

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Trabajo de investigación en una escuela privada católica en el nivel primario y su vinculación con el programa nacional de educación sexual integral.

Boggio, Ariela, Serrano Ibarra, Mariela Alejandra, Venialgo, Andrea y Victores, Amparo.

Cita:

Boggio, Ariela, Serrano Ibarra, Mariela Alejandra, Venialgo, Andrea y Victores, Amparo (2021). *Trabajo de investigación en una escuela privada católica en el nivel primario y su vinculación con el programa nacional de educación sexual integral. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/797>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/aO4>

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>.

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN UNA ESCUELA PRIVADA CATÓLICA EN EL NIVEL PRIMARIO Y SU VINCULACIÓN CON EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Boggio, Ariela; Serrano Ibarra, Mariela Alejandra; Venialgo, Andrea; Victores, Amparo
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La presente investigación se realizó en el marco de la Práctica de Investigación “Psicología y Educación: Los psicólogos y su participación en comunidades de práctica y aprendizaje situado” de la Facultad de Psicología de la UBA, para indagar cómo se implementa la educación sexual integral (ESI) según la Ley N° 26.150 en el nivel primario de una escuela católica del partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires. Para ello, se realizaron entrevistas virtuales y se enviaron los Cuestionarios sobre Situaciones Problemas de Intervención Profesional (Erasquin, 2019) a cada actor educativo que decidió participar. El objetivo era analizar los hallazgos a partir de las conceptualizaciones de la teoría de modelos mentales, los enfoques sobre la sexualidad, el programa “educación para el amor”, los sistemas de actividades, el rol del equipo de orientación escolar (EOE) y las comunidades de práctica. Los resultados de esta investigación dan cuenta de cierta evitación, negociación y adaptación del programa de ESI propuesto por el Ministerio de Educación, desde una perspectiva moralista y biologicista.

Palabras clave

Educación Sexual Integral - Educación para el amor - Modelos mentales - Sistemas de actividad

ABSTRACT

RESEARCH WORK IN A PRIVATE CATHOLIC SCHOOL AT THE PRIMARY LEVEL AND ITS LINKAGE WITH THE NATIONAL COMPREHENSIVE SEX EDUCATION PROGRAM

This research was made under the frame of the Research Practice “Psychology and Education: Psychologists and their participation in communities of practice and situated learning” of the University of Psychology UBA, in order to inquire how comprehensive sex education (CSE) is implemented according to Law No. 26,150 at the primary level of a catholic school in La Matanza district, Provincia de Buenos Aires. For this, virtual interviews were conducted and the Questionnaires on Problem Situations of Professional Intervention were sent to each educational actor who decided to participate. The aim is to analyze the findings

from the conceptualizations of the theory of mental models, the approaches on sexuality, the programme of “education for love”, the activity systems, the role of The School Guidance Committee (SGC) and the communities of practice. The results of this research show a certain avoidance, negotiation and adaptation of the CSE program proposed by the Ministry of Education, from a moralistic and biologic perspective.

Keywords

Comprehensive Sex Education - Education for love - Mental models - Activity systems

METODOLOGÍA

El presente trabajo consiste en una investigación cualitativa y etnográfica que tiene como objetivo conocer, explorar, examinar, comprender e interpretar las diversas perspectivas de los actores educativos dentro de la comunidad escolar en relación con la implementación de la ESI. Para ello, el equipo envió un “Cuestionario sobre Situación-problema de Intervención profesional vinculada a la temática ESI en el Nivel Primario” a cada uno de los participantes, mientras se coordinaba una entrevista semi-dirigida por medio de una plataforma virtual. Asimismo, junto al cuestionario se adjuntaba un Consentimiento Informado que debía ser firmado y entregado antes de la fecha pactada para la entrevista. La información recolectada por los cuestionarios fue analizada a partir de la Matriz de Análisis Complejo de la Intervención profesional psicoeducativa, elaborada por Erasquin y Basualdo (2006) (en Erasquin, 2019).

