

Título: *Regulando cuerpos*. Un análisis de la narrativa sexo-genérica en una escuela de la ciudad de Córdoba.

Autora: María Beatriz Majtey

Afiliación institucional: SECyT UNC – Centro de Investigación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Eje 3 Cultura y Política. Producciones y prácticas culturales y artísticas transformadoras.

Palabras claves: heteronormatividad/ ley de educación sexual integral/ cuerpos y subjetividades adolescentes

Introducción

En el marco del Doctorado de Antropología realizo una investigación sobre los procesos de implementación de la Ley de Educación Sexual Integral¹ en escuelas religiosas católicas de la ciudad de Córdoba, Argentina². El objetivo que orienta esta pesquisa es reconocer las experiencias de aplicación de la normativa describiendo e interpretando el/los sentidos que las/os jóvenes alumnas/os y las/os docentes construyen a partir de los usos escolares y de las (re)significaciones con impronta religiosa de mencionada Ley³.

En esta dirección, considero que estos usos y sus implicancias en la construcción de cuerpos y subjetividades juveniles se definen *en y por* dispositivos, discursos y saberes autorizados que son construidos por diferentes actores de las instituciones escolares y que los mismos son (re)interpretados y (re)creados cuando circulan *a través, en y por* los sujetos en sus prácticas cotidianas.

En esta oportunidad revistaré algunas situaciones de mi trabajo de campo realizado en los años 2011-2013 en una de las escuelas donde se encuentra focalizada mi pesquisa. Los mismos me invitan a reflexionar sobre ciertas narrativas hegemónicas que forman parte de las prácticas escolares y de discursos docentes orientados a producir y (re)producir configuraciones y clasificaciones sexo-genéricas que (re)fuerzan el modelo heteronormativo. Para llevar adelante esta reflexión tendré en cuenta también un conjunto de discusiones desarrolladas en el curso de “Género y sexualidades: debates y herramientas para una educación intercultural”⁴.

¹ Ley Nacional Nº 26.150 - Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada 4 de octubre de 2006 y promulgada 23 de octubre de 2006. Dicha Ley se encuentra orientada por el documento “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral” con el objeto de concretar la obligatoriedad de la educación sexual integral en las escuelas de todo el territorio nacional a partir del año 2010.

² Mi trabajo de investigación se encuentra focalizado en dos escuelas católicas secundarias. Una de ellas es mixta (varones y mujeres) y se encuentra ubicada en un barrio de clase media/ media-alta de la ciudad de Córdoba, esta institución fue fundada a mediados del siglo XX. La otra escuela es sólo para “señoritas”, es una escuela muy tradicional de Córdoba, de origen colonial y está ubicada en el centro de nuestra ciudad; las alumnas que asisten a ella son de clase media/ media-baja. Es en esta institución donde primero fui docente de ciencias sociales e historia y luego (*de*)vine etnógrafa.

³ Para llevar adelante esta investigación son fundamentales las discusiones mantenidas en el marco del Programa Subjetividades y Sujeciones Contemporáneas dirigido por el Dr. Gustavo Blázquez y co-dirigido por María Gabriela Lugones.

⁴ Curso de postgrado a distancia y de modalidad virtual dictado por el Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo Y Educación Superior dirigido por Miriam Krieger. Cohorte 2013.

Escuela, narrativas y estereotipos

“No digas malas palabras que no es femenino”; “No te maquillajes”; “La pollera de la jumper está muy corta”, “Guardá la pincita de depilar y el espejito que no estamos en un salón de belleza” “Sentate con las piernas cerradas que sos una señorita” son algunas de las frases de mi diario de campo que me estimulan a pensar en las narrativas hegemónicas que predominan y regulan las relaciones entre saberes escolares, sexualidad y género.

Silvia Elizalde (2013) propone que la relación entre educación y sexualidad es muy antigua y que en tanto práctica social ha estado siempre presente en las escuelas. Esta autora retoma lo enunciado por Guacira Lopes Louro e indica que si bien no es posible adjudicar a la institución escolar toda la responsabilidad sobre las construcciones sexo-genéricas tanto las insinuaciones como las obligaciones y prohibiciones que se producen en la cotidianeidad escolar “hacen sentido, tienen efecto de verdad y constituyen parte significativa de las historias personales vinculadas con este pasaje por el territorio escolar” (Elizalde, 2013: Clase N° 1b). Siguiendo lo mencionado sería viable afirmar que las “posibilidades” de la sexualidad son siempre socialmente establecidas y codificadas y que las identidades sexuales y de género son moldeadas por redes de poder de una sociedad (Lopes Louro, 1999: 2).

