

“De eso no se habla aunque el derecho diga lo contrario:
Pedagogía y conflictividad en la escuela actual”.

GT5.

Autores:

Mg. Esteban Julián Fernández estebanojulian@gmail.com

Lic. Adriana Elena Marconi adrianaemarconi@hotmail.com

Introducción.

Planteamiento del tema-problema.

El presente trabajo se orienta a reflexionar sobre el rol de la escuela en la desaparición de “lo público” (Milstein: 2009), a partir de una situación escolar particular signada por la expulsión de una docente que propone un texto literario considerado impertinente por los padres de sus estudiantes. Tornar esta situación en objeto de conocimiento exige imprimir interrogantes, allí donde el sentido común y el practicismo nos conducen a establecer respuestas mecánicas, burocráticas y funcionales: y, en tanto tal, sostenedoras de lo dado.

Por el contrario, subyace en esta labor de problematización, la intención de desplazarse de los discursos cristalizados en torno a la “violencia escolar” (entre docentes y estudiantes, entre las y los estudiantes, entre familiares y docentes, etcétera), para atender a la idea “conflictividad” inmanente a toda relación social. Este desplazamiento permite poner el acento en el papel de la socialización en la construcción de las experiencias (Noel: 2006) e instalar debates en torno a la cuestión política en los ámbitos escolares, desde un ángulo de reflexividad atento al disenso y la construcción democrática.

Atender al conflicto escolar enunciado permite comprender cómo los funcionarios de los diferentes niveles del sistema educativo, a través de sus procedimientos, ponen en jaque “lo público”¹, en tanto:

- primero, privatizan un objeto común, el cual atañe a todos los miembros de la comunidad educativa;

¹Las tres distinciones en torno a la noción de “lo público” son extraídas del análisis efectuado por Rabotnikof, Nora (1997). El espacio público y la democracia moderna. Colección Ensayos de la democracia.

- segundo, ocultan e invisibilizan y, por ende, mantienen en la esfera privada, situaciones que requieren ser procesadas en el nivel de lo público (como espacio donde se dirimen, en términos de justicia, desigualdades socialmente producidas);
- tercero, inhiben la posibilidad de promover ciudadanía, obstaculizando el acceso de dicha población a un conjunto de bienes materiales y simbólicos significativos para pensarse como sujetos autónomos.

A continuación, se expone una reconstrucción de los episodios que involucran a los agentes escolares, referentes familiares y estudiantes de un Colegio Secundario de la provincia de San Luis. A partir de fragmentos de diferentes periódicos provinciales y otros de alcance nacional e internacional, se recupera la polifonía de voces que se imbrican, en complicidad o desacuerdo, problematizando o des-problematizando el suceso en cuestión.

Contextualización de los hechos.

Actores involucrados: sus intervenciones, sus ideologías.

San Luis, 15 de mayo. Una docente del Colegio Nicolás Antonio, más conocido como el Bellas Artes, es suspendida por 90 días, sin goce de sueldo. También se le inicia un sumario administrativo. Todo ello consta en la resolución N° 73, solución sugerida por la jefa del Programa de Educación Obligatoria. Tal como lo justifica dicha funcionaria: “a los fines de preservar el orden institucional y llevar tranquilidad a la comunidad educativa”.

La docente tiene 30 años y ejerce la docencia en dicho establecimiento de la capital provincial desde hace tres. El establecimiento es una escuela pública y, por lo tanto, laica: aunque unos días antes de la sanción, la docente en cuestión, Romina García Hermelo, solicitó a los directivos que quiten, en consonancia con la neutralidad religiosa que estructura la educación pública en nuestro país, un retrato del Papa Francisco colgado de la pared de una de las oficinas.

La docente mencionada dicta la asignatura Lengua y Literatura en un 4^{to} año. La sanción que se le aplicó fue motivada por un grupo de padres y madres escandalizadas por una novela que esta introdujo en el aula. La novela en cuestión, titulada *Hay una chica en mi sopa* (Silvia Núñez del Arco; 2011, Editorial Planeta, Lima), fue calificada por los referentes de las y los jóvenes como un texto “pornográfico” y un “atropello” a la educación de sus hijos.

