

# **“Y TU MAMÁ, ¿TRABAJA?”: REFLEXIONES PARA RE-PENSAR EL LUGAR DE LA ESI EN UN ESPACIO ESCOLAR DE LA CIUDAD DE VILLA MARÍA.**

**MONTI, Daiana.**

Cita:

MONTI, Daiana (2021). *“Y TU MAMÁ, ¿TRABAJA?”: REFLEXIONES PARA RE-PENSAR EL LUGAR DE LA ESI EN UN ESPACIO ESCOLAR DE LA CIUDAD DE VILLA MARÍA. Primer Congreso Latinoamericano de Trabajo Social de la UNVM. VII Jornadas Regionales de Trabajo Soc. IAPCS - UNVM, Villa María.*

Dirección estable:

<https://www.aacademica.org/primer.congreso.latinoamericano.de.trabajo.social.de.la.unvm.vii.jornadas.regionales.de.trabajo.soc/96>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/exNH/Zcf>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Para ver una copia de esta licencia, visite

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:*  
<https://www.aacademica.org>.

## **“Y TU MAMÁ, ¿TRABAJA?”: REFLEXIONES PARA RE-PENSAR EL LUGAR DE LA ESI EN UN ESPACIO ESCOLAR DE LA CIUDAD DE VILLA MARÍA.**

Eje 5 Derechos Humanos y Feminismos

Monti, Daiana Ailén/ CCONFINES-CONICET-UNVM/ Villa María, Córdoba/  
[daianamontiunvm@gmail.com](mailto:daianamontiunvm@gmail.com)

Palabras claves: Juventudes, escuela, E.S.I.

El presente el trabajo recupera y dialoga con reflexiones que construí en el Trabajo Final “*Y tu mamá, ¿trabaja?": reflexiones para re-pensar el lugar de la esi en una escuela popular de la ciudad de villa maría*”, para acceder al título de la Diplomatura Superior en “Estudios y Políticas de Juventud en América Latina” de FLACSO Argentina. Allí me detuve a pensar en una experiencia laboral que tuve entre los años 2016 y 2020 en un programa municipal para jóvenes y adolescentes de barrios populares en el que me desempeñé como tallerista y como coordinadora de un espacio de acompañamiento para estos varones.

Este programa funcionaba en una escuela rural, ubicada en las afueras de la ciudad de Villa María (Córdoba). Allí asistían varones de clases populares que habían llegado al lugar por diversos motivos y que estaban divididos en dos grupos: a) por un lado, adolescentes varones de entre 10 y 16 años que no habían terminado el nivel primario en la escuela convencional. Este grupo, llegaba al programa luego de circular por múltiples y diversas escuelas primarias de barrios populares, de las cuales habían sido excluidos sea por sobreedad o por expulsiones (generalmente vinculadas –según informes que recibíamos- a “malas conductas”); y, b) el segundo grupo estaba conformado por jóvenes varones de entre 14 y 20 años, que habían abandonado la escuela secundaria en los primeros años. Llegaban al programa en busca de “talleres de oficio”, por elección propia o para cumplimentar con pedidos de la justicia. Este grupo, usualmente, alternaba la ida a la escuela con trabajos esporádicos (por ej. changas de albañilería).

En aquella versión del trabajo decidí no centrarme directamente sobre ellos, sino, en las mujeres (madres, amigas, hermanas, tíos, primas, vecinas) que forman parte de sus vidas. Tomé esta decisión en función de dos situaciones: por un lado, la centralidad y frecuencia con la que ellas estaban presentes en sus cotidianidades<sup>1</sup> y; por otro lado, a partir de las conversaciones que emergían de diferentes espacios de taller en los que abordamos (a veces intencional y planificadamente, a veces espontáneamente) actividades o intervenciones vinculadas a la perspectiva de género y a la ESI (Educación Sexual Integral).

En el año 2018 registré una de estas conversaciones, fue entre dos estudiantes de unos 12 años aproximadamente. Estaban hablando sobre trabajo cuando uno preguntó: “y tu mamá, ¿trabaja?”, el otro enseguida le respondió: “no, mi mamá no trabaja. Mi papá trabaja en el campo de mi tío”. Desde mi lugar de tallerista (pero también de educadora popular y de mujer atravesada por diversas dimensiones de los movimientos feministas) intervine en el diálogo: “¿cómo que no trabaja tu mamá? En tu casa, ¿no? ¿No hace un montón de cosas ahí?”. Dubitativo, señaló: “ah, bueno sí. Pero no le pagan”.

