

# Perspectiva de género y ESI en Historia: dos secuencias didácticas\*

ARIEL J. MORRONE | [arielmorri@yahoo.com.ar](mailto:arielmorri@yahoo.com.ar)

CONICET - FFyL-UBA

¿Qué desafíos trajo la sanción de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral (2006) en las comunidades educativas y, más específicamente, en los equipos docentes? ¿Qué márgenes existen para que los equipos docentes implementen las modulaciones auspiciadas por la Ley en el diseño de los programas de sus materias y de sus secuencias didácticas? ¿Qué herramientas aportan las Ciencias Sociales en general y la Historia en particular a la deconstrucción de los estereotipos sexogenéricos y familiares tan enquistados en nuestras sociedades? Tras casi diecisiete años de la sanción de la Ley, existen en la actualidad diagnósticos dispares al respecto de su efectiva implementación en las escuelas y sobre sus alcances y limitaciones (Morgade 2016; Faur y Lavari 2018: 18-22; Rocha 2021). En este trabajo, repasamos los lineamientos generales de la Ley para luego compartir dos secuencias didácticas que incorporan algunos contenidos ESI en las materias “Historia” de Segundo y Tercer Año del nivel medio de la provincia de Buenos Aires. Finalmente, se plantean una serie de reflexiones al respecto del rol de la enseñanza de la Historia en los procesos de empoderamiento de las infancias y adolescencias de nuestro país.

## | 1. Ley de ESI y sus lineamientos curriculares

En la medida en que “toda educación es sexual” (Morgade 2011), e incluso sin proponérselo de manera explícita, las instituciones educativas tradicionalmente han ofrecido visiones de “lo sexual” como una faceta de la vida privada que no debería entrometerse en el “normal” desarrollo de los objetivos “verdaderamente” educativos. Los primeros dispositivos de educación sexual estuvieron hegemonizados por distintos modelos: el biologicista o biomédico, que privilegiaba el estudio de la anatomía y salud reproductiva, generalmente a través del formato “charla del especialista”; el moralizante, que propugnaba una mirada prescriptiva de las virtuosas conductas asociadas a roles de género estereotipados; y, más recientemente, el modelo judicial o juricista, que enfatiza el abordaje de las violaciones de los derechos de niños, niñas y adolescentes y entiende la sexualidad como una amenaza (Morgade 2006; 2011: 35-51).

\* Una versión preliminar de este escrito fue presentada en junio de 2015 para la acreditación del Módulo Temático “Educación Sexual Integral” de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC del Programa “Nuestra Escuela”, Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación. Agradezco la atenta lectura y las sugerencias de Marina Negri y de Marion Petersen.

En este sentido, la Educación Sexual Integral constituye un enfoque superador sustentado en cinco ejes: el reconocimiento de los aportes significativos de la perspectiva de género, el respeto a la diversidad sexogenérica, la valoración de la afectividad, la garantía del pleno ejercicio de derechos y el cuidado de los cuerpos y la salud. Tanto la Ley Nacional de ESI 26.150 (2006) como los Lineamientos Curriculares elaborados por el Consejo Federal de Educación (2008) aportaron nuevos marcos normativos y didácticos que habilitaron a los equipos directivos y docentes a desplegar prácticas innovadoras para incorporar de manera transversal los contenidos de la ESI.<sup>1</sup>

Por su parte, la Guía de Desarrollo Institucional elaborada en 2012 por el Ministerio de Educación y el Programa Nacional de ESI ofrece orientaciones específicas para su implementación a partir de tres “puertas de entrada”. En primer lugar, invita a los equipos docentes a reflexionar sobre su propio rol como educadores sexuales, a partir de un trabajo introspectivo que apunta a su identificación como sujetos deseantes con plena capacidad de ejercer sus prácticas sexoafectivas y de convertirse en referentes para sus grupos de estudiantes (Morgade y Alonso 2008). Se sugiere, en esta etapa, el diseño de espacios institucionales de formación y reflexión del equipo docente para socializar contenidos y metodologías, como así también planificar talleres de sensibilización destinados a las familias con el objetivo de generar consensos específicos situados en cada comunidad educativa.