El gremio docente Asde, ex alumnas y alumnos de la docente e, incluso, la misma autora de la novela, se solidarizaron con Romina García Hermelo quien, luego del alcance mediático del conflicto, fue reincorporada a sus funciones. La novela versa sobre una niña que, en el descubrimiento de sus deseos, construye un vínculo con la profesora de

alemán del colegio al que asiste. Claro que el abordaje literario de tópicos tales como la homosexualidad y las drogas inquietaron a padres y a directivos si se tiene en cuenta que el representante de San Luis en el Consejo Federal de Educación faltó el día que se aprobó la ley de Educación Sexual Integral (2008). Y que, por su parte, la senadora puntana Teresita Negre de Alonso, miembro del Opus Dei y una de las más conservadoras de la Cámara Alta, fue la única que votó en contra de la Educación Sexual Integral en el año 2006.

Esta situación no constituye un hecho aislado en nuestro país. En el mismo año, el Ministerio de Educación de Mendoza, a través de sus censores, prohibió que ingresaran a las escuelas secundarias un conjunto de historietas de la editorial Colihue difundidas por el Ministerio de Educación de la Nación. El director de un establecimiento escolar expresó que dichos textos hacían una apología del sexo desenfrenado, del consumo de drogas, de la violencia, del lesbianismo y que mostraban contenido sexual explícito².

Demarcaciones teóricas.

La teoría como herramienta para des-dramatizar.

Duschatzky³ sostiene que la escuela se encuentra dentro de un grupo de instituciones históricas que otrora fueron verdaderos modos de gestión y de valoración de lo común. En la actualidad, estas instituciones se encuentran agotadas o destituidas, en tanto están atravesadas por una serie de inconsistencias, insistiendo en construir un orden desde las viejas coordenadas disciplinarias.

Algunas características del escenario actual se corresponden con que, parte de la población del sistema educativo, experimentó cambios pronunciados en un plazo relativamente corto –en términos históricos, claro está–: agregando a la clientela escolar una diversidad literalmente inédita que la institución no previó ni vio hasta hace muy poco (Noel: *op. cit.*)⁴. Además, el ingreso de sujetos jóvenes a la educación secundaria supone conflictos atravesados, no sólo por la variable clase, sino por la edad y la generación. En este sentido, siguiendo a Chaves (2005), las miradas hegemónicas sobre la juventud latinoamericana están signadas por «el gran no»: es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente).

²Para más información, se puede leer la carta firmada por Aurelio B.R. Narvaja, Editor y Gerente de Ediciones Colihue S.R.L.

³Intervención de Silvia Duschatzky en “Políticas de la percepción: encuentro con Peter Pal Palbert”. 28 de Noviembre de 2008. CLACSO.

⁴Para más información, se sugiere la lectura del informe elaborado por Inés Cappellacci y Ana Miranda (2007): “La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos”. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Las miradas inscriptas en los agentes escolares respecto de la población juvenil escolarizada es un indicador cualitativo que permite explicar los obstáculos relacionados al acceso y permanencia de dicha población en el sistema educativo (Kessler: 2006). Otra cuestión conflictiva, en la que interesa detenernos, se encuentra supeditada a las transformaciones curriculares instituidas por la Ley de Educación Nación (2006). Esta legislación instala en la currícula escolar de todos los niveles un conjunto de contenidos que, en consonancia con transformaciones políticas y normativas recientes, introducen profundos cuestionamientos a las significaciones imaginarias sociales.

Instituciones tales como el matrimonio, el género, la sexualidad, la familia, entre otras, se tornaron objeto de un debate público. Este proceso de institucionalidad democrática permitió que la palabra fuera una herramienta que, al decir de Kaufman⁵, dotara de nuevos (y legítimos) sentidos a las relaciones sociales: lo cual generó fisuras en el edificio ideológico conservador, característico de una cultura cristalizada.

Las transformaciones enunciadas exigen a los agentes escolares apropiarse de contenidos teóricos inexistentes y/o invisibilizados durante su trayectoria formativa. A su vez, instalar estos contenidos en los espacios áulico, requiere revisar el propio posicionamiento ético-político, las ideologías e, incluso, la moral que estructuran sus prácticas. Asimismo, estas transformaciones significaron, para algunos agentes escolares, la posibilidad de legitimar un conjunto de prácticas e intereses que no contaban con respaldo normativo e institucional.