A partir de estas premisas sería posible pensar que la escuela interviene a través de múltiples estrategias en la configuración de ciertas disposiciones y regulaciones de formas de ser y modos de vivir la sexualidad y el género. Elizalde señala que los sujetos que habitan las escuelas activan prácticas diferenciadas que fijan y (re)producen estereotipos sociales de género y de orientación sexual y que su puesta en juego devela la fuerza performativa del lenguaje que “al nombrar o silenciar la diferencia le da forma y existencia, inscribiéndola en una grilla de inteligibilidad e ininteligibilidad de acuerdo a un modelo social hegemónico” (Elizalde, 2013: Clase N° 1 b).

Revisando estas contribuciones considero que las prescripciones sexo-genéricas se van sedimentando a partir de una microfísica de prácticas cotidianas que *se hacen y hacen* cuerpos vistiendo guardapolvos rosas o celestes, formando dos filas diferentes, jugando a la ronda o a disparar pistolas. En esta dirección, en mi trabajo de campo observo cómo el modelo heteronormativo es naturalizado, presentado/(re)presentado y, por lo tanto, (re)producido de manera explícita en algunas disciplinas específicas como biología y bioética pero también de manera implícita, casi subterránea en las conversaciones que las docentes y preceptoras mantienen con las alumnas/alumnos acerca de sus relaciones amorosas, de sus amistades, salidas, etc., en las miradas adultas de lo que pasa en el baño, de lo que sus paredes y puertas dicen; de los controles en los recreos, etc.

Algunas de las narrativas que resuenan en mi cuaderno de campo

En el año 2012 acompañé clases de bioética en sexto año y las alumnas junto a su docente trabajaron las temáticas de homosexualidad y de “trastorno” de la identidad de género. A continuación retomo un fragmento de uno de los “casos” propuestos por la docente para abordar ambas temáticas:

“Una vez llamó la madre de Stevie (...) según ella, [su hijo] es un niño maravilloso, un pequeño muy especial (...) pero está fascinado con las cosas de niñas (...) juega con muñecas Barbie y baila por toda la casa en puntillas, como una bailarina (...).

[La madre comenta al Dr. Nicolasi que] su profesora dice que no hay que preocuparse, que es sólo una fase pasajera (...). Pero la verdad [ella cree] que algo está mal [y le pregunta al Dr.]... cuando crezca ¿va a ser gay? (...)" (Nicolasi J y Nicolasi L, 2009: 28-29⁵).

Hay *prácticas* de varones y otras de mujeres. Los varones *no* juegan con muñecas ni caminan en puntitas de pie y las mujeres *no* dicen malas palabras...estas acciones no son las esperadas y esperables y, en caso de realizarse se tornan en conductas preocupantes.

Cuando le pregunté a la docente cómo habían llegado a abordar este tema en la escuela me comentó que desde la dirección estaban preocupadas debido a que algunas alumnas habían dado a conocer que sus compañeras de sexto y tercer año se daban picos en el baño y otras se tomaban de la mano en el recreo. Además en su relato agregó que el equipo directivo había recibido quejas de padres que habían visto a *chicas* con el uniforme de la institución dándose picos... el reglamento –que en la actualidad recibe el nombre de código de convivencia- era claro: las alumnas con el uniforme deben comportarse de *manera adecuada* ya que están (re)presentado a la escuela. Las alumnas no pueden fumar, ni estar en situaciones comprometidas con sus novios ya que lo que se pone en juego es la imagen y el perfil de la institución (Registro de campo de María Majtey, octubre de 2012).

Teniendo en cuenta lo mencionado es interesante pensar cómo el uso del uniforme homogeniza a las alumnas, identificándolas y adscribiéndolas a un ideario institucional, que posibilita extender el control escolar sobre los cuerpos, las prácticas y los deseos de las adolescentes fuera de la institución.

