

Los supuestos sobre la enseñanza, su diseño en la formación docente inicial del profesor/a de psicología en la UBA.

Cordero Racig, Mauricio, De Marco, Luciano, Puppo, Daniela y Reisin, Gabriela Maia.

Cita:

Cordero Racig, Mauricio, De Marco, Luciano, Puppo, Daniela y Reisin, Gabriela Maia (2022). *Los supuestos sobre la enseñanza, su diseño en la formación docente inicial del profesor/a de psicología en la UBA*. Red de Cátedras de Didáctica General. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, CABA.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maia.reisin/3>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pxTa/DMM>



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>.

Los supuestos sobre la enseñanza, su diseño en la formación docente inicial del profesor/a de psicología en la UBA.

Cordero Racig, Mauricio - Facultad de Psicología (UBA) mauriciocorderoracig@gmail.com

De Marco, Luciano - Facultad de Psicología (UBA) luciano.demarco1@gmail.com

Puppo, Daniela - Facultad de Psicología (UBA) daniela.puppo@gmail.com

Reisin, Gabriela Maia - Facultad de Psicología (UBA) maiareisin@gmail.com

Resumen:

El presente escrito tiene como objetivo sistematizar reflexiones surgidas en el equipo de docencia de Didáctica General del Profesorado Universitario de Psicología de la UBA en relación a algunos supuestos de las y los estudiantes en torno al diseño de propuestas de enseñanza en Psicología. Se analizan específicamente los planteos de enseñanza en torno a los supuestos preventivistas en los contenidos, los desafíos a la hora de incorporar la perspectiva de género y ESI y las estrategias de enseñanza que se priorizan.

Palabras claves: Enseñanza; Didáctica; Psicología; Profesorado; ESI.

Introducción:

El presente escrito tiene como objetivo sistematizar reflexiones surgidas en el equipo de docencia de la cátedra de Didáctica General del Profesorado Universitario de Psicología de la UBA. La asignatura forma parte del Área Pedagógica de la formación docente inicial para la educación media y superior. Es la primera asignatura del trayecto y aporta instancias de reflexión conceptual sobre los núcleos centrales del campo de la didáctica así como la oportunidad de trabajar sobre el diseño de una propuesta de enseñanza de la psicología. Durante la asignatura se les pide a los/as estudiantes que elaboren un plan de enseñanza; en ese marco se ponen en evidencia supuestos sobre su rol como docentes y el sentido que le dan a los contenidos y las actividades involucradas en la enseñanza que consideramos importante poner en discusión. Este trabajo busca sistematizar ciertas concepciones que trae el estudiantado en relación con la enseñanza, el rol docente y los contenidos que se consideran significativos para poner a disposición de las y los jóvenes, específicamente nos abocaremos a tres cuestiones que constituyen desafíos en el acompañamiento del inicio de la formación: la jerarquización de ciertos saberes preventivos como contenidos recurrentes a enseñar, el abordaje de la Psicología desde una perspectiva de género, la priorización de estrategias de enseñanza vinculadas al intercambio entre pares y la oralidad con escasas instancias de formalización y sistematización conceptual.

Estas cuestiones se tornan en este escrito objeto de reflexión colectiva, sistematización e indagación. Nos preguntamos cuáles de estos supuestos se vinculan con la tradición de formación de Psicólogo/a en esta facultad y las trayectorias académicas de las y los estudiantes. Partimos de sostener que el análisis sobre estas consideraciones permite proponer mejoras en el acompañamiento de la propuesta formativa.

A fines de sistematizar estas reflexiones, comenzaremos enmarcando la propuesta de la materia Didáctica General en el Profesorado de Psicología de la UBA, desarrollaremos luego la recurrente jerarquización de la mirada preventista en la elección de los contenidos de una posible propuesta de enseñanza de la Psicología, luego describiremos los desafíos que resaltan al intentar transversalizar la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género en el campo disciplinar. Finalmente analizaremos el escaso lugar que tienen las instancias de sistematización y formalización en las estrategias de enseñanza

Algunas coordenadas contextuales: la propuesta de Didáctica General en el Profesorado de Psicología (UBA)