Sin embargo, pese al cariz progresista de un conjunto de derechos que se instalan en la agenda del Estado y que, por consiguiente, se materializan en normativas y políticas, existen resistencias cotidianas. Estas resistencias o, mejor dicho, reacciones, se oponen a la estructura salvaguardada por ley: lo cual deriva en intervenciones que vulneran derechos. Estas intervenciones obstaculizan la concreción de prácticas y la difusión de discursos significativamente valiosos. Valiosos, por un lado, en términos simbólicos, ya que permiten nuevos modos de subjetivación y, por otro lado, porque son esenciales para mejorar la calidad de vida de los sujetos (en este caso, de las y los jóvenes).

El punto de vista ético-político de los actores involucrados es un lineamiento clave para comprender la complejidad que se instala, por ejemplo, con los lineamientos promovidos por la Ley de Educación Sexual Integral. La conversión de un objeto de saber en un objeto de enseñanza, es una operación que se produce tamizada por las ideologías y las proyecciones políticas que configuran la racionalidad de las y los docentes.

⁵Kaufman, Alejandro (2013). "Perspectivas socioculturales en el análisis crítico de la violencia escolar". En: *Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias: itinerarios, estrategias y reflexiones*, Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar/>). Argentina.

Al respecto, Milstein (*op. cit.*) refiere que la escuela es una institución en la que “hacer política” es considerado incorrecto, ya que se contrapone con la representación de neutralidad política, ideológica y religiosa sobre la que se construyó durante mucho tiempo la autoridad pedagógica escolar. Lo cierto es que, a través de las prácticas y discursos de sus agentes, las escuelas –aunque laicas- favorecieron la difusión, a veces hasta explícita, de valores religiosos propios del catolicismo. Este adoctrinamiento subrepticio se evidencia en la difusión de lo patriarcal y el heterosexismo, materializados en los diferentes libros escolares.

Siguiendo a Wainerman (2003), durante casi un siglo los textos escolares mostraron mujeres y varones que aparecían como seres cuyas esencias son radicalmente distintas en obediencia a un orden natural, inmodificable. Estos mismos libros muestran familias de clase media formadas por mamá, papá, un nene y una nena, tanto en el texto escrito como en las imágenes de la gráfica. La distribución de los roles es clarísima e inmutable. Esto muestra, a las claras, la connivencia entre la religión y la anatomía en su función de naturalizar y des-historizar los lugares asignados a los sujetos en el mundo.

La docente García Hermelo propone una lectura donde se tornan visibles, no tanto modos “alternativos” de ser mujer y de experimentar el género y la sexualidad. Por el contrario, la novela se constituye en un recurso para visibilizar formas posibles de devenir sujetos. Estas formas posibles no son ni “alternativas” ni “disidentes”: ello implica desplazar la homosexualidad del lugar de “la otredad”, de “lo distinto”, en tanto supone sostener y consolidar la noción de la heterosexualidad como norma hegemónica. Por ello, cuando se concibe por parte de algunos de los referentes familiares que el texto se distancia de la lógica binaria y de la matriz heterosexista, tal como señala Duschatzky⁶, aflora en estos adultos un gesto evitativo que despoja al problema de su capacidad creadora: empujados hacia imágenes de prevención (y agrego yo, de peligrosidad), estos adultos presionan por la destitución de la docente.

La deposición de la docente de su cargo, sin previo aviso, es el dato más evidente de un interés, por parte de los padres y de los directivos, de eliminar un disenso. Un disenso como este, fácilmente eliminable del escenario escolar, explica la sedimentación de un pensamiento único y autoritario. Ello expresa, además, la intencionalidad de algunos actores de disfrazar de indignación moral una actitud estigmatizante (Noel; *op. cit.*) hacia la docente: la cual fue acusada de “atea”, “marxista”, entre otros calificativos empleados peyorativamente.

⁶Duschatzky, Silvia (2013). “Veo, Veo: ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia escolar”. En: *Conflicto social, escolaridad y nuevas violencias: itinerarios, estrategias y reflexiones*, Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar/>). Argentina.