Por otro lado, es sugerente tener en cuenta que estas representaciones estereotipadas que son activadas en las acciones escolares no se aplican de forma exclusiva a las alumnas sino que incluyen a otros agentes institucionales. En esta dirección las personas que se desempeñan como profesoras y preceptoras son en su mayoría mujeres, *felizmente* casadas, con hijos/as. Mujeres a quienes la institución les solicita “ser femeninas” pero de manera recatada, pintarse pero no de manera excesiva, arreglarse pero no ser provocativas utilizando pantalones de jean apretados ni musculosas escotadas, etc.; y a quienes las alumnas interrogan año tras año sobre su estado civil y la cantidad de hijos, si salen, si están en pareja, etc. En una charla que mantuve de manera informal con una docente me comentó que a sus alumnas de quinto año les resultaba extraño que aún no fuera mamá y que decidiera separarse de su esposo a los 32 años (Registro de campo, agosto de 2011).

Al pensar sobre estas cuestiones son estimulantes los aportes realizados por Tomasini, Bertarelli, Córdoba y Beltrán Peirotti (2012) cuando advierten que las representaciones sexo-genéricas se (re)activan en procesos de *monitoreo* y *supervisión*; y que los mismos no sólo son llevados adelante por los/las docentes, sino que son las y los alumnos quienes realizan un *policiamiento* sobre las actuaciones de género y sexualidad de sus pares, y en algunos casos de sus docentes.

Morgade indica que tanto los feminismos como los movimientos socio-sexuales orientados por la teoría queer plantean que el/los cuerpo/s y la/s identidad/es son territorios de disputa. En la misma dirección Lopes Louro (1999) explica que al clasificar e identificar a los sujetos se crean y establecen divisiones y se atribuyen rótulos que pretenden fijar identidades. Estas representaciones circulan y producen efectos sociales; cuando cobran visibilidad y fuerza dejan de ser vista como una representación y son tomadas como LA REALIDAD. La autora manifiesta

⁵ Este fragmento corresponde a un caso relatado por Nicolasi J y Nicolasi L en su libro “Cómo prevenir la homosexualidad”.

que los grupos sociales que ocupan las posiciones centrales “normales” tienen la posibilidad no sólo de representarse a sí mismos sino de representar a los otros (Lopes Louro, 1999: 5).

Teniendo en cuenta estos aportes, considero atractivo recuperar el siguiente ejemplo. Las alumnas de quinto año junto a la docente de bioética leen la novela “*Juventudes en éxtasis*” del autor Carlos Cuauhtémoc Sánchez, escrita en 1993. El protagonista de este libro es un adolescente llamado Efraín, estudiante de odontología, que debe “curarse de la adicción” al sexo y que al contraer una enfermedad de transmisión sexual consulta a un médico, con quien entabla una serie de conversaciones donde abordan diferentes cuestiones respecto a la(s) relación(es) entre el hombre y la mujer, el noviazgo, las enfermedades de transmisión sexual, el aborto, etc. En estos encuentros, el adulto - un médico especializado en sexología y al mismo tiempo “padre” del adolescente- “*educa*” y ofrece una serie de “enseñanzas” y “*consejos*” al adolescente/hijo acerca de cómo vivir la sexualidad⁶.

En el trabajo en el aula observo cómo a partir de la lectura de este texto se producen y (re)producen los estereotipos de hombre-mujer que (con)figuran y (con)firman el modelo heteronormativo. Así por ejemplo, en una charla que mantiene el Efraín –personaje principal - con su docente de Biología José Luis:

“E- Hay asuntos que no comprendo. ¿Por qué las mujeres son tan impredecibles? De pronto se te ofrecen envueltas en una nube de romanticismo y al rato están agobiadas por la culpa y la tristeza (...) Visten y se exhiben para excitar al hombre y luego exigen total respeto. Francamente no las entiendo... ¿Sienten el mismo deseo sexual que nosotros? Si es así, ¿por qué se hacen tanto de rogar? Y, sobre todo ¿cuál es la razón por la que después de entregarse parecen tan desilusionadas? (...) (..) JL- Si deseas entender a las chicas debes partir de lo básico: sus ciclos hormonales las hacen subir y bajar cada mes por pendientes de diferentes estados de ánimo. Su mecanismo físico es muy diferente al de los varones. Sienten deseo carnal pero mezclado con emociones. Para tener un orgasmo necesitan sentirse amadas, comprendidas, valoradas; pensar que lo que hacen está bien, que no corren peligro alguno, que no están siendo obligadas, que su compañero de cama es agradable y considerado, que nadie les reprochará su entrega si son descubiertas (...) después de experimentar con el sexo, comúnmente la autoestima de la joven soltera disminuye, sus valores se van al suelo, su reputación ante los demás muchachos se echa a perder y cuando todo termina se siente usada y denigrada.