En segundo lugar, la Guía propone un desarrollo curricular explícito sobre contenidos ESI, tanto de manera transversal como específica. La transversalidad puede trabajarse en distintos formatos, como la inclusión de contenidos ESI en las distintas asignaturas y áreas o el diseño de proyectos por área (o entre áreas) sobre algún tema o eje de contenido ESI. Estas propuestas transversales pueden complementarse con dispositivos intensivos específicos, tales como talleres, charlas o paneles de debate.

Finalmente, se recomienda enfáticamente revisar el “currículum oculto”, es decir, elaborar de manera colaborativa un diagnóstico al respecto de aquellos contenidos, prácticas y actitudes que o bien se deciden no enseñar (invisibilización) o bien se enseñan sin decidirlo (naturalización).

A partir de la sanción de la Ley de ESI, los debates abiertos en las comunidades educativas y en la opinión pública en general se complejizaron más aún en los años posteriores por efecto de otras leyes ampliatorias de derechos como la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009), la Ley de Matrimonio Igualitario (2010), la Ley de Identidad de Género (2012), la Ley de Reproducción Médicamente Asistida (2013) y la Ley de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020). Tanto este *corpus* normativo como la Resolución 340/2018 del Consejo Federal de Educación (donde se recuperan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios a partir de los recorridos del Programa Nacional de ESI) permiten fundamentar los abordajes de la ESI desde una perspectiva de género y en el marco de la promoción de los Derechos Humanos (ICIEC 2021).

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que la transversalidad de la ESI no se limita exclusivamente a la incorporación de contenidos en distintos espacios curriculares; se trata, más bien, de que las dinámicas institucionales y las prácticas profesionales se vean permeadas de manera integral por la perspectiva de género (Molina G. 2021). Esta transversalidad, entendida en sentido amplio, conlleva una necesaria redefinición de los vínculos pedagógicos (González del Cerro 2018: 273-277).

Estos debates, en efecto, han calado hondo en nuestra sociedad y, lógicamente, también en nuestras aulas, pasillos, patios y salas de profesores. Claro está a esta altura que nuestra práctica profesional no puede quedar al margen de estos desafíos, lo cual nos lleva (una vez más) a revisar nuestras propuestas didácticas, materiales, actividades e incluso nuestros propios posicionamientos al respecto. De ahí la invitación a repensar la selección de contenidos y sus respectivos abordajes.

## | 2. Contenidos ESI en Historia de Segundo y Tercer Año (PBA)

A partir de estas consideraciones generales, compartimos en esta sección dos secuencias didácticas específicas diseñadas en el marco de la materia “Historia” de Segundo y Tercer Año del nivel medio de la provincia de Buenos Aires. Tras explorar los Lineamientos curriculares (p. 41), hemos decidido incorporar dos contenidos ESI: (1) el análisis crítico de las diferentes formas de ejercer la masculinidad y la femineidad a lo largo de la Historia; y (2) la indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de la belleza y del cuerpo para varones y mujeres.

En cuanto a la constitución histórica (historicidad) de las formas de construir identificaciones de género (Scott 1990), entendemos que el diseño curricular de Historia de Segundo Año (y sus respectivas reelaboraciones docentes) constituyen un marco adecuado para revisar las concepciones sobre masculinidad y femineidad y las relaciones intergeneracionales en la sociedad europea feudo-burguesa (Vigil 1994), en las sociedades indígenas prehispánicas (Silverblatt 1990, Burkhart 1997, Gose 1997, Joyce 2000) y las sociedades coloniales hispanoamericanas (Tandeter 1998, Presta 2009, Molina F. 2017). La sociedad colonial puso en juego representaciones y prácticas en torno a la organización de las unidades doméstico-residenciales y a las identificaciones de género provenientes de distintas matrices socioculturales. Por otro lado, analizar la conquista de América desde una perspectiva de género permite ponderar los procesos de subalternización operados por las minorías europeas sobre las mayorías nativas. En este sentido, las mujeres indígenas atravesaron un doble proceso de sometimiento, anclado en su origen étnico y en su condición sexogenérica.