MARCO TEÓRICO

En el año 2006, en Argentina, se sancionó la ley 26.206 de Educación Nacional, la cual sostiene que se debe brindar las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de su vida. Específicamente, en el artículo 63 de la misma, se hace referencia a que las escuelas de gestión privada tienen el derecho de aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario, pero al mismo tiempo, tienen la obligación de cumplir con la

normativa y los lineamientos de la política educativa nacional y jurisdiccional. Previamente a esta ley, se sancionó la ley 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en donde establece que todos los educandos, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, tienen derecho a recibir ESI en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada. El concepto de sexualidad adoptado por la ley se basa en la definición propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS), organismo que sostiene que la sexualidad es una dimensión fundamental del ser humano y que se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, prácticas, roles y relaciones (OMS, 2000). Asimismo, la ley compromete a las jurisdicciones nacionales, provinciales, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipales a cumplir de manera obligatoria el Programa Nacional de ESI. Permitiendo que cada institución educativa lo incluya en la elaboración de su proyecto institucional, respetando el ideario institucional y las convicciones de quienes lo integran.

A partir de esto, Mango y Mitre De la Lorenzi (2014) elaboraron un cuadernillo de Educación para el Amor, el cual se sustenta en un marco normativo y un marco antropológico, siendo este último el más importante. Desde el marco antropológico, el Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC) define a la sexualidad como un don que Dios brindó cuando creó a las personas, y esta definición hace hincapié en el encuentro interpersonal de entrega y donación. Además, la “educación para el amor” sostiene que hay que respetar el rol de la familia, quienes son los encargados de la educación de sus hijos, dejando a la escuela como un ente complementario en la transmisión de conocimiento.

Por otro lado, según el Ministerio de Educación (2014), el Equipo de Orientación Escolar (EOE) despliega un diálogo interdisciplinario entre disciplinas y saberes, entre ellos: psicología, pedagogía, psicopedagogía, fonoaudiología y trabajo social. Este equipo va a intervenir sobre la trama relacional del establecimiento, siendo el objeto de su trabajo no sólo el sujeto, la disciplina o la institución misma, sino poner en relación elementos diversos, recortando y acotando de acuerdo con la problemática a trabajar.

La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad, elaborada por Yrjo Engeström (2001) propone como unidad de análisis mínima la interrelación entre al menos dos sistemas de actividades, debido a que tiene como objetivo investigar los procesos de transformación sociales haciendo foco en la naturaleza conflictiva de las prácticas sociales. Para esta generación de la teoría, es importante el papel que juega la multivocalidad de los participantes, debido a que la misma representa una fuente de innovación que exige acciones de traducción y negociación. Asimismo, sostiene que las contradicciones generan problemas y conflictos que desencadenan transformaciones expansivas. Una posible fuente de contradicciones intrasistémicas e intersistémicas puede surgir a partir de la diversidad de perspectivas sobre sexualidad.

Según Morgade (2006) involucrar a la sexualidad en el campo educativo implica controversias, debates y discusiones relacionadas con las posiciones e ideologías que encuentran dificultades a la hora del diálogo o de construir consensos. Asimismo, la autora identifica diversos enfoques de la sexualidad, el biologicista, el biomédico, el moralista, el judicializante y el de la perspectiva de género. La presente investigación se centrará en el enfoque biologicista y moralista. El enfoque biologicista aborda la sexualidad desde la anatomía de la reproducción y la fisiología, mientras que el enfoque moralista hace hincapié en las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de la sexualidad, las cuales son encaradas por perspectivas que privilegian el “deber ser”.

Retomando las elaboraciones de Engeström, el autor (2001) sostiene que hay *aprendizaje expansivo* cuando hay inter-agencialidad, y que se pueden distinguir *tres estructuras de inter-agencialidad*: coordinación, cooperación y comunicación reflexiva. En relación con esto, Wenger (2001) sostiene que el aprendizaje remite a una participación social y activa de las personas dentro de las prácticas de las comunidades, construyendo así, identidades relacionadas con ellas. Según el autor, es esencial que los “nuevos” dentro del sistema de actividad puedan aprender a trabajar dentro de esa comunidad, que se encuentra conformada por costumbres, historias, relaciones colaborativas y/o conflictivas. Pero, al mismo tiempo, los “nuevos” también pueden traer nuevos aportes, que posiblemente generen tensiones con lo instituido en el sistema y que, de ser integrados, pueden generar la ruptura del *encapsulamiento* permitiendo un aprendizaje expansivo.