Estos puntos de partida me interpelaron en tres sentidos (plasmados en diferentes momentos del Trabajo presentado en FLACSO): a) primero, me pregunté por el trabajo doméstico y el trabajo de cuidado invisibilizado, no reconocido y no remunerado que realizan cotidianamente estas (y otras) mujeres; b) en segundo lugar, me interrogué por la responsabilidad de la escuela (a través de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral), y de la educación obligatoria en general, frente a estas situaciones: ¿qué debates deberían dar estos espacios? Y, aun así -siguiendo las problematizaciones de Laís Abramo (2006) sobre la situación estructural y desigual del mercado de trabajo ofrecido a y ocupado por las mujeres-: ¿esto alcanzaría para revertir el primer aspecto?

En tercer lugar, c) con estos interrogantes en mi mente me permití pensar algunos ejes centrales que podrían funcionar como estructuradores de políticas públicas que promuevan la justicia social (Cuervo, 2020) entre las y los jóvenes (sobre todo, para aquellas mujeres en peores situaciones de vulneración social, económica y cultural).

---

<sup>1</sup> Ellas emergían en las conversaciones cotidianas del espacio escolar cuando hablaban de sus mamás (la mayor parte de los estudiantes vivía en hogares mono-marentales), de sus “novias” o amigas, de sus vecinas, pero también, cuando conversaban sobre qué les gustaba comer, quién llevaba a sus hermanos a la escuela, qué hacían con la plata de sus “changas” (“ayudar a mi mamá”), incluso, cuando alguna de ellas los “sacaban de la comisaría” o les llevaba comida allí o a las obras de construcción en las que trabajaban.

Las decisiones y planteos que fui construyendo en cada uno de estos puntos fueron deudoras de las preguntas y los aportes teóricos que encontré en Ana Miranda y Milena Arancibia (2017), en Corina Rodríguez Enríquez (2012), en Verónica Millenaar (2014, 2020), en Graciela Morgade (2006, 2020), en Laís Abramo (2006), en Nancy Fraser (2008) y en Hernán Cuervo (2020).

### **Repensar el punto de partida**

Ana Miranda (2017), en el “Seminario “Jóvenes, género y derechos”<sup>2</sup>, sugiere una problematización que es central para re-pensar aquel primer trabajo presentado en FLACSO. Teniendo en cuenta todas las transformaciones que se materializaron en los últimos años en relación a diversas problematizaciones vinculadas a los géneros, a las desigualdades de géneros, a las violencias de género y a los derechos de las mujeres y población LGTBIQ+, a partir de la creciente participación y movilización en el espacio público de estxs sujetxs, pero también de la instalación de sus demandas en la agenda mediática y con la sanción de nuevos dispositivos normativos; esta autora se pregunta: *¿cómo, cuánto y qué de todo eso se traduce, materializa, territorializa en lugares concretos y en la vida cotidiana de las personas?*<sup>3</sup>

Tal interrogante me resulta necesario para complejizar lo elaborado, pues, las escenas que estructuraron las reflexiones presentadas se inscriben en un lugar particular: una escuela municipal en una ciudad media del sur de la provincia de Córdoba, atravesada por las especificidades que implica lo político, lo social y lo cultural en la dimensión local.

Entonces, en esta oportunidad me interesa preguntarme: *¿cómo, cuánto y qué de la propuesta de la ESI se territorializa en este espacio escolar? ¿Cuáles son las características específicas del lugar que habilitan o condicionan la posibilidad de desplegar esta política pública en la institución?* Para ensayar posibles resoluciones a estas problematizaciones recuperaré algunos nudos conceptuales del Módulo 6 de la diplomatura; particularmente, dialogaré con las clases propuestas por Sergio Balardini (2021) y Dina Krauskopf (2021).