La novela fue criticada por los padres como “obscena” y “pornográfica”. Attendamos críticamente a estos vocablos. La obscenidad, sostiene Yourcenar (1996), es un método literario, una técnica de choque que puede servir cuando se trata de forzar a un público mojigato o hastiado a mirar de frente aquello que no quiere ver o que, por exceso de costumbre, ya no ve. En este sentido, interesa recuperar el sentido político de la noción de obsceno, en tanto contribuye a cuestionar la evidencia de lo visible. Otorgar visibilidad a otros sujetos y prácticas es, en síntesis, promover la democratización: inventar palabras para que aquellos que no cuentan se hagan contar (Rancière; 2011).

Por su parte, la pornografía consiste en la mostración de actos sexuales tan detalladamente como sea posible y excluye cualquier tipo de representación de contexto, sea psicológico, social, cultural, etcétera (Lissardi; 2013). Quizás existe en los referentes familiares de estos jóvenes y en alguna de las mentalidades de los directivos que avalaron la expulsión de la docente, una imposibilidad de distinguir pornografía de erotismo. Este último refiere, siguiendo a Lissardi (2014), a una fuerza misteriosa que nos hace lanzarnos sobre una persona, considerarla única en el planeta (...). Es fuerza irresistible y misteriosa que nos lanza hacia una persona y arremete contra todo: convenciones sociales, el orden establecido, la moral.

Asimismo, la literatura concebida por estos padres como “obscena”, “pornográfica” e, incluso, “erótica” (como concepto equivalente a “pornográfico”), encuentra asidero en el imperativo por borrar cualquier huella que se conecte con los deseos de las y los jóvenes. Cualquier objeto, práctica o discurso que favorezca la expresión de deseos o que les ofrezca a sujetos, en su condición de jóvenes, la posibilidad de aprehender a disfrutar de la literatura como “investidura”: como posibilidad de “ocupar” o “tomar posesión” de un territorio imaginario (Spivak; 2008), será concebido y sancionado como “algo fuera de lugar”, como conducta marginal. Las intervenciones y propuestas de la docente en cuestión son ligadas, por los otros adultos, a la perversión y al descaro, más que a un intento por instituir otras modalidades de vínculo con las y los jóvenes.

Pese a las normativas vigentes que avalan el tratamiento de temas otrora vedados en las escuelas (o abordados desde perspectivas anatómicas y morales), las prácticas de la docente son concebidas como impropias, cuando podrían haber sido concebidas como “no escolares”. Esto es, siguiendo a Duschatzky⁷: como formas de habitar un tiempo (lenguajes, sensibilidades, ritmos), que escapan a nuestras estrechas visibilidades, gestadas en la ilusión de un mundo a imagen y semejanza de las expectativas. Apelar a lo “no escolar” es motivar la potencialidad del pensamiento para generar estrategias de

⁷Duschatzky, Silvia (2013). “Veó, Veó: ¿Qué ves? Percepciones más allá (o más acá) de la violencia escolar”. En: *Conflictividad social, escolaridad y nuevas violencias: itinerarios, estrategias y reflexiones*, Centro Redes (<http://cursos.centroredes.org.ar/>). Argentina.

vinculación con sujetos jóvenes. Esto implica escuchar y alojar sus necesidades, deseos e intereses atendiendo, no a los sujetos contruidos por las expectativas de los adultos, sino a los sujetos reales: con sus contradicciones, sus pasiones. En fin, con toda la densidad de su historia.

“Lo político” se diluye en el conflicto planteado, en tanto el énfasis de los otros adultos se inscribe, siguiendo a Kriger⁸, en la actitud moral (de la docente): en lo que “se espera” de su rol (el deber ser) y en qué medida el proceder de esta profesional se adecúa o no a las normas establecidas. En tanto no se interpelan los parámetros y/o estándares a partir de los cuales se crea una imagen y se valora (o no) la labor docente, la imposición y la unilateralidad configuran la arena política. Así, la intolerancia y la proscripción de modos diferentes de pensar serán los contenidos de una asignatura no curricular pero que, inserta en la trama institucional, moldeará la formación ciudadana de las y los jóvenes.

Cuando las intervenciones docentes son “capturadas” por aquello que otros actores consideran que es previsible e inherente a sus funciones, se produce una descalificación de aquellas posiciones educativas que tuercen las imágenes de lo instituido. Ello refuerza una visión estática respecto de la profesión docente y del horizonte de su actuación teórica y política. De este modo la institución se consolida, al decir de Deleuze, como productora de *clichés* y consignas⁹.