Wenger (2001) explica que dentro de una *comunidad de práctica* se comparte contexto con otros, y en la misma línea, Rodrigo (1994) desarrolla la noción de *constructivismo episódico* que refiere que los conocimientos se construyen en diferentes escenarios compartidos, generando cambios en las representaciones que cada persona tiene por medio de la negociación con otros. Estos cambios cognitivos suceden en lo que Rodrigo y Correa (1997) denominan *modelos mentales*, los cuales son representaciones episódicas, dinámicas y flexibles, que están conformados por las teorías implícitas. Pero éstas, a diferencia de los modelos mentales *situacionales*, no son susceptibles al cambio, ya que conforman un conjunto de conocimientos pre almacenados y no pueden adaptarse a las demandas de las situaciones.

ANÁLISIS

La investigación enfocó la interacción de tres sistemas de actividad. El primer sistema es la Congregación Argentina de Hermanas Dominicanas del Santo Rosario, la cual tiene como objetivo general la predicación de la palabra de Dios. Para ello, cuentan con distintos instrumentos; como los proyectos educativos, la oración, el estudio y la contemplación a Dios. Asimismo, este sistema se guía por reglas que implican un legado espiritual de San Agustín de Hipona, apelando al amor y la unidad de los her-

manos, al ayuno, la pobreza, la castidad, el trabajo, la corrección fraterna, la humildad y la obediencia. Por otro lado, dentro de la comunidad de este sistema se encuentran las instituciones educativas que tienen como objeto 1, la educación en la fe. El objeto 2 del sistema de la Congregación sería el cuestionamiento del paradigma religioso sobre la sexualidad, a partir del surgimiento de la implementación de la ESI, ya que la misma refleja los cambios de las representaciones sociales sobre este concepto durante los últimos años y pone en cuestión los valores más importantes para esta comunidad.

El segundo sistema es el Programa de ESI que tiene como objetivo (objeto 1) implementar la ESI de manera transversal, con perspectiva de género y reconocimiento de derechos, en todas las escuelas de gestión pública y privada en los niveles educativos mencionados en la ley 26.150. Para llevar a cabo esto, el Programa cuenta con materiales educativos, que están constituidos por afiches de sensibilización, trípticos para familias, docentes y jóvenes, cuadernos con fundamentación teórica, material audiovisual como el programa Conectar Igualdad, programas de Canal Encuentro y Paka Paka. En relación con esto, el objeto 2 del sistema remite a los obstáculos que influyen en su implementación, entre ellos, la mirada biologicista y preventiva; la falta de comunicación y capacitación; el temor en los adultos al abordar temas íntimos, que invocan pudor y vergüenza, entre otros.

Como tercer sistema de actividad se tomó a la Escuela, la cual está integrada por tres subsistemas; el EOE, el equipo pastoral y el equipo directivo, que entran en juego a la hora de implementar la Educación Sexual Integral. El EOE, como primer subsistema, está compuesto por una psicóloga, una licenciada en ciencias de la educación y dos psicopedagogas, que se encargan de la observación de comportamientos y dinámicas fuera y dentro del aula y de la elaboración de “planes de acción” a partir de los cuales se busca el acompañamiento y seguimiento de docentes, alumnos y sus respectivas familias, interviniendo a nivel áulico o vincular entre los actores institucionales. En relación con el subsistema de los directivos, el mismo está compuesto por la directora y vicedirectora, quienes se encargan de la supervisión, acompañamiento y guía de docentes; de afianzar el nexo entre las familias y la escuela; y de dar seguimiento a docentes y alumnos. El tercer subsistema está compuesto por la coordinadora pastoral y la representante legal de la escuela, ya que ambas, desde el recorte de implementación de ESI, llevan a cabo actividades relacionadas con planificar, coordinar y hacer seguimiento del proyecto institucional.

