

III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Talleres de género y educación sexual para adolescentes de escuelas medias del sur del Gran Buenos Aires.

Gosende, Eduardo E.

Cita:

Gosende, Eduardo E. (2011). *Talleres de género y educación sexual para adolescentes de escuelas medias del sur del Gran Buenos Aires. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-052/486>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/R5B>

TALLERES DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SEXUAL PARA ADOLESCENTES DE ESCUELAS MEDIAS DEL SUR DEL GRAN BUENOS AIRES

Gosende, Eduardo E.
Universidad de Quilmes. Argentina

RESUMEN

Esta investigación explora los resultados de un proyecto de educación a través de talleres realizados con alumnos de 15/16 años, en escuelas secundarias públicas del Sur del Gran Buenos Aires, para evidenciar y reflexionar sobre los conocimientos y prácticas de sexualidad y género de los adolescentes. Bourdieu sostiene que la constitución de los habitus se produce por dos vías: la educación primera, el trabajo de los padres para introducir a los niños a las formas, movimientos y maneras 'correctas'; y la acción escolar, el trabajo pedagógico racional que interioriza un arbitrario cultural. Los talleres permiten evidenciar y deconstruir los conocimientos y prácticas constituidos por estas dos vías, promoviendo un aprendizaje reflexivo intermedio entre ambas. La estrategia didáctica del taller permite: 1) visibilizar y cuestionar el habitus primero que instala la sexualidad como tabú, atravesada por mitos, peligros y prohibiciones; 2) tomar distancia del saber escolarizado basado en el conocimiento científico abstracto, desconectado de las prácticas y experiencias iniciáticas y generificadas de los adolescentes en relación a su sexualidad; 3) A partir de la participación activa y grupal de los alumnos en el taller se promueve la generación de saberes propios, autónomos y colectivos en relación al género y la sexualidad.

Palabras clave

Género Educación sexual Adolescencia

ABSTRACT

WORKSHOPS ON GENDER AND SEXUAL EDUCATION FOR ADOLESCENTS FROM SECONDARY SCHOOLS OF SOUTHERN GREAT BUENOS AIRES

This research explores the results of an educational project, developed throughout Workshops for 15 or 16 years old students, within public secondary schools, in the South of the Great Buenos Aires, to show and reflect on adolescents' practices and representations of sexuality and gender. Bourdieu argues that the constitution of the habitus is produced in two ways: the first education, the job of parents to introduce children to the 'correct' movements and ways related to sex and gender; and school action, rational pedagogic labor that serve for internalizing a cultural arbitrary. Workshops have allowed to reveal and deconstruct on adolescents' practices and representations, constituted along both pathways, promoting a reflective learning which becomes in-

termediate between them. Workshops' teaching and learning strategy allows: 1) to make visible and to question the first habitus that installs sexuality as taboo, intersected by myths, hazards and prohibitions; 2) to take some distance from school knowledge based on scientific and abstract information, disconnected from adolescents' gendered practices and initiatory experiences regarding their sexuality; 3) starting from active participation within groups during the workshops, students promote the generation of their collective autonomous own knowledge in relation to gender and sexuality.

Key words

Gender Sexual education Adolescence

Introducción

La tarea de extensión que hemos denominado *Talleres de sexualidad y género* se lleva a cabo desde agosto de 2010 en escuelas del nivel Medio del sur de la Provincia de Buenos Aires, próximas a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en el marco de la implementación de la Ley Nacional 26150, Res CDF/08, que sienta las bases del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Los objetivos específicos que se proponen alcanzar a través de la realización de los talleres de sexualidad y género son: 1) Indagar los mitos, creencias, concepciones, estereotipos y saberes existentes acerca del género y la sexualidad, tanto en las prácticas de la vida cotidiana como en el ámbito escolar. 2) Detectar situaciones de riesgo y problemáticas específicas que afecten a los adolescentes en relación al género y la sexualidad, tanto en la vida cotidiana como en el aula. 3) Proporcionar una perspectiva alternativa a los modelos biológico, médico o normativo, hegemónicos en la tradición de la Educación Sexual en la Escuela Media (Morgade y Alonso, 2008). 4) Facilitar la construcción de conceptos, disposiciones y prácticas alternativas sobre sexualidad y género que incluyan la diversidad de género, el cuidado de sí y del otro, la equidad de género, los derechos y la salud sexual y reproductiva, la diversidad, la intimidad y la confianza afectiva, entre otros.