Representaciones y discursos juveniles.

Apreciaciones en torno a los usos y sentidos atribuidos a la literatura.

Hace aproximadamente un año, en un encuentro de docentes secundarios en el cual se socializaban trabajos de investigación, uno de los participantes comentó: “*Con los chicos tocamos el tema de la diversidad sexual. Yo les llevé imágenes, diapositivas y les advertí, antes de mostrarles dos hombres besándose que, quizás, al principio, podrían sentir impresión*”. El docente refirió que la mayoría de las y los estudiantes le respondieron que quizás era él quien se sentía “*incómodo*” con la imagen, pero que para ellos “*estaba todo bien*”.

La situación narrada recuerda que, cuando los adultos vigilan el mundo de la percepción de los niños (Benjamin; 1989) es inevitable que, como consecuencia, vivamos en un mundo que se reproduce a sí mismo. Si no aceptamos las interpelaciones que, desde su condición de sujetos, niñas, niños y jóvenes inscriben en el cotidiano, un sólo

⁸Miriam Kriger en Foro Clase 2. “Pensando el origen de la violencia en la institución escolar: entre la emancipación y la domesticación”.

⁹“Políticas de la percepción: encuentro con Peter Pal Palbert”. 28 de Noviembre de 2008. CLACSO.

significado monopolizará el significante: y la naturalización del mundo fijará límites a lo decible, lo visible y lo pensable.

Otra situación: durante la realización de un trabajo de campo en una biblioteca popular, conversamos con una niña de 13 años y le recomendamos que leyera la novela juvenil *Perros de nadie* (Esteban Valentino; 2010, Ediciones SM, Buenos Aires). En esta historia, un niño de la villa cuenta, en calidad de referente adulto, con un vecino que es carpintero de día (Hugo) y que, de noche, se traviste (Elizabeth) y sale a buscar al amor de su vida. Las docentes con las cuales conversamos sobre la novela y sus protagonistas se mostraron turbadas por la presencia del personaje Hugo-Elizabeth en el relato, considerando que “no es apto para los chicos” o que “puede resultar confuso”. No hallamos la misma respuesta por parte de la niña a la que recomendamos dicha lectura, ya que al cabo de una semana nos encontramos en la biblioteca y nos comentó: “Me hicieron llorar como una hija de puta: me encantó el libro y me encantó que haya un personaje travesti”.

En el comentario de la niña no se expresa una celebración de lo *queer* como otorgamiento de un carácter positivo a aquello considerado socialmente infame (Amícolá; 2007). Por el contrario, el posicionamiento de la niña remite a un reconocimiento del realismo que introduce el escritor al tornar visible a un sujeto en su condición de travesti. Ello también nos permite reconocer la presencia de escritores que motivan otras representaciones de la infancia y de la juventud, que interpelan la noción de “temas adecuados o acordes para la edad” y despliegan, a través de la poética de su narrativa, la complejidad y diversidad de las relaciones sociales y de las múltiples posibilidades de devenir sujeto de la vida.

Cuando se repara en los comentarios de las y los jóvenes implicados en el Colegio Nacional de San Luis, con excepción de tres estudiantes que manifiestan sentirse incómodos por la lectura propuesta por la docente, el resto de las y los estudiantes, además de ex alumnos, coinciden en afirmar que la novela: “*permitió hablar con los padres de temas tabú como los diferentes tipos de sexualidad*”, “(que el libro) *enseña a respetar a las mujeres*”, “(que) *habla de cosas muy reales. No te muestra todo de rosa. Te deja varias enseñanzas, por ejemplo, que la mujer no es un objeto, y que no está bueno consumir drogas*”.

Entre las y los estudiantes que defienden la novela y las intervenciones de la docente, se hace explícito que, a partir de esta lectura, fue posible instalar una forma de abordar temas relacionados a la sexualidad, trascendiendo la cuestión reproductiva y anclada en la anatomía. Asimismo, se torna evidente cómo las y los jóvenes justifican la pertinencia del texto en tanto “enseña algo”, porque promueve valores y conductas consideradas, a pesar de algunos padres, políticamente correctas: tolerancia con la

diversidad (en contraposición a la homofobia), ser respetuoso (en contraposición a ser ofensivo y ordinario), pautas saludables (en contraposición a conductas adictivas y peligrosas).