El objeto 1 del sistema de la escuela podría considerarse como el acompañamiento e instrucción de los alumnos, propiciando una educación inclusiva y de calidad para el desarrollo de herramientas teóricas y prácticas, que permitan al alumnado construir conocimientos para un desenvolvimiento en el momento social-histórico-cultural en el que se encuentre. Asimismo, el objeto 2, sería el deber de implementar el proyecto institucional de ESI, el cual fue adaptado dando privilegio a los valores que

los integrantes de los subsistemas directivo y pastoral consideraron importantes.

A partir de la información recabada de las entrevistas, se observa que la institución cuenta con un proyecto para la implementación de la ESI que está basado y orientado desde el material del programa Educación para el Amor. El mismo fue construido por los directivos, la representante legal y la coordinadora pastoral, quien es la encargada de la implementación de la religión en la escuela. Toman los reglamentos del Ministerio de Educación, pero priorizan los temas que coinciden con sus ideales como el valor por la persona y la vida; el respeto por el propio cuerpo y el cuerpo ajeno, y los vínculos afectivos. Entre los dichos de la representante legal, encontramos contradicciones con la genuina implementación de la ESI, ya que ella puede sostener que enseñan ambas posturas y dejan en claro cuál es la que consideran correcta. En esto, el peso de las familias que pertenecen a la comunidad institucional genera muchas veces obstáculos, ya que hay padres que no están de acuerdo con los temas relacionados a la ESI y no autorizan a sus hijos a que participen de las actividades propuestas por la escuela.

Para los agentes escolares, el lugar de los familiares es muy importante ya que “ellos deciden qué es lo mejor para sus hijos”, por ende, evitan todo posible conflicto y, en los casos necesarios, la coordinadora pastoral o alguna docente se queda realizando tareas complementarias a la currícula con los hijos de esos padres, mientras el resto de los compañeros participan de las charlas o talleres de ESI. Al respetar la decisión y opinión de los padres, deben condicionar su modo de dar ciertos temas, especialmente si tienen relación con la educación sexual integral. Tanto la representante legal como la coordinadora pastoral mencionaron tener que ir con cautela a la hora de aconsejar o desarrollar ciertos temas con los alumnos de primaria para no tener luego conflictos con las familias. La respuesta que nos brindaron en las entrevistas ante estos casos es que por temas legales ellos deben respetar los pedidos de los padres. Aquí se podría pensar que la escuela no tendría por qué dejar de lado la implementación transversal de los contenidos de la ESI, no sólo porque esté impuesto por el Ministerio de Educación, sino por lo mismo que ellas sostienen, al momento de brindarles herramientas a los alumnos para que el día de mañana sean sujetos de bien en la sociedad.

A su vez, el Equipo de Orientación Escolar se formó recientemente durante la pandemia de COVID-19 y aún se encuentra buscando su espacio de intervención en esta institución. La representante legal mencionó que tardó mucho tiempo en convencer a las Hermanas para que aceptaran la conformación del EOE. Y esta petición se debe a que ella podía percibir que había situaciones que sobrepasaban su área de trabajo y requerían de un equipo de profesionales que pudiera trabajar con en ese tipo de situaciones.

Es en las entrevistas con las integrantes del EOE, donde encontramos la mayor cantidad de *contradicciones intrasistémicas*

cuando nos comentaron que nunca accedieron al programa de ESI elaborado por la escuela. Y también dijeron que desde que llegaron, solamente se encargaron de trabajar con lo vincular entre los docentes y alumnos, con las familias y con los profesionales externos que los acompañan, respondiendo ante las urgentes demandas sobre conflictivas que se presentan en las clases. Además, en relación al Proyecto Institucional que desarrolló la escuela el año pasado sobre las emociones, el EOE no fue tomado en cuenta para la planificación. Y que ellas, por su propia iniciativa, realizaron una intervención que terminó siendo muy interesante para los alumnos, pero también generó malestar entre los docentes, debido a que no estaban acostumbrados a este tipo de intervención.