Por su parte, uno de los núcleos centrales del diseño curricular de Historia de Tercer Año es la conformación de las sociedades latinoamericanas en sus primeros ensayos de organización política independiente. En este caso, se propone analizar cómo, más allá de las pretensiones modernizadoras de los proyectos revolucionarios y post-revolucionarios, muchas de las pautas sociales y coordinadas sexogenéricas y familiares de las sociedades de Antiguo Régimen permanecieron vigentes hasta bien avanzado el siglo XIX (Cansanello 2004-2005, 2007). Para ello, proponemos recuperar el ya clásico caso de la relación sexoafectiva entablada entre María Camila O’Gorman y el sacerdote jesuita Ladislao Gutiérrez durante el gobierno de Juan Manuel de Rosas (Julianello 2000), a partir de su versión cinematográfica dirigida por María Luisa Bemberg (1984).

### | 3. Diseño de secuencias

Para cada secuencia didáctica se consignan los objetivos de aprendizaje, la dinámica de trabajo, la organización de los tiempos, las actividades, las modalidades de intervención docente, los recursos y materiales empleados y una dinámica de cierre.

#### Secuencia 1: Mujeres en la sociedad hispanoamericana colonial

**Objetivos:** Profundizar el análisis de la configuración de las sociedades coloniales hispanoamericanas. Dar cuenta de los entrecruzamientos de las variables de género, etnia y origen social. Ponderar las diferencias establecidas entre una sociedad estamental (o de Antiguo Régimen) y una sociedad de clases. Valorar el potencial analítico del enfoque de género para el abordaje de los procesos sociohistóricos.

**Dinámica de trabajo:** La secuencia se inicia con una actividad “tradicional”: la resolución en parejas de un cuestionario a partir de una lectura del manual. Las parejas se introducirán en la configuración de la sociedad colonial hispanoamericana, para luego abordar el “caso Mariquita y Martín”, esta vez ya en equipos de entre cuatro y cinco integrantes. La secuencia cierra con la edición de videos a partir de lo trabajado en las clases anteriores. Se apunta a desarrollar el juicio crítico, la empatía y la creatividad.

**Organización del tiempo:** Dado que la materia tiene una carga horaria de dos horas reloj semanales, se sugiere la siguiente secuenciación: una clase para la primera parte (general), una clase para el trabajo sobre los relatos del “caso Mariquita y Martín”, dos clases para el diseño de los videos, una clase para la proyección y debate, y una clase para el cierre. Se trata, entonces, de una secuencia de seis clases, es decir, tres semanas.

#### Actividades

##### Primera parte: planteo general

- 1. Lean en parejas el texto “La sociedad colonial en la América española” (Raiter y Rizzi 2008: 142-144).
- 2. Completen la siguiente tabla a partir de la información obtenida en la lectura:

Grupo	Origen étnico	Posición social	Ocupación	Condición jurídica
Blancos				
Negros				
Indígenas				

- 3. Teniendo en cuenta la información que brinda el texto, ¿qué actividades creen ustedes que realizaban las mujeres que pertenecían a cada grupo?
- 4. ¿Cuál fue el rol de las mujeres en el proceso de mestizaje biológico?

- 5. El texto señala: “Los hijos de blancos y negras eran llamados mulatos, y los de negros con indígenas, zambos” (p. 144). ¿Qué reflexiones pueden armar a partir de esta frase? ¿Eran las únicas combinaciones posibles? ¿Por qué?
- 6. Teniendo en cuenta lo trabajado en clase, ¿qué ideas generales les quedaron sobre la sociedad colonial y sobre el rol de las mujeres en esa sociedad?

