

El Programa de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de Santa Rosa. La Pampa. ¿Hilos sueltos o trama en la institución?

Mariana de Dios Herrero
Universidad Nacional de La Pampa
marianaddh@hotmail.com

RESUMEN

En el marco del proyecto “La educación secundaria en La Pampa. Políticas para la inclusión educativa: estudio de los modos de combinación entre las prescripciones oficiales y el contexto de escuelas”, este trabajo busca comprender los procesos de apropiación del Programa de Educación Sexual Integral (ESI) en las prácticas docentes e instituciones escolares del nivel secundario en Santa Rosa.

La inclusión de la educación sexual en las políticas educativas actuales de nuestro país, a partir de la sanción de la Ley 26150 en el año 2006 y del programa de ESI que se implementó en nuestra provincia en la Resolución n.º 815/10, supone delegar a la escuela la responsabilidad de impartir un conocimiento complejo como es la “sexualidad”. En este sentido, la ESI se presenta como una política educativa de difícil y lenta concreción en las instituciones educativas, ya que quienes las habitan la interpretan desde sus propios marcos simbólicos y las traducen o no en sus prácticas.

Palabras clave: educación sexual integral; sexualidad; institución; políticas educativas.



The Comprehensive Sexual Education Program in Santa Rosa high schools. The Pampa. Loose threads in the institutional programme

ABSTRACT

This work is organized within the project "Secondary education in The Pampa. Policies for educational inclusion: study of the modes of combination between official prescriptions and the school context". It seeks to understand the processes of appropriation of the Comprehensive Sexual Education Program (CSE) in the teaching practices and dynamics of secondary school institutions in Santa Rosa.

The inclusion of sex education in the current educational policies of our country, from the enactment of Law 26,150 in 2006, and the ESI program that was implemented in our province from Resolution No. 815/10, It involves delegating responsibility in the school to impart complex knowledge such as "sexuality." In this sense, the E.S.I, is presented as an educational policy of difficult and slow concretion in educational institutions where those who inhabit them interpret it from their own symbolic frameworks and translate them or not into their practices.

Keywords: comprehensive sexual education; sexuality; institution; educational policies.

Recibido: 30/10/2019

Aceptado: 30/07/2020

INTRODUCCIÓN

Desde 2006, la cartera educativa nacional comenzó a trabajar en el cumplimiento de la nueva Ley 26150 de Educación Sexual Integral. Desde sus inicios, se trató de un proceso complejo que puede comprenderse en el marco del extenso debate que culminó con la sanción de dicha ley. Actualmente, contamos con varias investigaciones dan cuenta de este proceso (Cepeda, 2008; Lavigne, 2007, 2011; Di Liscia, 2013). En palabras de Di Liscia (2013, p. 13) “el consenso alcanzado para la sanción de esta ley, no implica reconocer las resistencias y disidencias que subsisten aun, en las prácticas concretas para su implementación”.

En este sentido, de acuerdo con Ball (Avelar, 2016), entendemos a las políticas educativas no como objetos externos que llegan a las instituciones para “implementarse”, sino como intervenciones textuales en la práctica, que se incorporan a las escuelas en forma de textos legales, los que serán interpretados por las/los docentes y otros/as actores institucionales. Desde esta perspectiva, la normativa no entraría a un vacío institucional puesto que los/as lectores/as también tienen su historia.

El programa de ESI se implementó en La Pampa a partir de la Resolución nro. 815/10. La noción de sexualidad que le da contenido se corresponde con el enfoque explicitado en la ley nacional. Vale aclarar que en La Pampa no se sancionó una ley específica sobre ESI, pero se incluyó en el Artículo 13 de la Ley Provincial de Educación 2511 de 2009. Allí se establece que el Estado Provincial garantizará: inciso k) Formación integral en Educación Sexual en el 261503, marco de lo establecido en la Ley Nacional (Ley 2511, 2009, Artículo 13).¹

Ahora bien, nos preguntamos: ¿de qué modos se traduce el programa en las instituciones educativas de escuelas secundarias? ¿Cómo interactúan y se apropian de los saberes presentes en el programa ESI los/as docentes y cómo los traducen en sus prácticas? ¿Cómo interpretan los/as docentes las experiencias realizadas en el contexto de las instituciones en las que trabajan?

LA SEXUALIDAD, LOS ENFOQUES Y LOS DES-ENFOQUES DE LA ESI

Los conceptos de “educación sexual” y de “sexualidad” se hallan en una trama de sentidos y significados en tensión donde la ‘sexualidad’ se define entre la genitalidad y la construcción de subjetividad y “la educación sexual”, entre el modelo biomédico, el paradigma de los derechos y el enfoque de género.