⁶ Dada la extensión de escrito no abordaré algunas cuestiones que seguramente en otra oportunidad retomaré y seguiré pensando. Sin embargo quisiera esbozar lo siguiente: quien “enseña” y posee el “verdadero conocimiento” es el adulto quien además de ser “médico” –profesión que confiere a este personaje conocimiento y saber objetivo sobre lo que es bueno y malo para el/los cuerpo/s- también es “padre” por lo que podrá ser capaz de aconsejar, acompañar y curar a su hijo de la adicción al sexo. Considero que la caracterización de este personaje es muy sugestiva respecto a ciertos “usos” y posiciones de ciertos sectores hegemónicos a la iglesia católica: por un lado, la referencia respecto al lugar primordial de la familia en la educación sexual de sus hijos/hijas y el papel subsidiario de la escuela (propuesto en el documento titulado Educación para el Amor elaborado en el año 2006 por la Conferencia Episcopal Argentina) y en segundo lugar lo propuesto por Juan Marco Vaggione quien explica que en la actualidad existe un creciente secularismo estratégico por parte de los grupos religiosos. Este secularismo de la religión posibilita, según el autor, la intervención de algunos sectores religiosos ya que justifican su agenda inscribiéndola en discursos científicos y legales, es decir, la religiosidad se desplazaría desde lo sagrado a lo científico y legal para justificar ciertas conductas. (2005, 147-156).

E- Entonces, ¿por qué cada vez las mujeres son más provocativas y liberales? Hoy en día la mayoría tiene relaciones prematrimoniales voluntariamente (...).

JL- En una relación íntima interviene tanto el cuerpo como la mente, pero hay enormes diferencias entre uno y otro sexo. El varón es más práctico, más objetivo, y su orgasmo tiene origen preponderantemente FÍSICO; puede sentir el mismo placer haciendo el amor con una jovencita, con una mujer madura, con una amiga, con una desconocida, manoseándose mientras hojea sus revistas (...). En cambio, la mujer es más idealista y sentimental. Su orgasmo tiene origen fundamentalmente PSICOLÓGICO, así que accede a las seducciones del hombre no por el placer FÍSICO que ello le reportará sino por cuestiones MENTALES: enamoramiento, deseo de ser aceptada, vanidad (...). A ellas les gusta sentirse admiradas, amadas, deseadas; les agrada que perdamos los estribos por su causa, que las conquistemos y les demostremos cuánto estamos dispuestos a hacer por poseerlas. (Sánchez, Carlos, 1993: 8-10)”

Retomar este diálogo permite visualizar que la narrativa hegemónica en estas clases trasmite y repite el modelo heteronormativo como el único posible, inteligible y por lo tanto pensable. En los ejemplos citados de mi trabajo de campo, la heterosexualidad es concebida como natural mientras que las otras formas de sexualidad serían constituidas como antinaturales, peculiares y anormales.

Toda educación es sexual pero la pregunta es: ¿cómo?!

En la actualidad la sexualidad y el género han ingresado en la agenda escolar de la mano del Estado. En su clase sobre educación sexuada y curriculum, Graciela Morgade postula que nuestro país cuenta con un importante marco normativo donde se explicita que la educación sexual debe incorporar una mirada orientada por la perspectiva de género y de derechos humanos. Una primera cuestión que considero relevante rescatar es que toda educación es sexual, ya que “en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad y de las relaciones de género” (Morgade 2013: clase N° 3 b).