La metodología que utilizamos para llevar adelante nuestra propuesta es la de aula taller. Es eminentemente activa y participativa, favoreciendo la expresión de las ideas previas del alumnado, su reflexión, comparación y crítica, lo cual es el primer paso para permitir su

transformación. Para poder trabajar en esta línea, comenzamos por detectar y trabajar con los intereses de los grupos, con contenidos cercanos a su realidad cotidiana, funcionales, útiles, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas, haciéndoles protagonistas en sus propios procesos de aprendizaje y reflexión. En los talleres se trabajamos estos temas: 1) estereotipos de género, 2) iniciación sexual, 3) mitos y creencias sobre la sexualidad, 4) salud reproductiva 5) maternidad y paternidad responsable en adolescentes, y 6) violencia de género. Otro objetivo secundario que tiene el proyecto es evaluar y reflexionar acerca del impacto del dispositivo didáctico del aula-taller para promover saberes y prácticas educativas nuevas e instituyentes en relación a género y sexualidad.

Sexualidad y Género en el contexto actual de las escuelas medias

El temprano despertar sexual de los y las jóvenes se evidencia en casos de estudiantes que ya han tenido varios compañeros/as sexuales en su corta vida sexual, sin ningún tipo de prevención ni responsabilidad con su cuerpo. En las escuelas medias de la zona sur del Gran Buenos Aires existen muchos casos de jóvenes embarazadas y por consiguiente madres y padres adolescentes.

Otro de los problemas urgentes en los colegios es la violencia física y psicológica que se presenta entre los mismos jóvenes. En este sentido, la percepción de género de los mismos adolescentes aparece anclada en los estereotipos tradicionales a los que subyace la hegemonía masculina y la organización patriarcal.

Los cambios recientes que han ido aconteciendo en la organización y la gestión de las instituciones escolares, así como en las relaciones de poder entre generaciones dentro de la institución escolar, ponen a prueba constantemente la autoridad docente. La escuela, fiel a los modelos y valores de la Modernidad, mantiene en lo fundamental las mismas metodologías y herramientas pedagógicas sin dar cuenta del cambio que ocurre afuera de sus puertas. Hoy no se sabe que debe transmitir la escuela o la sociedad no valora ese supuesto saber que la escuela transmite. La institución escolar, antes la más sólida de las instituciones sociales, hoy se ve en problemas especialmente, a la hora de tratar temas como la educación sexual y las políticas de género. En este marco, y desde esta experiencia de los talleres, nos preguntarnos qué implica intervenir pedagógicamente en el ámbito educativo actual. ¿Cómo enfrentar estas problemáticas tan particulares de los jóvenes de hoy en día con herramientas pedagógicas innovadoras?

La escuela pública ha sido a través del tiempo un medio de integración social en base a la transmisión de conocimientos, habilidades y valores, instrumento básico que asegura la continuidad histórica, y que permite que las sociedades se reproduzcan. En América Latina y en nuestro país la escuela pública surge en el contexto de los sistemas educativos nacionales, fuertemente imbricada en un proceso societario en el cual el Estado nacional centraliza la vida material y simbólica de los sujetos

para civilizar e integrar moral y culturalmente a una población heterogénea (Dussel, 2006) (Tiramonti, 2005). La escuela de la modernidad tenía un lugar reconocido y legitimado por los distintos actores sociales, y en ella el currículum prescripto era mayormente aceptado. (Dussel, 2006).