<sup>2</sup> FLACSO Argentina (2017) Seminario “Jóvenes, género y derechos, disponible en: <https://www.flacso.org.ar/producciones-audiovisuales/seminario-jovenes-genero-y-derechos/>

<sup>3</sup> Cabe señalar que esta no es la pregunta textual que la autora formula, más bien, esta pregunta corresponde a una reapropiación personal de lo que ella sugiere y que tiene sentido específico en relación a la propuesta de este trabajo.

Balardini (2021) nos permite distinguir diferentes dimensiones de las políticas públicas que pueden coadyuvar a visibilizar complejidades y heterogeneidades en su aplicación o implementación. Vale aclarar que, si bien estos niveles en la práctica se encuentran superpuestos, su distinción en términos analíticos nos posibilita visibilizar contradicciones, tensiones u oposiciones. Así, si pensamos en la ESI como ley –que es uno de los ejes que nos convoca-, en primer lugar, la clasificaríamos como un *dispositivo legislativo* constituido mediante la sanción y articulación de diferentes leyes (de educación, de protección de derechos, de salud sexual y reproductiva).

En segundo lugar, podríamos pensar en esta ley a *nivel sectorial* a partir de adecuaciones a nivel provincial y de la constitución del Programa Provincial de ESI, que promueve procesos de capacitación y articulación con las escuelas de diferentes niveles y con espacios de formación docente en Córdoba. Por último, en el *nivel específico y local* nos encontramos con instituciones y agentes estatales concretos que, mediante diversas acciones, garantizan/habilitan/obstaculizan la implementación de aquel dispositivo sancionado parlamentariamente.

La propuesta del autor permite preguntarme de qué modos la ESI se despliega en el territorio local e, incluso, por aquellas áreas del Estado que intervienen, que habilitan y/o limitan y desde qué miradas o tradiciones institucionales lo hacen. Tal cuestión asume una particularidad en “mi” escuela: primero, es pertinente señalar que no pertenecía al Área de Educación del municipio –como se podría esperar a partir de su propuesta fundacional-, sino a la de Inclusión. Esto le imprimía una característica central: formaba parte del abanico de acciones estatales municipales destinadas a las clases populares (esto implica modos de clasificación e intervención sobre sujetos que son particulares e históricos, no obstante, no podré detenerme en ello en esta instancia).

Por otra parte, -y también vuelve a llamar mi atención- aunque sus destinatarios eran varones jóvenes de barrios populares este espacio no tenía vinculación con el Área de Juventudes, salvo mediante la participación en algunos programas en los que convocaban a todas las escuelas de la ciudad. De hecho, ésta dependencia concentraba sus intervenciones en temáticas vinculadas a la participación política juvenil, cultural y artística, por lo que, usualmente, convocababa a jóvenes con trayectorias escolares “hegemónicas”. En ese sentido,

lxs estudiantes de esta escuela en varias ocasiones –y por diversos motivos- decidían no participar o no eran convocados a estas propuestas<sup>4</sup>.

Para agregar otra complejidad: este espacio no era netamente municipal, sino que el programa escolar (la terminalidad primaria) pertenecía al gobierno de la provincia de Córdoba, puntualmente, al Ministerio de Educación. De este modo, las docentes a cargo de garantizar la terminalidad educativa no tenían relación laboral formal con el municipio, de quiénes dependíamos todxs lxs demás trabajadorxs (talleristas y coordinadoras de talleres y de acompañamientos sociales o pedagógicos).

Esta situación, además de múltiples desacuerdos, controversias y puntos de vistas opuestos, produjo que en múltiples ocasiones se trabajara en el mismo espacio físico y con los mismos estudiantes en dimensiones paralelas que no convergían entre sí. Entonces, ahora vuelvo al planteo de Ana Miranda (2017), revisando todas las transformaciones en los últimos años, ¿qué de todo ello (de las transformaciones en materia de géneros) se puede desplegar/construir/recuperar en un espacio con estas características locales? Más concretamente, ¿cómo se puede abordar transversalmente la educación sexual integral en un espacio con estas características?

La pregunta por el “cómo” puede entenderse en una doble dimensión: por un lado, en relación a la diversidad de trabajadorxs y áreas de gobierno (municipal/provincial) que formamos parte del espacio pero que, en general, no coordinamos acciones concretas y; por otro lado, el “cómo” también tiene que ver con las propuestas que se ofrecen a los estudiantes para trabajar con la ESI.