### *Segunda parte: estudio de caso*

En esta segunda parte se desarrollará la propuesta incluida en el cuaderno *Educación sexual integral para la educación secundaria. Contenidos y propuestas para el aula* (pp. 15-26). Se trata de aplicar los aprendizajes construidos sobre la sociedad colonial al “caso de Mariquita y Martín”. Se distribuirán los relatos entre los grupos para luego abrir el debate a partir de las preguntas disparadoras sugeridas por el Cuaderno. Finalmente, se encargará a cada equipo la edición de un video para representar cada relato en dos versiones: la primera ambientada en el período colonial tardío, pero con lenguaje y problemáticas contemporáneas; y la segunda ambientada en la actualidad, pero con lenguaje y problemáticas del período colonial tardío. Creemos que el uso de tecnologías digitales para la edición de los videos y el trabajo con “lo absurdo” constituyen elementos claves para la motivación de los grupos.

**Intervenciones docentes:** Se presentará la temática general y su relación con los contenidos y problemas trabajados en las clases anteriores. Durante el desarrollo de la primera parte, se guiará a las parejas en la resolución de las actividades elaboradas a partir del manual. Para la segunda parte, se orientarán los debates que pudieran surgir en cada equipo a propósito de los relatos compartidos, y finalmente se guiará el proceso de edición de los videos y la puesta en común grupal de cierre.

**Recursos y materiales:** El grupo cuenta con el manual e información disponible *online*, a la cual acceden a través de sus dispositivos electrónicos, como así también a través de la PC del aula. Los relatos sobre el “caso Mariquita y Martín” serán distribuidos en formato PDF, mientras que para la edición de los videos utilizarán sus propios equipos, cámaras digitales y herramientas de edición. Los videos se proyectarán en el aula.

**Cierre:** El cierre de la secuencia didáctica se realizará a partir de la proyección de los videos editados por los equipos y de las discusiones, debates y/o interrogantes emergentes o inducidos durante la puesta en común grupal.

## **Secuencia 2: Familia, género y poder durante el rosismo (1829-1852)**

**Objetivos:** Profundizar los aprendizajes en torno al período rosista, en este caso desde una perspectiva de género. Ponderar los alcances y limitaciones del lenguaje cinematográfico para el abordaje de procesos históricos, a partir de una reflexión en torno a los vínculos entre proceso histórico y la ficción. Evaluar cambios y continuidades de los patrones de organización social y familiar entre los períodos colonial tardío, republicano y contemporáneo.

**Dinámica de trabajo:** Proponemos un trabajo de aplicación en tres partes, a realizar en equipos de cuatro integrantes, empleando como recurso disparador la película *Camila*, de María Rosa Bemberg (1984). En un primer momento, los equipos deben sistematizar lo trabajado en las clases anteriores en torno al contexto político rioplatense a partir de la crisis de 1820, caracterizado por la disolución del poder central y la fragmentación política en torno a Estados provinciales autónomos (Chiaramonte 1997). El surgimiento de nuevos liderazgos, asociados a la figura de los caudillos, corrió en paralelo a los intentos por establecer sistemas republicanos liberales en una sociedad altamente permeada por estructuras estamentales de Antiguo Régimen. A partir de los temas trabajados en clases anteriores y de la proyección de la película, se proponen en esta primera parte una serie de consignas introductorias. La secuencia didáctica continúa con la confección de una ficha técnica de la película y con un cuestionario analítico intensivo. Finalmente, el cierre traza puentes comparativos entre el período rosista y la actualidad, en torno a las dinámicas sociales y familiares y los estereotipos de género vigentes en cada época.<sup>2</sup>

**Organización del tiempo:** Dado que la materia tiene una carga horaria de dos horas reloj, se establece la siguiente secuenciación: dos clases para el visionado de la película *Camila*, una clase para el desarrollo de la Primera y Segunda Partes, dos clases para el desarrollo de la Tercera Parte y dos clases para el cierre. Se trata, entonces, de una secuencia de siete clases, es decir, tres semanas y media.