En el marco de la globalización de las sociedades postindustriales, y con el avance del neoliberalismo, se da la pérdida de confianza en las instituciones y en la capacidad de regulación del Estado, con la consecuente descentralización de los sistemas educativos nacionales en nuestro país. La escuela ya no tiene la capacidad de instituir identidades y sostener valores. Los diseños curriculares aparecen cada vez más ajenos a la realidad escolar. La escuela como lugar legítimo para la educación es discutido y la autoridad de los docentes debe ser renegociada constantemente con padres y alumnos. (Tenti Fanfani, 2004). Tiramonti (2005) afirma: "...la escuela "cayó"... como ilusión forjadora de un sujeto universal y no dispone de ninguna narrativa en la que anclar la constitución de lo social" (Tiramonti, 2005, pag. 13)

Las profundas transformaciones que se realizaron desde la década de los 90 en el ámbito educativo argentino, llevaron a la escuela a la diferenciación o la atomización. A la escuela de la modernidad, transmisora de un saber considerado valioso por la sociedad, hoy se le opone la escuela de la diversidad, vocablo que, como señala Dussel (2006), alude a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis y a la exclusión. Los alumnos en general no expresan interés por estar en la escuela, por lo tanto al no existir el deseo ni la necesidad, no se da el control consciente y voluntario que debe tener el alumno para aceptar las reglas del juego escolar y el esfuerzo que el aprendizaje mismo supone.

La organización y el funcionamiento de la escuela actual, da cuenta del desgaste tanto simbólico como material de la institución escolar, así como también del continuo reposicionamiento de alumnos y docentes. Este desgaste no solo está promovido por las condiciones económicas y sociales en las que la escuela existe, sino también por la imposibilidad de la propia escuela de ir más allá de la contradicción no resuelta entre el discurso de la modernidad, de la escuela que ya no es -la del currículum prescripto- y el discurso de la escuela que a veces es y que puede dar lugar a otras nuevas situaciones de aprendizaje. Situarse más allá de esta contradicción, permitirá superar el mandato de la modernidad y recrearse en un nuevo proyecto de aprendizaje acorde a los tiempos que corren.

Educación sexual y habitus en contextos escolares

Utilizaremos aquí las categorías de análisis de Bourdieu y Passeron (1995): *arbitrario cultural, habitus y violencia simbólica*, para reflexionar acerca de la experiencia de los talleres de sexualidad y género que venimos desarrollando en escuelas de educación media de la provincia de Buenos Aires. Partimos del supuesto de que los talleres, son una estrategia pedagógica disruptiva, en

tanto promueven un aprendizaje en base a la participación y a la experiencia, que quiebra el modelo tradicional de educación sexual hegemónico, biologicista y basado en la mera transmisión de la información. En este sentido, desnaturaliza el habitus al poner en tela de juicio que es lo adecuado y acertado, en este caso en relación a la educación sexual y a la percepción de género, poniendo en evidencia la arbitrariedad cultural.

Toda acción pedagógica, para Bourdieu, involucra violencia simbólica en la práctica de la inculcación, o trabajo pedagógico, puesto que impone una arbitrariedad cultural -tanto en el contenido como en los modos de inculcación. La concepción de lo adecuado y acertado tiene que ver con lo culturalmente dominante que subyace a este proyecto curricular y por eso es una arbitrariedad cultural. Para Bourdieu y Passeron (1995): “la selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la ‘naturaleza de las cosas’ o a ‘una naturaleza humana’” (Bourdieu y Passeron, 1995, pag. 5)

Por esta razón Bourdieu y Passeron (1995) sostienen que toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica, ya que dicha acción impone significaciones como disimulando las relaciones de fuerza en que se funda. Así añade fuerza propia, que se convierte en fuerza simbólica a esas relaciones de fuerza.

Para Bourdieu y Passeron existen dos modos de constitución de los habitus que a su vez se articulan y complementan a lo largo de la vida. El primer habitus se da en la acción pedagógica primaria (familia o educación primera) que se realiza con un trabajo pedagógico sin ningún antecedente. Y el habitus secundario que se da por medio del trabajo pedagógico secundario de la institución escolar. “El trabajo pedagógico primario produce un hábito primario, característico de un grupo o de una clase, que está en el origen de la constitución de cualquier habitus” (Bourdieu y Passeron, 1995, pag. 5). Es más, el éxito o fracaso del aprendizaje escolar - trabajo pedagógico secundario- está directamente relacionado con la distancia existente entre el trabajo pedagógico secundario y el trabajo pedagógico primario.

