (2023). Resonancias de los feminismos en los colegios de gestión privada de la provincia de Mendoza: primeras aproximaciones. En L. Mayer, M. Larrondo, M. Lerchundi, V. Seca, & A. Hernández (Coords.), *Escuelas secundarias privadas, política y participación: ciudadanías juveniles, voces y acciones* (pp. 371-398). Teseo.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemología del armario*. Ediciones de la Tempestad.
- Southwell, M. (2020). *La reconfiguración de los vínculos entre jóvenes y adultos en la escuela media: una agenda de investigación* [Introducción]. En M. Southwell (Dir.), *Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria* (pp. 9-58). Unipe.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Twenge, J., Sherman, R., & Wells, B. (2015). Changes in American adults' sexual behavior and attitudes, 1972–2012. *Archives of Sexual Behavior*, 44, 2273-2285. <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0540-2>
- Tomasini, M. (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. <https://doi.org/nfbn>
- Tomasini, M. (2022). *Educación sexual: juventudes, experiencias escolares, afectividades y activismos*. Grupo Editor Universitario.

- Tomasini, M., & Morales, M. G. (2022). «La marea verde violeta»: feminismo, juventudes y escuela secundaria. *Revista Izquierdas*, (51), 9-23.
- Tomasini, M., & Morales, M. G. (2024). «Ante la violencia, la educación sexual integral es la salida»: feminismo y activismo estudiantil en Córdoba. Argentina. En M. N. González, M. C. Bianciotti, P. Ríos, & M. S. Consuegra-Díazgranados (Comps.), *Trazando poéticas de cuidado y re-existencias de las mujeres: legados, permanencia y nuevas perspectivas en las investigaciones feministas de la Red-Hila* (pp. 119-164). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Vázquez, M., Vommaro, P., Núñez, P., & Blanco, R. (2017). *Militancias juveniles en la Argentina democrática: trayectorias, espacios y figuras de activismo*. Imago Mundi.
- Velasco, L. (2016). Cambios y permanencias en las experiencias sexuales de tres generaciones de mujeres indígenas originarias de los Altos de Chiapas. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, 2(4), 154-167. <https://doi.org/10.24201/eg.v2i4.54>
- Viveros-Vigoya, M., & Gil-Hernández, F. (2006). ¿Educadores, orientadores, terapeutas?: juventud, sexualidad e intervención social. *Cadernos Saúde Pública*, 22(1), 201-208.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.
- Weeks, J. (2000). *Lenguajes de la sexualidad*. Nueva Visión.
- Wells, B. E., & Twenge, J. M. (2005). Changes in young people's sexual behavior and attitudes, 1943-1999: A cross-temporal meta-analysis. *Review of General Psychology*, 9(3), 249-261. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.249>