### Actividades

#### *Primera parte: un nuevo punto de partida*

- 1. Expliquen el problema principal que se desarrolla en la película.
- 2. Expliquen brevemente en qué consistió el conflicto entre unitarios y federales.
- 3. ¿Qué saben sobre la figura de Juan Manuel de Rosas? ¿Qué más quisieran saber?

#### *Segunda parte: ficha técnica*

Título:	Género:
Año y lugar de filmación:	Libro (guión):
Director:	Protagonistas principales:

#### *Tercera parte: análisis de la película*

- 1. Describan los tipos de trabajadores que aparecen en la casa de la familia O’Gorman. ¿Qué tipo de relaciones laborales pueden detectar?
- 2. Don Adolfo O’Gorman menciona un conflicto con los franceses. ¿A qué se refiere?

<sup>2</sup> La secuencia presentada es una elaboración del autor a partir de la propuesta original de Masciangioli y Labandeira (2001), la cual desde entonces ha sido profusamente reproducida en distintas páginas web aunque no siempre referenciada explícitamente.

- 3. Expliquen por qué el librero Mariano fue asesinado. ¿Qué conexión podrían establecer entre los libros y la política durante el rosismo?
- 4. ¿Qué era la divisa punzó? ¿Qué representaba? ¿Por qué era importante usarla?
- 5. ¿Qué mensaje quiso transmitir el padre Ladislao Gutiérrez con su “imprudente sermón”?
- 6. Expliquen por qué se armó una discusión en la mesa de los O’Gorman luego de la misa. ¿Qué posiciones aparecían enfrentadas? ¿Por qué se mencionó la “anarquía del veinte”?
- 7. Dice don Adolfo: “*El matrimonio es el orden, y ni la gente ni un país pueden vivir sin orden*”. ¿Qué vínculos encuentran entre la familia y la política durante el rosismo?
- 8. Expliquen las actividades económicas de don Adolfo. ¿En qué clase social lo ubicarían?
- 9. ¿Cuál fue la decisión final del gobernador?
- 10. ¿Adónde escaparon Camila y Ladislao y de qué trabajaron allí? ¿Por qué creen que fueron allí? ¿Cómo aplicarían el concepto de “autonomía provincial” en esta situación?
- 11. En la escena de la riña de gallos, ¿quiénes estaban presentes? ¿A qué clase social pertenecían? ¿Cómo operaban aquí las diferencias de género?
- 12. ¿Cuál era la opinión de Domingo F. Sarmiento y de Valentín Alsina sobre lo sucedido? ¿Por qué opinaban así? ¿Qué problema político se estaba mezclando con los “asuntos privados” de la familia O’Gorman?

**Intervenciones docentes:** La secuencia didáctica aquí propuesta retoma contenidos trabajados en clases anteriores, donde se expusieron las características generales del panorama sociopolítico posterior a la crisis de 1820 en el Río de la Plata. Dado que se propone un trabajo en equipos, durante las distintas etapas de la secuencia se rotará entre los mismos, orientando el desarrollo del trabajo a partir de intervenciones y preguntas disparadoras de reflexiones. Asimismo, se mediará en caso de desacuerdos en los equipos, procurando generar instancias de diálogo que permitan lograr convenientes niveles de consenso. Hacia el cierre de la secuencia didáctica, se buscará garantizar una distribución equitativa de la palabra a cargo de cada grupo en la exposición de los resultados de sus trabajos. También se guiará la reflexión en torno a los cambios y continuidades con respecto a los modelos de familia y los estereotipos de género construidos históricamente, con el objetivo de analizarlos y deconstruirlos.

**Recursos y materiales:** Para la primera parte de la secuencia, los grupos contarán con sus manuales y otros materiales disponibles *online* previamente consensuados. Los grupos manejan dispositivos electrónicos personales. Se proyectará en clase la película *Camila* disponible en Youtube, mientras que para la Cuarta Parte se proyectará el corto del Programa ESI “Diversidad de familias”.