Con todo esto, no se deja de lado el impacto de los cambios a los que la escuela se enfrenta diariamente con respecto al contexto actual, la reinserción y vuelta a clases, la continuación de clases virtuales, la Pandemia, lo que también obstaculiza el accionar de las agentes del EOE sobre las planificaciones de las currículas, incluidas las de ESI.

Con relación a los enfoques sobre la sexualidad, encontramos tensiones entre los agentes de la escuela. Tomando como base que desde la perspectiva de la religión, se suele considerar al modelo biologicista, en relación con el cuerpo de la mujer creado por Dios para la procreación, para dar vida y con el destino de tener una relación con un hombre, la perspectiva de ESI genera tensiones en y con este enfoque. Y ello se observa al momento en que les brindan a los alumnos la postura que consideran correcta. También se percibe el modelo moralista, en cuanto a las normas que hacen respetar, como el uniforme y el mandato implícito o explícito de utilizar los pines “pro vida”.

En cambio, las agentes del EOE sostienen una perspectiva diferente sobre la sexualidad y la importancia de trabajar con la implementación de la ESI. Por ello, se considera la posibilidad de futuras tensiones al momento de trabajar interdisciplinariamente las planificaciones, como también las intervenciones, cuando traten, por ejemplo, temas de la perspectiva de género, de la cual el EOE tiene mayor conocimiento.

Por otro lado, para analizar la *comunidad de práctica* de la escuela y sus componentes, se reconstruye, a partir de las *entrevistas*, el escenario que comparten los diferentes actores dando lugar a relaciones colaborativas o conflictivas. Con respecto a la comunicación, las entrevistadas no mencionan que se hayan visto perjudicadas ni que se hayan generado conflictos, sino que se siguen sosteniendo relaciones colaborativas. El EOE, durante el período de presencialidad, privilegió su presentación con los alumnos, dejando en claro que ellas los iban a escuchar y acompañar. Por otro lado, con la virtualidad, la relación directa que querían sostener con los alumnos se vio afectada, debido a que la única manera que las familias pudieran comunicarse con ellos era a través de los docentes, pasando luego por los directivos y ellos decidían si era algo que podían resolver, y en caso de no ser así, se derivaba el contacto de la familia al EOE, para que se co-

municaran con ellos. Asimismo, implementan plataformas virtuales para seguir en contacto con los alumnos, pero varios de ellos decidieron no participar hasta que se retorne la presencialidad. Debido a lo mencionado, se puede percibir que la relación de trabajo con el EOE, en especial en temas de ESI, no es tan colaborativa como lo plantean los demás agentes. Se puede observar que hay cuestiones que pueden generar futuros conflictos con los demás integrantes, como sucedió con la intervención del EOE sobre la temática de las emociones. Además, mencionan que al *equipo directivo* le cuesta comprender la necesidad de nuevas intervenciones ante la diversidad de problemáticas, pero que aún así, las apoyan, dándoles las herramientas necesarias para llevarlas a cabo. En síntesis, lo que se observó es que, en general, el trabajo entre los equipos es en conjunto, pero con la planificación de proyectos y especialmente con la ESI, el EOE es dejado de lado, al punto de que no participaron en las primeras reuniones para planificar los programas de la primera mitad del año.

CONCLUSIÓN

El presente trabajo tuvo como objetivo sintetizar una indagación realizada sobre la implementación de la ESI en el nivel primario de una escuela católica. Los resultados obtenidos dan cuenta de que la escuela, sosteniéndose en la ley 26.150 y en consonancia con la ley de educación nacional, logró construir un proyecto institucional adaptado a los idearios institucionales. Dicho proyecto prioriza los valores eclesiales por encima de los ejes elaborados por el Ministerio de Educación. Al mismo tiempo, el proyecto responde a la mirada biologicista y principalmente moralista de la institución. Algo que resulta llamativo es que este proyecto no es bien recibido por las familias más ortodoxas, que han llegado al punto de intimidar a la escuela por medio de cartas documentos. Es de destacar que, aún ante esto, la escuela ha planificado e implementado un proyecto de ESI, aun habiendo actores educativos que lo siguen percibiendo como una imposición por parte del Estado.