Sin embargo, aunque el aprendizaje escolarizado, trabajo pedagógico secundario, se basa inevitablemente en el habitus primario, esto no quiere decir que la escuela no pueda ser un espacio de deconstrucción de saberes y de apropiación de capital cultural. Aquí cabe mencionar la relación entre el currículum oficial, explícito, el de los lineamientos curriculares y el currículum oculto, real que puede ser construido a partir de los saberes propios y colectivos. El currículum escolar puede ser concebido como instrumento fundamental de reproducción del orden social que responde a los intereses de la cultura o los grupos dominantes de una sociedad. Sin embargo, la acción pedagógica no siempre responde a los intereses de los grupos o clases sociales domi-

nantes. En cualquier caso, si partimos del supuesto de que dicho currículum es el resultado de un proceso histórico, si aceptamos que no es estático o inamovible, podríamos también decir que es el resultado de la tensión entre los distintos actores sociales y agentes educativos.

Es así que en el caso de la educación sexual tradicional, el trabajo pedagógico secundario de la institución escolar presupone la existencia de un habitus primario que comparte fuertemente la arbitrariedad cultural a imponer en el trabajo pedagógico secundario. Ya que los mitos, prohibiciones, tabúes naturalizados mediante el habitus primario, son fuertemente reforzados por el trabajo pedagógico secundario de la escuela. *No sólo en relación a la selección de los contenidos del conocimiento* -“*modelo biológico*” que aborda la sexualidad desde la perspectiva de la transmisión de información acerca de la reproducción y de la genitalidad; *sino también a partir de los modos de inculcación que suponen una forma patriarcal y autoritaria que despolitiza la sexualidad*, negando que es una construcción histórico-social. En este caso, la experiencia de los talleres, puede provocar prácticas disruptivas del orden establecido, dando lugar a la emergencia de otros saberes sociales y colectivos que desnaturalizan el habitus.

Primeras observaciones y reflexiones del relevamiento realizado a través de los talleres

De los primeros datos relevados surge que tanto las chicas, como los chicos naturalizan los estereotipos de género en relación a la división del trabajo al interior de la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico y a los hijos. Las chicas perciben en general que su condición de mujeres está naturalmente ligada a su condición de madres y cuidadoras del hogar. Ya que tener hijos y encargarse de ellos es igual a naturaleza femenina. Los varones, por otro lado, se perciben como sostenedores obligados de la familia. El rol de proveedor es percibido como ventaja porque parece ligado a la mayor independencia /autonomía, atributo de la masculinidad.

La posibilidad de ser madre o padre adolescente es percibida de manera diferente por chicas y chicos. Para las primeras, aún con todas las dificultades que supone, la posibilidad de ser madres puede ser la ocasión de afirmarse como sujetos de derecho, independizarse de sus familias de origen y de sentirse respetadas por el entorno social. Se observa, sobre todo en muchas chicas, que éstas no lo perciben como una desviación, sino como algo que las completa y sucede porque realmente lo desean. Es así que las chicas, más allá de reconocer lo difícil que es plantearse ser madre adolescente, contemplan la idea como una alternativa posible. Alternativa, fuertemente idealizada, de poder abrirse camino hacia la adultez a través de tener su propia familia. En cambio los varones no quieren saber nada con la idea. Perciben a la posible paternidad como una carga, ya que entienden que la paternidad adolescente complicaría sus vidas y la de sus familias.

En cuanto a las prácticas de los adolescentes al interior

del aula pudimos observar también la producción y reproducción de fuertes procesos binarios de generización: ciertas maneras de ser varón y ciertas maneras de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado. Distintas formas de comportamiento y de organización del espacio, diferentes usos del lenguaje y del cuerpo, distinto compromiso hacia las tareas escolares, diferentes formas de demostrar las emociones. Un tema crucial que surge del trabajo de campo en estos talleres es el impacto de los estereotipos de género en las distintas formas de acercarse al conocimiento y de aprender entre chicas y chicos.