**Cierre:** Luego de realizar una puesta en común grupal sobre las preguntas de la segunda parte, se abrirá un espacio de reflexión en torno al momento histórico específico en el que se rodó la película. ¿Qué cambios se estaban produciendo en la sociedad argentina en torno 1984? ¿Podría la película haber sido filmada antes? Buscamos aquí reponer el contexto de la recuperación de la democracia en diciembre de 1983 para dar cuenta de cómo, poco a poco, las diferentes manifestaciones artísticas pudieron relanzarse a interpretar críticamente distintos períodos de la historia nacional (remota y reciente). Se enfatizará la simultaneidad de rodajes de *Los chicos de la guerra* (Bebe Kamin, 1984), *La historia oficial* (Luis Puenzo, 1985) y *La noche de los lápices* (Héctor Olivera, 1986). Finalmente, se ponderarán los cambios y continuidades en las formas de organización familiar y los estereotipos de género a partir del

corto del Programa ESI – Canal Encuentro “Diversidad de Familias”. Se busca aquí discutir el carácter sociohistóricamente construido de las formas de familia y de vivir-ejercer las identificaciones de género.

#### | 4. Consideraciones finales

El diseño de secuencias didácticas siempre amerita una serie de reflexiones. En primer lugar, está claro que las inercias institucionales (y, a veces, personales) llevan a dedicar poco tiempo a la reformulación de programas, planificaciones y secuencias ya disponibles. Salir de la comodidad del ciclo repetitivo implica un esfuerzo que obliga a poner en marcha procesos de descubrimiento y de activación de nuestros propios potenciales creativos. Pero más allá de ese “esfuerzo de arranque”, al poco tiempo de andar advertimos lo imperioso de incorporar las variables de género en los contenidos más generales de nuestras asignaturas. Si bien desde las Ciencias Sociales este ejercicio resulta accesible, el protagonismo masculino en los procesos históricos ha sido la tónica de los abordajes escolares.

En tanto construcción sociohistórica, los patrones de organización familiar y los estereotipos de género requieren de un análisis fino y profundo, que permita dar por tierra (o, al menos, relativizar) los prejuicios vigentes en la sociedad actual. El trabajo a partir de casos históricos (Mariquita Sánchez o Camila O’Gorman, por ejemplo, aunque aún quedemos en deuda con muchas otras mujeres anónimas del pasado) enfoca ese análisis y permite identificar problemáticas y discursos puestos en juego en cada coyuntura, incluyendo el presente. Quizás sea ésta una de las instrumentaciones más potentes y potenciadoras del reconocimiento y la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la disciplina histórica, una “enseñanza poderosa” (Maggio 2012) en marco de una “educación emancipadora” (Seoane y Severino 2019). De este modo, más allá (pero a partir) del desarrollo curricular, los temas aquí sugeridos instalan los lineamientos de la ESI en la escuela, permitiendo repensar elementos más cotidianos de la vida institucional. Desde la Historia colonial, una reflexión sobre el rol de las mujeres y las relaciones de género en la sociedad o en los sistemas productivos nos lleva a cuestionar las variables sobre las que actualmente construimos lecturas sociales de las identificaciones sexogenéricas.

Repensar y replanificar nuestros programas son ejercicios que redundarán en una mejora sustancial de la capacidad analítica por parte de los grupos de estudiantes, quienes podrán repensar las formas en las que históricamente se construyeron los modelos familiares y sexogenéricos. En efecto, la Historia así enseñada aporta herramientas para comprender la sociedad actual desde una perspectiva más amplia y, eventualmente, para poder intervenir en ella de un modo más comprometido.