Desde la creación de la carrera de Psicología en 1957, en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, hasta la fundación de la Facultad de Psicología en 1985, la licenciatura y el profesorado atravesaron modalidades de cursada diferenciadas en cuanto a orientaciones teóricas y entendimientos sobre su implementación práctica. Desde 1974 y durante toda la última dictadura cívico militar, el funcionamiento se vio afectado por la suspensión de la matrícula y la desterritorialización del espacio educativo. Lo último se revierte para el caso de la licenciatura una vez retornada la democracia, no así para el profesorado (a la fecha, toma lugar en los espacios edilicios de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Ciencias Económicas). Según algunos estudios, los testimonios de quienes egresaron durante el periodo previo a la creación formal de la Facultad de Psicología señalan la tendencia a otorgar centralidad al dominio del saber disciplinar en las tareas de enseñanza, con marcado desconocimiento y hasta desprecio de los aportes de la pedagogía y la didáctica (Diamant, Cazas, 2012).

En 1994 la Facultad de Psicología solicita al Consejo Superior de la UBA la aprobación de un convenio con la Facultad de Filosofía y Letras para el dictado de las materias del área de formación pedagógica que se pone en marcha en 1995. En 2004, el profesorado se trasladó a la Facultad de Psicología con estructura y cuerpo docente propio, institucionalizando la oferta vigente a la fecha para la formación inicial de aspirantes al ejercicio de la docencia para el nivel superior y secundario. “La formación inicial tiene la responsabilidad de

desarrollar capacidades para la acción de forma sistemática y racional, previendo un recorrido de enseñanza que paulatinamente produzca saberes y prácticas especializadas” (Molinari, 2016, p.1).

El plan de estudios del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Psicología se organiza en dos áreas formativas: el área psicológica (el cual comprende 23 materias) y el área pedagógica (comprende 4 asignaturas). La carga horaria total del Área de formación pedagógica es de 450 horas reloj, de las que 20 son de práctica en establecimientos de secundario y superior.

La materia Didáctica General, de cuyo equipo forman parte quienes escriben, se inscribe en el trayecto obligatorio mencionado. La cátedra entiende a la disciplina como campo que discute y propone para el diseño y la práctica de una enseñanza atenta a: a) la educación como derecho, b) la enseñanza como una práctica social situada históricamente c) un enfoque racional práctico del curriculum, d) las características de las instituciones educativas y el contexto macro y e) la tarea de quienes enseñan con el propósito de mediar entre propuestas de enseñanza y logros de aprendizajes. A la vez, se interroga por las estrategias de evaluación, interpelando modos y tradiciones al interpretar resultados alcanzados y cómo ello incide en protagonistas y en la trama institucional. En virtud de lo anterior, son considerados los aportes de las materias del grado correspondientes al área de formación psicológica, entre otras - Psicología y Epistemología Genética, Psicología Evolutiva, Teoría y Técnica de Grupos, Psicología Educacional, Psicología Institucional, Historia de la Psicología y Metodología de la Investigación y dentro del área de formación pedagógica los contenidos provenientes de Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino.

La diversidad institucional, en cuanto a formatos y modalidades, exige que la formación de futuros docentes incluya contenidos y abordajes clásicos para el campo de la didáctica, como también propios a la coyuntura, con los hechos, las transformaciones y las demandas que la caracterizan.

De acuerdo con lo previsto en el Programa de la Asignatura, la propuesta formativa se organiza a partir de módulos temáticos, a saber:

- Módulo transversal: enseñanza en contexto y en clave socio histórica,
- Módulo I: Enseñanza como objeto de estudio de la didáctica
- Módulo II: Enseñanza como actividad y actuación
- Módulo III: Enseñanza, producción y circulación de saberes
- Módulo IV: Enseñanza y transmisión
- Módulo V: Enseñanza y evaluación

Se implementan clases teóricas en las que se abordan los módulos temáticos a partir del desarrollo del módulo transversal que los articula, atendiendo a los debates actuales, la

producción bibliográfica, los aportes de la investigación, las experiencias en terreno y la reflexión sobre las mismas. En las comisiones de trabajos prácticos se despliegan actividades de acuerdo a las condiciones institucionales presentes (actualmente, cursada presencial y actividades específicas e instrumentos de evaluación implementados virtualmente a través del campus que provee la propia universidad). En estos espacios se analizan propuestas de enseñanza, anticipadas en la planificación como expresión de intencionalidad de la intervención escolar.