Ballardini (2021) sostiene que desde los Estados frecuentemente se destinan multiplicidad de acciones o programas aislados a las juventudes, mas no políticas públicas integrales y transversales a diversas áreas. El espacio escolar del que hablamos puede leerse en esa clave, pero, también puede hacerse una salvedad local: las -escasas- acciones vinculadas a la ESI se estructuraban a partir de distintas negociaciones ideológicas (por ejemplo, con las docentes de la provincia que permanecían ancladas en miradas biologicistas y conservadoras sobre las sexualidades) o presupuestarias (entre la coordinación del espacio y las áreas que proveían recursos). Aunque, fundamentalmente,

---

<sup>4</sup> Quedará pendiente para otra instancia el análisis de los puntos de vista a partir de los cuales desde esta Área se diseñan e implementan políticas públicas para las juventudes. Al mismo tiempo, siguiendo la lógica de Balardini (2021), también nos podríamos preguntar por la multiplicidad de acciones y/o programas que se ponen en juego desde este lugar, pero que, generalmente, no confluyen o forman parte de una política pública integral destinada a (y pensada por) las juventudes.

las intervenciones vinculadas a la ESI eran deudoras de acciones individuales y voluntarias de mujeres jóvenes y/o adultas que -interpeladas por los feminismos- proponíamos abordajes de la ESI con los estudiantes.

Aunque estas propuestas no eran sistemáticas ni frecuentes y se desplegaban en encuentros o talleres aislados, eran posibles a partir de un punto de contacto entre lo micro (la escuela y sus características) y lo marco (los avances en materia de géneros, derechos y sexualidades descriptos más arriba). Así, donde podría no haber nada, la presencia de estas mujeres, sus compromisos militantes y sus iniciativas propiciaron la presencia –aunque esporádica- de la ESI en el lugar.

Ahora bien, ¿esto es suficiente?, ¿por qué insistir con la centralidad de la ESI en estos espacios?, ¿qué desafíos tenemos hacia adelante para garantizar que la ESI, efectivamente, se constituya en una política pública integral, transversal y sistemática en el ámbito local?

### ¿Nuevos? desafíos

En el trabajo presentado en la Diplomatura, consideraba –junto a lxs autorxs mencionadxs más arriba- el papel de las escuelas como instituciones de socialización, como espacios que producen, reproducen y refuerzan imágenes en torno a los géneros (Millenaar, 2020), pero también, donde algunas de estos bagajes se pueden re-significar.

En este punto, el papel de las instituciones escolares es clave, no sólo porque garantizan el derecho a la educación, sino, porque el horizonte político de la educación reside en la construcción de una sociedad democrática e igualitaria. Con ello, -como señalé en aquel escrito- la perspectiva de género que propone la ESI se constituye en una herramienta analítica y política, que nos permite elaborar interrogantes sobre aquello que se enseña y aprende en las escuelas sobre géneros, mandatos de género o códigos de género (Subirats en Millenaar, 2020).

En esta línea, Morgade (2006) señala que en las escuelas aprendemos a ser mujeres y varones. Entonces, si los mandatos y, con ello, la producción y reproducción de desigualdades de género se aprenden continuamente, el desafío es: por un lado, poner en discusión los modos en que enseñamos (como adultxs con nuestro bagaje de prejuicios y

formación en contextos diferentes) a ser mujeres y a ser varones y, por otro, habilitar herramientas que les permitan a las y los jóvenes tensionar propias experiencias. Sin dudas, la Ley Nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral es un avance innegable en esta dirección, es un punto de partida central e indiscutible, pero, no obstante, es necesario seguir interpelándola desde las realidades concretas en las que se despliega.

Balardini (2021) señala que los programas más exitosos destinados a las juventudes son aquellos que contemplan: su participación, la descentralización, la construcción de identidades, la transversalidad y articulación entre diversas áreas de gobierno. Si relacionamos esto con la experiencia retratada se abre un abismo, no obstante, teniendo en cuenta esto y la -ya señalada- centralidad de la ESI es interesante profundizar en los desafíos que tenemos por delante.