Por otra parte, es importante comprender que, durante mucho tiempo, la escuela funcionó a base de dos equipos, el pastoral y el de directivos, lo que explica la fuerte vinculación y apoyo mutuo existente entre ellos a la hora de resolver problemáticas. A partir de la necesidad de tener un equipo específico que trabaje con problemáticas que exceden los conocimientos de los actores fue que surgió el EOE, el cual trae consigo una mirada distinta. Surge, a partir de los datos obtenidos, que ello puede generar conflictos a futuro con respecto a la ESI, pero que debido a la pandemia de COVID 19, no se han hecho del todo manifiestos, ya que durante este tiempo no se ha implementado la ESI en la escuela. Nuestra propuesta, basada en esta decisión, y lo que asoma en el horizonte, consiste en aprovechar la multiplicidad de voces que aporta el EOE, a la hora de planificar proyectos y actividades relacionadas a la ESI, con el objetivo de romper el encapsulamiento del sistema escolar y de la congregación, de modo que les permita expandir su aprendizaje profesional educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejo Superior de Educación Católica (2014) Aportes para la implementación del programa de educación sexual integral. 1a ed. versión actualizada. Ed. Santillana. En Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. (2008) Disposición N° 76-08 Rol del Orientador Educacional. La Plata, Buenos Aires. Extraído de: http://www.abc.gov.ar/psicologia/sites/default/files/documentos/disposicion_ndeg_76-08._rol_del_equipo_de_orientacion_escolar.pdf
- Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No.1. University of California and University of Helsinki. (Traducción interna de Larripa M. 2008).
- Erausquin, C. y D'Arcangelo, M. (2013) Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Ficha de Cátedra CEP Facultad Psicología UNLP y UBA.
- Erausquin, C. (2014) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. En *Revista Segunda Época. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. 0556-6274.*
- Erausquin, C. (2019) Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso. CABA: PsiDispa.
- Esquivel, J., Alonso, J. (2015) Actores y discursos religiosos en la esfera pública: los debates en torno a la educación sexual y a la "muerte digna" en Argentina. *Revista Latinoamericana.* (21), 85-110. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/113725/CONICET_Digital_Nro.c7c8438c-d306-4b50-bf31-6a9b65be9c57_D.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Guber, R. (2001) *La etnografía: método, campo y reflexividad.* Grupo editorial Norma. Bogotá.
- Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Octubre de 2006. Extraído de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222/texto>
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Diciembre de 2006. Extraído de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=121222>
- Mango, G., Mitre de Ialorenzi, M. (2015) *Educación para el amor. Libro del docente*; editado por María Julia Arcioni. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SM.
- Ministerio de Educación (2009) Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula. Coordinado por Marina Mirta. - 1a ed. - Buenos Aires
- Ministerio de Educación (2015) Clase 1: Tradiciones sobre la Educación Sexual y la propuesta de ESI. Recuperado de: https://archivos.formosa.gov.ar/media/uploads/documentos/documento_1443448374.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Morgade, G. (2006) Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Publicado en *Novedades Educativas* Nro. 184.
- Organización Mundial de la Salud; Organización Panamericana de la Salud y Asociación Mundial de Sexología (2000) Definición de sexualidad. Reunión celebrada en Antigua Guatemala. En Guatemala.
- Rodrigo, M.J. (1994) Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En *Contexto y desarrollo social.* Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo M.J. y Arnay J. *La construcción del conocimiento escolar.* Ed. Paidós, Barcelona.
- Rodrigo, M.J. y Correa N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En Pozo I. y Monereo C. (comps.) *El aprendizaje estratégico.* Madrid: Santillana: Aula XXI.
- Wenger, E. (2001) *Comunidad de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (Traducido por Genis Sánchez Barberán). Ed. Paidós. (Trabajo original publicado en 1998).