Siguiendo las contribuciones de esta autora sería posible afirmar que es el modelo biomédico de educación sexual el que predomina en la mayoría de las instituciones medias que pone su énfasis en la prevención de las enfermedades, embarazos, etc.; y que este tipo de “educación” (re) fuerza la imagen de la sexualidad como peligro, como un riesgo o sea como un problema que debe ser evitado.

En mi trabajo de campo observo que el uso de este modelo (re) fuerza los estereotipos femeninos y masculinos. Por ejemplo en los años 2012 y 2013 acompañé clases de biología donde las alumnas trabajaron con un proyecto titulado: “Me conozco, me cuido y me valoro”, en el cual se hizo especial hincapié en los sistemas reproductivos tanto femenino como masculino. La dinámica de trabajo fue grupal y como actividad de cierre, los diferentes grupos realizaron una investigación, por sugerencia de la docente, de las distintas etapas del embarazo. La docente, con autorización de la Madre Superiora de la institución, les propuso a las alumnas que organicen una charla informativa sobre esta temática para el Ciclo de Orientación (cuarto, quinto y sexto años) y para Ciclo Básico (primero, segundo y tercer año). El objetivo principal de esta actividad era concientizar sobre la necesidad de cuidado y de evitar embarazos adolescentes (Registro de campo María Majtey, agosto 2012 y registro de agosto- septiembre 2013).

A contrapelo de este modo de entender y de (re)producir la sexualidad en las aulas, Morgade señala la necesidad de fomentar una educación sexuada visibilizando y explicitando los afectos y los cuerpos sexuados que los contienen y propone la necesidad y urgencia de una pedagogía de la sexualidad que no “pedagoge” las sexualidades.

Para abrir posibles narrativas

En este escrito es posible observar cómo a través del/los uso/s y de la (re)iteración de ciertas narrativas, el modelo heteronormativo es naturalizado, presentado y (re)presentado como *el* horizonte posible no sólo para las y los alumnos sino también para docentes, directivos y preceptores. De manera confluyente las actuaciones y los discursos de los y las docentes “enseñan” comportamientos y conductas corporales que inciden en la construcción performativa de subjetividades adolescentes (re)produciendo estereotipos. Sin embargo advierto que estas prácticas escolares que (re)iterando (re)producen “la narrativa hegemónica” al realizarse *una y otra vez* posibilitan abrir ciertos márgenes para que esas enseñanzas sean (re)creadas, (re)significadas y (re)apropiadas por los sujetos que habitan la escuela.

De esta manera, para abrir las narrativas que posibiliten otras subjetividades y corporeidades encuentro sugerente revisar los aportes de Foucault:

“Cuerpo incomprensible, cuerpo penetrable y opaco, cuerpo abierto y cerrado: cuerpo utópico. Cuerpo absolutamente visible, en un sentido puede ser mirado por algún otro de la cabeza a los pies (...) espiado por detrás, vigilado por encima del hombro, sorprendido cuando menos se espera; sin embargo ese cuerpo visible, es retirado, es captado por una suerte de invisibilidad de la que jamás puedo separarlo (Foucault, 2010: 11).

Partiendo estas contribuciones me pregunto ¿qué pasa con el cuerpo de las/los alumnas/os? ¿qué cuerpos se intentan producir y se (re)producen en el espacio escolar?

Como señalé anteriormente las alumnas de esta institución usan uniforme. Todos los días visten camisa blanca, jumper escocesa marrón o jogging marrón, pulóver del mismo tono, medias y zapatos también marrones. Las *chicas* cuando son *alumnas* son sancionadas si no cumplen con los requisitos explicitados en el código de convivencia: no pueden usar maquillaje, ni llevar el pelo suelo, ni usar aros grandes, ni piercings. Retomando lo propuesto y teniendo en cuenta mi trabajo de campo considero que en este espacio escolar se busca producir cuerpos dóciles, que obedezcan, que miren desde abajo y sin cuestionamientos al/la docente que se encuentra en la tarima dictando su clase. Cuerpos educados, femeninos, de futuras madres, cuerpos que no se tocan, que no sienten deseos, que se controlan y que encajan como piezas de un puzzles en el modelo heteronormado.