Para ello, en primer lugar, es pertinente mencionar la fragmentaria capacidad de concertación y/o coordinación entre los niveles de gobierno (provincial y municipal) que conformaban este espacio. Al mismo tiempo, más allá de que es un programa local, focalizado y dirigido particularmente a jóvenes de barrios populares, en general, la participación de éstos en la construcción de proyectos o demandas de programas tampoco ha tenido centralidad.

Si recuperamos la clasificación de Balardini (2021) mediante la que el autor diferencia las políticas públicas según el grado de participación de las juventudes (y el accionar de lxs adultxs en ese marco), la escuela de la que venimos hablando podría pensarse dentro de lo que él denomina como “políticas para las juventudes”. Es decir, se trata de un programa definido a priori, “bajado desde arriba” y con “un pack cerrado” de propuestas y ofertas que, en general, los estudiantes no pueden modificar.

No obstante, y teniendo en cuenta la complejidad sobre lo que venimos discutiendo, no podría “clasificarse” a esta escuela bajo una única etiqueta. Y aquí vuelvo a los talleres o intervenciones sobre ESI que -aunque aislados, fragmentados y poco sistemáticos- son construidos como iniciativas de las talleristas y/o coordinadoras mujeres con “con los jóvenes”, a partir de sus intereses, iniciativas o propuestas. Así, dentro de un mismo espacio confluyen y conviven diversos modos de pensar a las juventudes y de construir propuestas dentro del espacio escolar y “para” o “con” quienes lo habitan.

Apuntalando estas discusiones Dina Krauskopf (2021) nos presenta los diversos enfoques que estructuran las políticas públicas para estos grupos y, con ello, nos permite pensar qué dimensiones es necesario revisar, reforzar y/o reconstruir. De este modo, para elaborar una propuesta de ESI que sea sistemática, integral y transversal (a las docentes de la provincia, a lxs trabajadorxs del municipio y a los estudiantes) es central partir de un “enfoque territorial” que permita reconocer la trama social y cultural específica de los jóvenes que habitan el lugar, pero también de la propia historia de la escuela y su relación con otras instituciones de la ciudad (teniendo en cuenta que es un espacio altamente estigmatizado).

En segundo lugar, es preeminente posicionarse desde el “enfoque de derechos” y de la “diversidad e inclusión”, pues, los destinatarios de la propuesta son jóvenes que viven en condiciones de desigualdad material y educativa (a partir de sus trayectorias escolares fragmentadas o no sistemáticas) y, al mismo tiempo, muchas veces compatibilizan durante períodos de tiempos prolongados la escuela y el trabajo. En este aspecto, es necesario planificar atentamente los tiempos y modos en que se construyen y presentan las ofertas.

En tercer lugar, “el enfoque de la igualdad de género” posibilita revisar los modos en que se construyen y piensan las masculinidades juveniles de barrios populares y sus relaciones con otros géneros. No obstante, esto sólo podría desarrollarse si se adopta un “enfoque intergeneracional” que permita tanto a adultxs como a estudiantes intercambiar sus puntos de vista y revisar colectivamente los bagajes que cada unx trae consigo. Las actividades vinculadas a la ESI no pueden descansar únicamente en mujeres trabajadoras, es fundamental construir procesos de responsabilidad compartida con los varones adultos.

Por último, y no menos importante, ninguna de las perspectivas anteriores tendría sentido si no se coloca la participación de los estudiantes en el centro de la escena<sup>5</sup>. Las políticas públicas o programas que parten desde el enfoque de “juventud y desarrollo” (Krauskopf, 2021) entienden a las juventudes como una “etapa de crecimiento y desarrollo social, de formación, aporte cultural y productivo de la sociedad” y, al mismo tiempo, “abandona la visión del período juvenil como una transición preparatoria de la adultez y reconoce a las juventudes como sujetos/as sociales del presente” (S/N).

---

<sup>5</sup> Entiendo la participación de lxs jóvenes a partir de autorxs como Ana Miranda (2021), Diego Beretta (2021) y Analía Otero (2021).