La estrategia didáctica del taller permitió crear un espacio público en el cual las/los estudiantes pudieron: 1) visibilizar y cuestionar el habitus primero que instala la sexualidad como tabú, atravesada por mitos, peligros y prohibiciones; 2) tomar distancia del saber escolarizado basado en el conocimiento científico abstracto, desconectado de las prácticas y experiencias iniciáticas y generificadas de los adolescentes en relación a su sexualidad. Permitiendo a las y los jóvenes, resituar algunas percepciones de sí mismos, su sexualidad y sus relaciones de género, construyendo saberes propios y colectivos.

Para los que coordinamos el taller, el recorrido por los distintos talleres en las diferentes escuelas, nos significó un aprendizaje muy rico e importante. Fundamentalmente porque tuvimos una inmersión directa en las “escuelas del presente” (Vasen, 2008), en las cuales la educación no está pensada tanto en la generación de un futuro de progreso individual o social, sino en la combinatoria posmoderna de *capacitación-información-medios-mercado-consumo-ahora*.

Primero trabajamos en dos escuelas medias, la primera de ellas, con varias décadas de existencia, y un historial y prestigio importante, ubicada en el centro de Quilmes, cuenta hoy con una matrícula muy numerosa. La segunda ya se trata de una escuela mucho más nueva, inaugurada en los años 90, con una matrícula reducida, y con docentes más jóvenes. La vida institucional es diferente en estas dos escuelas, en la primera las diferencias entre los roles están mucho más claros y marcados, los espacios están diferenciados, y las prácticas están asociadas al modelo de escuela secundaria de la modernidad. En la segunda todo es más móvil, menos claro, menos diferenciado, hay más prácticas y actividades alternativas al modelo de escuela tradicional, en todos los espacios, y en relación a todos los roles. En la tercera y las cuarta escuelas, las diferencias con el modelo tradicional de institución escolar son todavía mayores, son escuelas del tipo ESB, son más pequeñas, y las prácticas y los roles están todavía más descentrados.

La realización de los talleres en cada una de estas cuatro instancias fue diferente, en las primeras dos escuelas fue más o menos difícil, en las últimas dos, fue casi imposible, aunque al final del taller, siempre nos encontramos con la sorpresa de que el objetivo se alcanzaba, sin saber bien por qué, los talleres habían funcionado. Desde la primera escuela, mi impresión inicial

fue de mucha dificultad para coordinar, siempre había cierto nivel de caos, había dificultad para conseguir la atención de los alumnos, dificultad para que se quedaran quietos, para que entendieran y pusieran en práctica las consignas, para que dejaran de hablar y de interrumpir a quien estuviera hablando, falta de motivación, pasividad en algunos casos, hiperactividad en otros, alumnos que se iban, otros que entraban al aula, etc. etc. Cada taller que realizábamos era una lucha, una apuesta que había que pelear, y a cada nueva escuela que íbamos, la situación empeoraba.

Al final, después de varios meses de analizar estas experiencias, y habiendo replanteado, cómo tenemos que pensar a la escuela, cómo tenemos que considerar a los alumnos, logramos reformular completamente el dispositivo de los talleres, especialmente, a partir de todas las enseñanzas que fuimos recibiendo de los estudiantes, que fueron capaces de recombinar todos los elementos que nosotros les propusimos y reinventar el espacio escolar, a partir de lo no escolar (Duschatzky y Sztulwark, 2011), es decir, a partir de todo aquello que nosotros inicialmente veíamos como que no correspondía al modelo de escuela que nosotros construimos en nuestra infancia y adolescencia, y que aún seguimos reproduciendo activamente como docentes en el nivel superior.