Hay una constante, un fondo común, tanto en los detractores como en los defensores de la novela: el hecho de que, más allá y más acá del contenido, la literatura debe brindar un aprendizaje, instruirnos sobre las formas correctas de manejarnos en el mundo. Una suerte de moraleja que debe identificarse fácilmente al finalizar la historia: de lo contrario el escritor será tildado de complicado. La literatura, la buena literatura, la literatura por la que se brega en el contexto escolar, pareciera ser aquella que ofrece modelos de ser, lugares pre-establecidos a ocupar, adecuando al sujeto a determinados cánones éticos y morales. Que “enseñe a ser mejor persona”, a partir de promover la educación en valores. Esto evidencia, a las claras, la dificultad para concebir a la literatura distanciándose de un sentido de “utilidad” e “instrumentalidad”, ligada más a una función instructiva-normativa que a un objeto complejo que se imbrica a subjetividades, siempre históricas y, a la vez, singulares.

Consideraciones finales.

“Bases y condiciones” para la institucionalidad democrática.

Hay formas de violencia en la que no suele repararse en tanto la fuerza del lo instituido sanciona, al decir de Elías (citado por Duschatzky; *op. cit*), los modos legítimos de habitar el mundo, naturalizando la realidad e inhibiendo la posibilidad de aprehenderla en tanto construcción colectiva: y, en tanto tal, susceptible de ser modificada o, al menos, puesta en cuestión. Estas operaciones tensionales entre lo instituido y lo instituyente, son inherentes al proceso constante de construcción de la realidad y requieren, para superar los automatismos y autoritarismos, de espacios donde los sujetos puedan aparecer públicamente: con sus ideologías, proyectos e intereses plurales. En este sentido, no es la diferencia la que provoca el conflicto, sino más bien la negación de esta diferencia o el desconocimiento de que esta existe (Noel; *op. cit*), garantizando la reproducción acrítica de prácticas intolerantes y unilaterales, tal como lo demuestra el caso del Colegio de San Luis que se abordó en el presente trabajo.

Bibliografía

Amícola, José (2007), “Debate *queer*”, *Lectures du genre* nº 1: lecturesduggenre.fr/Lectures_du_genre_1/Amicola.html

Benjamin, Walter (1989). *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Colección Diagonal, Ediciones Nueva Visión.

Capelli, Matías (2014). Entrevista a Ercole Lissardi. www.losinrocks.com/libros/

Chaves, Mariana (2005). "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". Revista *Última década*, N° 23. Santiago, diciembre.

Kessler, Gabriel (2006). "Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la Ley". En: Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas. Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación.

Milstein, Diana (2009). La escuela, territorio urbano en disputa. Cuadernos del IDES.

Munaro, Augusto (2013). Entrevista a Ercole Lissardi. www.asesinostimidos.blogspot.com.ar

Noel, Gabriel (2006). "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares". En: Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas. Ministerio de Educación, Ciencia y Técnica de la Nación.

Rabotnikof, Nora (1997). El espacio público y la democracia moderna. Colección Ensayos de la democracia.

Rancière, Jacques (2011). El espectador emancipado. Editorial Manantial.

Wainerman, Catalina (2003). Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria. Serie "Documentos de trabajo. Universidad de San Andrés.

Yourcenar, Marguerite (1991). Alexis o el tratado del inútil combate. Alfaguara.

Se puede acceder a los artículos periodísticos empleados para reconstruir la situación que se aborda en el trabajo a través de los siguientes *links*:

http://www.clarin.com/sociedad/Suspenden-profesora-clase-educacion-sexual_0_923907865.html

<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-221439-2013-06-03.html>

http://lagaceta-digital.com.ar/tempor/index.php?option=com_content&view=article&id=8014:la-suspension-de-romina-garcia-hermelo-ya-es-un-escandalo-internacional&catid=1:latest-news&Itemid=50

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-221910-2013-06-09.html>

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-221912-2013-06-09.html>

<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/221439-63753-2013-06-03.html>

<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/221439-63754-2013-06-03.html>