Sin embargo, advierto que estos cuerpos habilitan un espacio de resistencia, de lucha, de disputa. En los acompañamiento que realicé en diversas ocasiones pude observar que las alumnas trazan ciertos márgenes para (re)inventarse y resistirse a los mecanismos de control creando y empleando múltiples estrategias. Por ejemplo, luego de que suena el timbre de salida *las chicas* se toman un tiempo, su tiempo para acortarse la jumper, maquillarse y adornarse para salir a ese otro espacio, que posibilita y habilita otra(s) forma(s) de ser y de estar.

En la misma dirección considero interesante retomar la advertencia de Guacira Lopes Louro. Esta autora señala que si bien los sujetos que habitan la escuela ejercen una pedagogía de la

sexualidad que legitima y (re) fuerza determinadas identidades y prácticas condenando y marginando otras, existen ciertos intersticios y espacios de fuga; y aclara que cuando emergen diferentes identidades públicamente, se evidencia la inestabilidad y la fluidez de identidades sexuales.

Partiendo de lo expuesto es posible considerar la “preocupación” de las autoridades frente a los “casos” de picos entre las alumnas que de alguna manera desafía e interpela el modelo binario. En este sentido sería posible observar cómo las alumnas buscan ciertos márgenes para habitar el espacio escolar y caminar diferente. Una ex preceptora de esta institución en una entrevista realizada en octubre de 2011 me contó que unas alumnas de quinto año que eran sospechadas de ser homosexuales inventaron una canción a partir de unas galletitas rellenas que ellas denominaban “*tortitas*” para (re)conocerse, llamar(se) y nombrar(se) entre sí sin ser descubierta por las docentes y autoridades escolares (Registro de Entrevista, María Majtey Octubre 2011).

De esta manera, revisitando las contribuciones de Guacira Lopes Louro consideramos que a pesar de que las narrativas heteronormativas imperan en este espacio escolar las/ los sujetos se deslizan escapándose de las clasificaciones, borrando fronteras y esa pluralización y ambigüedad abre un abanico de nuevas maneras de ser y estar (Lopes Louro: 1999, 16).

Bibliografía:

ELIZALDE Silvia. (2013): “Dinámicas Culturas de Configuración Sexo-Genérica” (Clase N° 1 a) en *Género y sexualidades: Debates y herramientas para una educación intercultural*. Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.

ELIZALDE Silvia. (2013): “Dinámicas Culturas de Configuración Sexo-Genérica” (Clase N° 1 b) en *Género y sexualidades: Debates y herramientas para una educación intercultural*. Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.

FOUCAULT Michel. (2010) *El Cuerpo Utópico. Las Heterotopías*. Nueva Visión. Buenos Aires.

LOPES LOURO, Guacira. (1999) *Pedagogías de la sexualidad en O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Compilado por Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade.

MORGADE Graciela. (2013): “Educación Sexuada y Curriculum: Debates epistemológicos y didácticos actuales”(Clase N° 3 a: “Procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas en la construcción de los géneros y sexualidades en la escuela”) en *Género y sexualidades: Debates y herramientas para una educación intercultural*. Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.

MORGADE Graciela. (2013): “Educación Sexuada y Curriculum: Debates epistemológicos y didácticos actuales” (Clase N° 3 b: ¿Qué enseñar y cómo abordar temas de género y sexualidad? Debates sobre contenidos y enfoques en distintas áreas curriculares) en *Género y sexualidades: Debates y herramientas para una educación intercultural*. Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar>), Argentina.

MORGADE Graciela. *Políticas Educativas y relaciones de género*. En prensa en: Tello César: *Epistemologías de la política educativa. Enfoques y perspectivas para el análisis de Políticas Educativas*, Editora Mercado de Letras, Sao Pablo.

TOMASINI Mariana.; BERTARELLI Paula; CÓRDOBA Marina; BELTRÁN PEIROTTI, Agustina. (2012) *Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela*. Ponencia publicada Actas del 2º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: *Lo personal es político*. Organizado por el Programa Interdisciplinario Estudios de Mujer y Género (PIEMG), Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y

Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba 22, 23 y 24 de mayo de 2012.
Disponible en: <http://publicaciones.ffyh.unc.edu.ar/index.php/2congresogeneroy sociedad>
VAGGIONE Juan Marco. (2005) *“Los Roles Políticos de la Religión. Género y Sexualidad más allá del Secularismo”* en: “En Nombre de la Vida” (acompanopdf).