El Plan de Enseñanza constituye un dispositivo de evaluación que tiene el propósito de acompañar el proceso de rediseño de una unidad didáctica de un programa provisto, la elaboración de un plan de clase con todos sus componentes y el diseño de una estrategia de evaluación. Este proceso comprende tres instancias de producción: a) el análisis de un programa provisto y el rediseño de una unidad didáctica y b) el diseño de un plan de clase c) la elaboración de los fundamentos de un dispositivo de evaluación de la unidad.

En el proceso de producción se ponen en juego supuestos sobre el rol docente, el sentido que le dan a los contenidos y las actividades involucradas en la enseñanza. Las reflexiones que se buscan sistematizar en adelante surgen con motivo de esta actividad.

Diseño de propuestas de enseñanza y selección de contenidos: acerca de la jerarquía de miradas preventivistas.

Uno de los desafíos que entendemos asume la formación docente inicial es trabajar sobre la construcción del rol docente y generar oportunidades para reflexionar sobre el sentido de la enseñanza. Reconocer las miradas comunes y las concepciones que circulan sobre estos asuntos resulta necesario a fin de considerarlos como puntos de partida y en ocasiones ponerlos en discusión. Muchas de estas representaciones se hacen evidentes al momento de diseñar la propuesta de enseñanza y argumentar decisiones. Para potenciar el carácter formativo de la evaluación es fundamental que se produzcan de manera permanente y variada, momentos de intercambio donde la pregunta sostenida sobre las producciones de las y los estudiantes guíe la reflexión del proceso de elaboración de sus trabajos y los modos de abordarlo.

Para el trabajo sobre el rediseño de la unidad didáctica y la elaboración de un plan de clases las y los estudiantes cuentan con distintos insumos: un programa a analizar sobre el cual proponer modificaciones y un diagnóstico grupal que permite contextualizar la propuesta, considerando el carácter situado de la enseñanza.

Tanto en la elección de la unidad a trabajar como en los contenidos que definen para abordar en las clases, es recurrente la selección y priorización de saberes ligados a cuestiones que se “deberían evitar”. Identificamos, por ejemplo, la prevención de consumos

problemáticos, la prevención sobre trastornos alimentarios, la violencia de género, las infecciones de transmisión sexual, los embarazos adolescentes, el bullying o ciberacoso. Ante la posibilidad de trabajar sobre contenidos diversos, frecuentemente se privilegian aquellos que, en términos de los propios estudiantes son nombrados como “problemas” o “problemáticas”. Se organizan unidades con temáticas que tienen como elemento común el hecho de considerarse riesgosas para los y las estudiantes. Al preguntarles por qué deciden trabajar sobre estos contenidos sostienen que *“la escuela puede prevenir estos problemas”* *“porque tener información ayuda a evitar ciertas prácticas que pueden afectar su salud negativamente”* *“porque son contenidos necesarios para las y los adolescentes en la actualidad”*, *“porque es eso lo que va a ser significativo para las y los adolescentes”* *“porque tiene que ver con su realidad”*.

A partir de estos ejemplos es posible identificar la tendencia a priorizar contenidos que permitan evitar riesgos, jerarquizando la prevención por sobre otros sentidos, otras finalidades. Se pone el eje en la información necesaria para evitar efectos “no deseados” por sobre el abordaje de objetos culturales diversos - en ocasiones vinculado a los núcleos centrales de la Psicología - que permiten el acceso a universos simbólicos distantes a la vida cotidiana de los sujetos pero valiosos en términos de circulación y democratización del conocimiento.