Conclusiones y Nuevos interrogantes:

- Si la escuela ya no es una fuente relevante para la formación de habitus secundario, por la crisis en la que se encuentra, cuál es el habitus que nosotros vamos a poner en evidencia en los talleres? Fundamentalmente el que se construye en las familias y el que se construye en el espacio público, en la calle, en los recreos, en las salidas de la escuela, etc. Fundamentalmente es el habitus que se genera en otras instituciones, por ejemplo, el que se negocia constantemente día a día en las relaciones de pareja que los adolescentes van estableciendo desde edades tempranas

- Si la escuela ya no es capaz de fijar un currículum que sea reconocido y prestigiado, son los propios adolescentes, o la comunidad de adolescentes que se arma en cada curso, que puede o no incluir a preceptores y a algunos docentes, la que se constituye como uno de los medios fundamental de producción y adquisición de experiencias y saberes acerca del género y de la sexualidad

- Todo esto refleja una mayor tendencia hacia la autonomización de las prácticas, las concepciones y las decisiones de los adolescentes en relación a la sexualidad, lo cual podría afectar también a algunas representaciones y prácticas de género. Esta exploración y definición más autónoma de los campos de la sexualidad y el género puede llevar a acentuar tanto procesos positivos: cuidado de si y del otro, toma de decisiones más conscientes y reflexivas, prácticas de prevención, de sexualidad responsable, etc.; como así también los procesos negativos: incremento exagerado de la idealización de los roles de género. (por ej. Idealización de la maternidad en las adolescentes embarazadas), ausencia de

criterios para la toma de decisiones acerca de las prácticas sexuales (iniciación sexual imprevista, procesos de mayor exclusión, marginación, segregación, bullying hacia los compañeros, incremento de las relaciones sexistas, agresivas y violentas, situaciones de dominación masculina muy exacerbadas, etc.)

Nuestro punto de partida se basó en el presupuesto de que la educación primera de las familias y el trabajo pedagógico secundario de la educación institucionalizada internalizaban esquemas de percepción y de prácticas mediante los cuales los estudiantes de cada género se identificaban con algunos valores y rechazaban otros, reproduciendo la asimetría en las relaciones entre los géneros y la ideología de dominación patriarcal. La idea inicial de los talleres se enmarcaba en la dirección de facilitar una educación reflexiva, un aprendizaje grupal a través de procesos de toma de conciencia y cuestionamiento de los saberes, modelos y roles aprendidos para que los estudiantes puedan deconstruirlos. Es decir, el objetivo inicial era generar prácticas y concepciones alternativas que desnaturalicen el habitus primario y secundario, promoviendo relaciones más igualitarias entre los géneros. Nos hemos encontrado con otra realidad, menos rígida, menos institucionalizada, tanto desde las familias como desde la escuela, ya en manos de los propios adolescentes, pero sin un rumbo claro, y sometida a la influencia de las fuerzas que actúan libre y directamente sobre ellos, los medios, el consumo, la tecnología, la moda, la violencia que inunda el espacio de lo público. Ahora bien: desde esta realidad, nadie duda que la escuela debe reposicionarse. Es evidente la necesidad de un currículum flexible que integre lo viejo y lo nuevo, dando lugar a lo propio, síntesis de lo singular y lo social. La pregunta es: ¿cuál es el formato y cuáles los dispositivos pedagógicos apropiados a la escuela de los tiempos que corren?

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995)• Libro 1. Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en: "La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza" Ed Laia. Colección Fontamara.

Dussel, I. (2006) El Curriculum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy. Versión Preliminar. Mimeo, Buenos Aires, FLACSO.

Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) Imágenes de lo no escolar, Paidós Tramas sociales

Morgade, G. Alonso G. (2008) Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade Graciela, Alonso Graciela (2008) (compiladoras) "Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia". Paidós. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. En Revista Todavía.

Tiramonti G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. En Educação e Sociedade (26), 92, 889-910.

Vasen, J. (2008) Certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Paidós, Buenos Aires

DOCUMENTOS CURRICULARES

Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). Disponible en: <http://debate-educacion.educ.ar/ley/proyecto-11-06.pdf>

Diseño Curricular para la Educación Secundaria. (2006) Buenos Aires (prov.) Dirección General de Cultura y Educación. La Plata

Educación Sexual en el Nivel Medio. (2009) Dirección General de Curricula y Enseñanza. Ministerio de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

Introducción al Diseño Curricular de Ciencias Sociales. (2006) Serie de documentos de capacitación semipresencial Educación Secundaria. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. La Plata