Este se constituye en el desafío más urgente y el más complejo: ¿cómo construir procesos participativos?, pero más aún, ¿cómo sostenerlos en el tiempo y cómo efectivizarlos (teniendo en cuenta el complejo contexto de la escuela)? Es indispensable construir programas anclados en la perspectiva de la integralidad, la inter-sectorialidad y la transversalidad no sólo hacia adentro de la escuela, sino también con otras áreas del Estado como Juventudes, Salud, Economía, Trabajo y Género. Sabiendo que este es uno de los procesos más difíciles que tenemos por delante, aún nos queda otro aspecto por analizar.

#### **Notas finales: el enfoque plural de la justicia social**

Anteriormente mencioné algunas dificultades o desafíos que tenemos por delante para repensar la escuela y la ESI dentro de ella. También señalé que esta institución (como espacio que los jóvenes habitan cotidianamente) es un lugar central para producir nuevos sentidos sobre sexualidades a partir de la implementación y el desarrollo de programas. Sin embargo, como también sugerí, esto por sí mismo no alcanza para acortar las brechas de desigualdades en las que transcurre la vida de estos estudiantes.

Nancy Fraser (en Cuervo, 2020) nos ayuda a pensar complejamente esta situación: no sólo es importante diseñar políticas públicas de reconocimiento de las diferencias (es decir, de la arbitrariedad que produce desigualdades o injusticias de género o de las particularidades de las juventudes como momento de la vida) sino también, es urgente problematizar los modos en que se distribuye la riqueza en el marco del sistema económico capitalista y patriarcal y, a su vez, garantizar la participación política de los sectores históricamente desplazados.

En esta línea, es necesario recuperar el enfoque multidimensional de “justicia plural” que propone Hernán Cuervo (2020). Esta perspectiva trasciende la antigua dicotomía entre distribución/reconocimiento y señala la necesidad de que las políticas públicas destinadas a las juventudes se posicen desde un enfoque tripartito que contemple: reconocimiento + redistribución + participación política. Esta articulación se constituye en una herramienta analítica y política que no debemos dejar de lado cuando pensamos programas, políticas o dispositivos destinados a intervenir en el marco de las vidas jóvenes precarizadas a partir de las múltiples desigualdades sociales que las atraviesan.

Tal tensión también es abordada por Rafael Merino (2021) quien distingue entre: a) *políticas nucleares*, entendidas como aquellas que afectan las condiciones estructurales de vida y que producen las herramientas para construir itinerarios de transición (como por ejemplo: las políticas educativas, laborales, de capacitación profesional); y b) *políticas periféricas o afirmativas*, que pretenden impulsar lo propio de lo juvenil, sus identidades o su ciudadanía (como las políticas o los programas vinculados a la cultura, el ocio, la participación juvenil).

En línea con el planteo del “enfoque multidimensional de la justicia plural”, el autor plantea que lo ideal sería la integración entre ambas, pero el problema es que, en general -y en nuestro caso empírico particular si atendemos a las descripciones mencionadas más arriba-, este proceso es muy difícil de lograr. Ambas dimensiones siempre se implementan de manera segmentada y en tiempos diferentes ya sea por bajos presupuestos, por puntos de vistas opuestos o contradictorios, por desinterés o por no priorizarse en la agenda estatal.

Como había anticipado más arriba, esta escuela se encuentra en un área de desarrollo e inclusión social y, por el mismo hecho de formar parte del abanico de acciones estatales dirigidas a los sectores populares, su propuesta se inclina a resolver o garantizar algunas herramientas que intervengan en las condiciones objetivas de vida de sus estudiantes (mediante terminalidades educativas, formación en oficios, pasantías laborales o procesos de acompañamiento frente a situaciones problemáticas en sus vidas). Con ello, algunos temas neurálgicos -como la ESI- pasan a un segundo plano y quedan posicionados como programas periféricos que funcionan de manera segmentada, poco frecuente y asistemática.

El desafío es pensar ¿otros/nuevos? modos que permitan integrar y construir diálogos entre estos grandes polos, separados a partir de condiciones históricas que atraviesan a las instituciones estatales y a lxs agentes que las componen. Para ello, es preeminente posicionarnos desde el enfoque multidimensional de la justicia plural entendiendo a lxs jóvenes como sujetxs de derechos activos.