Entendemos que estas perspectivas que jerarquizan el sentido de la transmisión ligado a la prevención se inscriben en la tradición pedagógica propia del nivel secundario. En términos de Morgade (2011) es posible afirmar que “de acuerdo con el paradigma pedagógico hegemónico de todos los campos, en la educación que las escuelas medias han venido desarrollando por décadas, es notorio y recurrente el enfoque de “la necesidad de informar” apelando al contenido en su carácter de conocimiento científico, con un halo positivista que encauza la discusión en los límites de un terreno posible: la información necesaria para prevenir “conductas riesgosas”. Lo valioso desde este enfoque consiste en la especificidad, el detalle y el recorte de información que prevendrá lo “peligroso” (Morgade, 2011, p. 37- 38) Si la enseñanza se organiza en función de la advertencia sobre riesgos y eventos a evitar, los y las adolescentes, son en cierta medida pensados como sujetos a los/as que hay que prevenir, sujetos amenazados, personas en permanente peligro potencial. Con frecuencia en el trabajo de rediseño del programa propuesto, las y los estudiantes agrupan en unidades estas problemáticas y las nombran como “Problemáticas adolescentes”; es decir, asumen que son específicas de la adolescencia, sin considerar que la adultez no está exenta de estos desafíos.

Lo que se pone en cuestión no es la necesidad de que se aporte información científicamente válida y oportuna sobre diversas situaciones sino que sea la prevención de

problemáticas lo que organiza y da sentido a las propuestas. En consonancia con lo que plantean Kantor, Roitter y Daza (2012):

Lo que interesa señalar es la asiduidad y la naturalidad con que numerosas propuestas se hallan atravesadas por temáticas y expectativas vinculadas con aquello que se quiere prevenir, aquello de lo cual se los quiere alejar, aquello de lo cual conviene mantenerlos/as informados. Y con cuánta frecuencia, entonces, aun con las mejores intenciones se desaprovechan las oportunidades que brindan estos espacios para propiciar experiencias y abordar temáticas que no remiten al territorio del riesgo pero muestran o difunden lo mismo, enseñan cosas valiosas y ofrecen otras puertas de entrada al mundo que queremos ofrecerles y de salir del mundo que deseamos evitarles (p.20).

Asimismo, resulta importante considerar que la escuela transmite saberes pero, simultáneamente, aporta a la construcción de una determinada relación con el saber. A partir de los modos en cómo se organizan los diversos temas (y las interacciones propias de las situaciones de enseñanza) los y las docentes exponen una disposición en el espacio didáctico a partir de la cual transmiten cierta relación con el saber (Beillerot et al 1998). Atender a esta cuestión permite reflexionar sobre las formas de transmisión, considerando que insistir en la idea de que la información es un medio para evitar riesgos o sucesos puede restringir las posibilidades de construir otro vínculo con los conocimientos que la escuela pone en circulación.

Resulta necesario considerar la fuerza de perspectivas preventivistas como desafío pedagógico-didáctico en la formación docente inicial de Psicología y poner en discusión la predominancia de estos sentidos en la enseñanza, la tendencia de que se conviertan en el criterio principal para organizar las propuestas. Consideramos importante reflexionar sobre el rol de la escuela como institución privilegiada para ofrecer oportunidades de significar el mundo, problematizar y poner a disposición horizontes culturales que de otro modo quedarían alejados y distantes.

Diseño de propuestas de enseñanza y transversalización de la ESI: acerca de los desafíos de incorporar la perspectiva de género.

En la propuesta de diseño de un plan de enseñanza se solicita que las y los profesores de psicología en formación puedan incluir contenidos de Educación Sexual Integral a partir de la normativa vigente en el país. Además de la Ley Nacional N° 26.150, se toma como referencia la Resolución del CFE N° 45/08, que brinda lineamientos por nivel que orientan la transversalización curricular de la ESI, y la Resolución del CFE N° 340/18 donde se exponen los cinco ejes conceptuales de trabajo y los núcleos de aprendizaje prioritario por nivel.

Una recurrencia que se observa en los planes de clase elaborados es la dificultad de trabajar la ESI en su carácter transversal. Los planes de enseñanza diseñados proponen habitualmente trabajar sobre el conocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral como un contenido pero no se suele abordar propuestas en las cuales se piense el trabajo de la disciplina desde la perspectiva transversal que la ESI plantea.