#### | Bibliografía

- Burkhart, L. M. (1997). Mexica women on the home front: housework and religion in Aztec Mexico. En: S. Schroeder, S. Wood y R. Haskett (Eds.), *Indian Women of Early México* (pp. 25-54). Norman: University of Oklahoma Press.
- Cansanello, O. C. (2004-2005). Porción o proporción: un lugar femenino de la cultura política en Buenos Aires. *La Aljaba* 9: 73-90.



- Cansanello, O. C. (2007). Sujeciones personales y puniciones en Buenos Aires durante el siglo XIX. *Revista del Instituto de Investigaciones de Historia del Derecho* 35: 47-81.
- Chiaramonte, J. C. (1997). *Ciudades, provincias, estados: orígenes de la nación argentina (1800-1846)*. Buenos Aires: Ariel.
- Faur, E. y M. Lavari (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación. Disponible en <https://www.unicef.org/argentina/media/3881/file/Estudio%20buenas%20practicas%20pedagogicas%20en%20ESI%20-%20Resumen%20e%20instrumento.pdf>
- González del Cerro, C. (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>
- Gose, P. (1997). El estado incaico como una “mujer escogida” (*aqlla*): consumo, tributo en trabajo y la regulación del matrimonio en el Incanato. En: D. Y. Arnold (Comp.), *Más allá del silencio. Las fronteras del género en los Andes* (pp. 457-473). La Paz: CIASE/ILCA.
- ICIEC, Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (2021), *Marco normativo. Educación Sexual Integral para una escuela inclusiva*. Disponible en <https://www.uepc.org.ar/conectate/la-esi-un-derecho-y-una-oportunidad/>
- Joyce, R. A. (2000). Girling the girl and boyng the boy: the production of adulthood in ancient Mesoamerica. *World Archaeology* 31(3): 473-483.
- Julianello, M. T. (2000). The scarlet trinity: the doomed struggle of Camila O’Gorman against family, church and state in XIX century Buenos Aires. Society for Irish Latin American Studies. [www.irlandeses.org/julianello.htm](http://www.irlandeses.org/julianello.htm)
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Masciangioli, N. A. y M. C. Labandeira (2001). Guía de análisis de *Camila*. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96108/camilan.pdf?sequence=1>
- Molina, F. (2017). *Cuando amar era pecado. Sexualidad, poder e identidad entre los sodomitas coloniales (Virreinato del Perú, siglos XVI-XVII)*. Lima: IFEA.
- Molina, G. (2021). A raíz de la pandemia: reflexiones sobre la transversalidad de la ESI. *Cuadernos de Coyuntura* 6: 1-12. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosCoyuntura/article/view/35460/35621>
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas* 184: 40-44.
- Morgade, G. (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morgade, G. y G. Alonso (Comps.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

- Presta, A. M. (2009). "Por el mucho amor que tengo". Poliginia, concubinas, hijos legítimos y bastardos. Matrimonio indígena y vida conyugal en Charcas, siglos XVI-XVII. En: M. Ghirardi (Comp.), *Familias iberoamericanas ayer y hoy. Una mirada interdisciplinaria* (pp. 45-61). Córdoba: ALAP.
- Raiter, B. y A. Rizzi (2008). *Una historia para pensar. Moderna y Contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rocha, M. (2021). Mujeres y género en la enseñanza de la historia. Reflexiones y propuestas en diálogo con la ESI. *Ejes de Economía y Sociedad* 5(8): 174-194. <http://dx.doi.org/10.33255/25914669/588>
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: J. S. Amelang y M. Nash (Eds.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 23-56). Alfons El Magnànim.
- Seoane, V. I. y M. Severino (2019). Género, sexualidades y educación. Intersecciones necesarias para una educación emancipadora. *Descentrada* 3(1) e063. <https://doi.org/10.24215/25457284e063>
- Silverblatt, I. (1990). *Luna, sol y brujas. Género y clases en los Andes prehispánicos y coloniales*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- Tandeter, E. (1998). *Nueva historia argentina. Período colonial (1516-1806)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Vigil, M. (1994). *La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII*. Madrid: Siglo XXI.