### **Bibliografía**

Abramo, L. (2006) (Ed.) Trabajo decente y equidad de género en América Latina. Santiago de Chile: OIT. En línea:

<http://www.institutouejn.nqnwebs.com/documentos/genero/Trabajo%20de%20equidad%20de%20g%C3%A9nero%20en%20América%20Latina.pdf>

Balardini, S. (2021) Clase 3. Políticas locales de Juventud. Módulo 6. En: Estudios y políticas de Juventud en América Latina - Cohorte 7 – FLACSO Virtual. [PDF]

Beretta, D. (2021) Clase 1. Participación juvenil en América Latina: debates, perspectivas y tendencias. En: Estudios y políticas de Juventud en América Latina - Cohorte 7 – FLACSO Virtual. [PDF]

Cuervo, H. (2020) Clase 3. La relación entre la teoría de la justicia y los estudios de la juventud. En: Estudios y políticas de Juventud en América Latina - Cohorte 7 – FLACSO Virtual. [PDF]

Dávila O. y Ghiardo Soto F. (2018). «Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes», Revista Última Década, N°50 (2018), pp. 23-43.

Fraser, N. (2008) La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. Revista de trabajo, 4(6). [http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic\\_fraser.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dic_fraser.pdf)

Krauskopf, D. (2021) Clase 1. Fundamentos y desafíos de las políticas públicas y programas de juventud. Módulo 6. En: Estudios y políticas de Juventud en América Latina - Cohorte 7 – FLACSO Virtual. [PDF]

Lahire, B. (2017) Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a restricciones múltiples. Revista de Antropología Social, vol. 16, 2007, pp. 21-33. Universidad Complutense de Madrid Madrid, España. En línea: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/9963>

Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral (2006). En línea: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

Merino, R. (2021) Material audiovisual de clase. En: Estudios y políticas de Juventud en América Latina - Cohorte 7 – FLACSO Virtual. [PDF]

Miranda, A. (2021) Clase 2. Reflexiones teóricas y tendencias empíricas sobre participación social y política de los jóvenes en países de la Unión Europea y de América Latina. En: Estudios y políticas de Juventud en América Latina - Cohorte 7 – FLACSO Virtual. [PDF]

Millenaar, V. (2020) Clase 3: Educación y Género. En: Estudios y políticas de Juventud en América Latina - Cohorte 7 – FLACSO Virtual. [PDF]

**Millenaar, V.** (2014). Trayectorias de inserción laboral de mujeres jóvenes pobres: El lugar de los programas de Formación Profesional y sus abordajes de género. Revista Trabajo y Sociedad. Santiago del Estero, Argentina. Núm. 22, pp. 325-339  
Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/tys/n22/n22a18.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación (2020) Marco normativo ESI. En línea: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

Ministerio de Educación de la Nación y Consejo Federal de Educación (2008) Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral. En línea: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)

Miranda, A., & Arancibia, M. (2017). Repensar el vínculo entre la educación y el mundo del trabajo desde la perspectiva de género: Reflexiones a partir de un estudio longitudinal en el Gran Buenos Aires. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25(74). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2907>

Morgade G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la educación". en Novedades Educativas N°184. En línea: <http://www.unter.org.ar/imagenes/Graciela%20Morgade-%20Tradiciones%20%281%29.pdf>

Morgade, G. (2020) La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En: Dussel, I; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comp.) Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE. Editorial Universitaria. CABA, Argentina. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Nun, J. (1999): "El futuro del empleo y la tesis de la masa marginal", Revista Desarrollo Económico Revista de Ciencias Sociales. Enero-Marzo Vol. 38, Buenos Aires.

Otero, A. (2021) Clase 3. Jóvenes y movimientos sociales: perspectiva y debates abiertos. En: Estudios y políticas de Juventud en América Latina - Cohorte 7 – FLACSO Virtual. [PDF]

Programa Provincial de Educación Sexual Integral (2020) En línea:

<http://programaesicordoba.blogspot.com/p/cuerpo-y-salud-sexual-y-reproductiva.html>

Rodríguez Enríquez, C. (2012) “La cuestión del cuidado ¿el eslabón perdido del análisis económico?” Revista Cepal 109, 23-36. Disponible en [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11524/106023036\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11524/106023036_es.pdf)