Por otra parte, al tomar algunos contenidos como el género, las y los estudiantes no entran con referencias teóricas de la psicología, como podría ser la constitución de la identidad, sino que reducen la enseñanza al concepto de género en sí, su definición, y su posible diversificación. En el afán por incluir a la Educación Sexual Integral, la psicología como disciplina a ser enseñada queda muchas veces vinculada exclusivamente a contenidos ligados a la salud pública.

Nos preguntamos si la emergencia de estas dificultades de incluir a la Educación Sexual Integral como contenido transversal se relaciona con matices de sus propias trayectorias académicas en su paso por la Licenciatura de Psicología en la UBA. De hecho, algunos comentarios de estudiantes hacen mención a trabajos de campo en materias como Psicología Educativa, donde la propuesta es el diseño e implementación de talleres de ESI en escuelas. Es decir, el rol del/a psicólogo/a como educador/a queda ligado a la enseñanza de ESI en espacios específicos y a la noción del rol como agente de salud (y externo a la institución). Entendemos que el abordaje disciplinar no niega la articulación con otros campos o con problemas de la actualidad, pero destacamos la dificultad en construir las preguntas: ¿Qué implica abordar los contenidos específicos de la disciplina desde la perspectiva de la ESI? y ¿Cómo esto se traduce en propuestas concretas de enseñanza?

Diseño de propuestas de enseñanza y definición de estrategias: acerca de los supuestos sobre el lugar de la oralidad, la escritura y la formalización de los saberes.

En los planes de enseñanza de los/as estudiantes encontramos como propósitos recurrentes: *“Promover, y problematizar instancias de debate y deliberación desde distintas perspectivas para reflexionar...”*, *“Promover un pensamiento reflexivo”*; *“Promover el intercambio de los estudiantes acerca de...”*. Por lo general estos propósitos se declinan en estrategias de enseñanza centradas en la participación y en la oralidad. A su vez en las primeras versiones de las clases hay escaso desarrollo en relación con los saberes específicos que aporta quien enseña. Los momentos de formalización o institucionalización no aparecen desplegados, detallados, explícitos en los primeros borradores. Pareciera que

las actividades más relevantes que tienen que construirse en la escuela tienen que ver con momentos de intercambio orales que por lo general se declinan en enunciados como la búsqueda de la reflexión o la construcción de debates en clase. nos preguntamos por qué se dan estas recurrencias y qué efectos generan.

Ante estas recurrencias nos encontramos con dos desafíos. En primer lugar, la posibilidad de construir un debate que suponga no sólo la opinión sino un entrecruzamiento con los contenidos dispuestos en la clase. Una participación que trame los saberes enseñados con los modos particulares de apropiárselo de parte de cada estudiante. El otro desafío se liga con construir momentos de escucha, de intercambio, de confrontación de ideas, de poder encontrarse con posiciones opuestas y construir un debate en común. Desde ya que son desafíos loables y por cierto necesarios en estos tiempos.

Ahora bien también podemos pensar que con estas decisiones otros vínculos con los saberes quedan relegados, como por ejemplo los que ponen a jugar la escritura o la exposición dialogada del docente. Creemos que la preponderancia de tener como propósito de enseñanza a la participación oral se monta en un debate educativo centenario sobre cómo combatir el aburrimiento, favorecer la comprensión, suscitar la implicación y permitir la asimilación (Meirieu, 2016). Un propósito que Meirieu define como método activo donde se alternan tiempos de descubrimientos con tiempos de formalización. Sin embargo, no necesariamente el descubrimiento se debe realizar con la participación oral, también la escritura puede pensarse como un momento de exploración diferente en donde la manipulación de los saberes se hace en un tiempo más lento, donde es posible ir y venir sobre lo realizado, donde es posible inscribir una reflexión y volver tiempos más tarde a ella. Una temporalidad escolar que suspende o suspende (Masschelein y Simons, 2018) la que prima en entornos como los digitales. Pero como se sostuvo líneas atrás, la formalización también es parte de la clase. Allí la docencia puede presentar los saberes, jerarquizarlos y darles sentido, mostrar su relevancia e inscribirlos en los saberes previos de sus estudiantes y vincularlos con otras partes del mundo. Claro que la variación en los modos de conocer, la predominancia de las imágenes y las producciones audiovisuales, la influencia de los medios masivo de comunicación y las redes sociales fueron generando cambios en los modos de aprender que desafían a la docencia en al construcción de estrategias efectivas y propuestas de enseñanza exitosas (Fenstermacher, 1986) Posiblemente ciertos rasgos de los ejercicios escolares -entendidos como procedimientos que inician a las personas en el estudio (Larrosa, 2019)- no se tienen en cuenta ya que quedan capturados por un sentido común sobre la escuela y enseñanza “tradicional” que

desdeña la responsabilidad y centralidad de la enseñanza (Dussel, 2018, Biesta, 2016, Meirieu, 2016).

Conclusiones

A lo largo del escrito se planteó la necesidad de construir como problemas pedagógico-didácticos ciertos supuestos de las y los estudiantes que cursan la formación docente inicial en el profesorado de psicología de la UBA. Partimos de considerar la mirada preventivista en la selección de contenidos, el escaso lugar de las instancias de formalización y sistematización en las propuestas de enseñanza así como ciertas dificultades en plantear la enseñanza de contenidos disciplinares desde una perspectiva de género. A partir de los planes de enseñanza que elaboran y de las argumentaciones que aportan para sostener sus decisiones vemos que hay cierto desdibujamiento o “licuaciones” de los saberes específicos del campo.

Una de las razones que organizan estos planes de enseñanza es una crítica a la “escuela tradicional” entendida como demasiado directiva y que disminuye las posibilidades de creatividad y expresión de quien aprende. Para cuestionar este supuesto, las estrategias de enseñanza suelen organizarse desde la lógica del taller, del “intercambio” y del “debate” pero los/as estudiantes tienden a conservar una mirada “tradicional, preventivista” en la selección de los contenidos que, frecuentemente “le escapa” al núcleo del saber disciplinar. Esto no implica defender la fragmentación disciplinar de la enseñanza pero sí recuperar la pregunta por su especificidad, por el sentido de la enseñanza de la psicología en la escuela y por ofrecer saberes valiosos que no siempre están de la mano de lo que se supone debería evitarse.

Considerando que a lo largo de su trayectoria académica las y los estudiantes piensan su inserción en las escuelas en tanto psicólogos/as educacionales o agentes de salud, ¿Cómo acompañar el proceso de construcción del rol del docente de psicología? Considerando que muchas veces las propuestas de enseñanza se sustentan en perspectivas preventivistas o reducen la centralidad de los aportes disciplinares, ¿qué aportes se pueden ofrecer desde los saberes didácticos para la construcción de una perspectiva crítica en la enseñanza de la psicología?

Referencias:

Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes* No. 44. 119–129.

Diamant, A, y Cazas, F, (2013) No me acuerdo...Cómo fue que aprendí a enseñar Psicología?, Buenos Aires, Memorias. V Congreso Internacional de Investigación y práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Diamant, A. (2010) 25 años de investigaciones en Historia oral en la UBA desde la Facultad de Psicología. Balance para encontrar en las narrativas explicaciones y tramos olvidados de la historia de la UBA, en *Historia, Voces y Memoria*. Revista del Programa de Historia Oral. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Vol. 2

Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. LARROSA, J. (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Fenstermacher, G.; Soltis, J. (1986) Enfoques de la enseñanza.. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Kantor, D., Roitter, M., Danza, D. (2012) Proyectos en Arte y Cultura: aportes para la discusión desde una perspectiva educativa. Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES). Buenos aires.

Larrosa, J. (2019). Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Buenos Aires: Noveduc.

Ley Nacional N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, 24 de octubre de 2006.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Davila.

Meirieu, P. (2016), Recuperar la pedagogía: de lugares comunes a conceptos claves. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2018). Resolución C.F.E. N° 340/2018. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para Educación Sexual Integral.

Morgade, G. (Comp.) (2011) Toda educación es sexual : hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires : La Crujía, 2011.

Osorio, N., Etcheverry, P., Souto, G. (2016) La (des) memoria y el (des) dibujamiento del profesorado de Psicología en la U.B.A. XIX Jornadas argentinas de la Educación “Emancipación, libertades y desafíos. La construcción /deconstrucción del campo educativo en 200 años de historia” Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue. Cipolleti.