1 En el contexto de la sanción de la Ley 2511 es destacable el papel que cumplió el Movimiento de mujeres, especialmente el de “Mujeres por la solidaridad” que desde el 2008, reclamó la necesidad de incluir la ESI, en esta nueva ley de la educación. Este Movimiento, en nuestra provincia, ha hecho eco de la consigna “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”, que inauguró el Encuentro Nacional de Mujeres en la ciudad de Córdoba en 2005. Fueron las agrupaciones de mujeres, también, las que promovieron otras leyes en nuestra provincia y que constituyen el marco normativo de la ESI. Nos referimos a la Ley de Salud Sexual y Reproductiva (1363) sancionada el 27 de noviembre de 1991. A partir de dicha ley, surge el Programa Provincial de Procreación Responsable en el ámbito de la Subsecretaría de Salud Pública, a través del cual se brinda a la población información, orientación y prestaciones de servicios que aseguren el derecho humano de decidir libre y responsablemente sobre sus pautas reproductivas, estableciéndose como la primera norma provincial del país sobre anticoncepción (Di Liscia, 2010).

La educación sexual en la ley hace referencia a la 'sexualidad' desde una dimensión integral; de acuerdo con esto, el Artículo 1 establece: "A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos" (Ley 26150, 2006, Artículo 1). Desde esta dimensión integral, señalan Elizalde, Felitti y Queirolo (2009), este concepto de sexualidad reconoce al/la otro/a como sujeto complejo, con sentimientos, valores y derechos, y entiende al cuerpo como un aspecto clave, que no puede reducirse al funcionamiento fisiológico, sino que está investido de significados sociales y culturales y hasta económicos y políticos históricamente situados. En este marco, la educación sexual orienta el trabajo pedagógico al reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos (Faur, 2007).

La sexualidad, en esta línea conceptual, se presenta, al menos, como un saber "nuevo" frente al significado asociado a la genitalidad que ha sido el asignado en las escuelas a la hora de impartir una "educación sexual".

Como afirman Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa (2011a), el abordaje pedagógico de la sexualidad ha consistido en el estudio de la anatomía y la reproducción, y se centró en las amenazas o efectos no deseados de la sexualidad. Aquellos contenidos asociados con los sentimientos y las relaciones humanas o con los efectos deseados que una sexualidad rica y sana podría aportar al conocimiento no han sido tenidos en cuenta. De acuerdo con las autoras, esta tradición de corte biomédico ha operado junto a otro modelo al que denominan "moralizante". Tienen en común el supuesto de que la sexualidad se expresa centralmente en la genitalidad. Sin embargo, frente a temáticas como la anticoncepción, ambos modelos ponen especial énfasis en la abstinencia en detrimento de otros métodos. Asimismo, la responsabilidad de la enseñanza se delegó a los espacios curriculares como Formación Ética y Educación Moral y Cívica en la escuela media. Este enfoque ha sido promovido por la Iglesia Católica, que considera la educación sexual en términos de "educación para el amor". En esta línea de pensamiento, el verdadero amor es casto hasta que el hombre y la mujer se unen en matrimonio y se produce la generación de una nueva vida.

En cambio, la educación sexual integral como la entiende la ley, se fundamenta en un enfoque que reconoce la centralidad de los derechos humanos. "El discurso de los derechos aparece como la fundamentación válida para la educación sexual, resultando sin duda una superación del silencio o del modelo biomédico imperante en la escuela o del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad". (Morgade, Baez, Zattara y Díaz Villa, 2011b, p. 186).

En este contexto el Programa de ESI exige un cambio en la manera de pensar la sexualidad y la educación sexual que entra en tensión con una concepción en torno a la sexualidad inscripta en los enfoques biologicistas médicos o moralistas. Entendemos que los distintos enfoques conviven en la escuela y se manifiestan en las distintas formas en que los y las docentes se posicionan. Así, algunos/as se centran en el enfoque integral de la sexualidad mientras que otros/as se desenfocan al asumir perspectivas más moralizantes y/o biologicistas.

LA ESI EN LOS MARCOS DE LA INSTITUCIÓN

En las instituciones, las políticas y normativas se entrelazan con las formas organizacionales, edilicias, comunitarias y subjetivas. En esta línea, Ball sostiene, parafraseando a Anthony Giddens, “las políticas ‘entran’ a los contextos, no los destruyen” (Avelar, 2016, p. 7). Por su parte, Tyack y Larry Cuban (2001) explican la organización escolar en términos de gramática escolar,² en tanto integra “formas organizativas que gobiernan la instrucción”, es decir, particulares modos de organización y formas estandarizadas de concebir el tiempo y el espacio escolar, la transmisión de saberes, la asignación de calificaciones, la división de los/as alumnos/a en aulas y la tarea de los/as docentes.

Dada la complejidad interpretativa de la ESI, nos preguntamos: ¿cómo hace trama la ESI en la institución, en la “gramática escolar”? ¿cómo hace tejido una política cuyo contenido se halla en un cruce de significados a veces contrapuestos y hasta contradictorios en la dinámica de una institución que a su vez posee una fisonomía propia?

Ball (1989) considera que el análisis organizativo de las escuelas está en el ámbito de lo que no sabemos sobre las escuelas. Así, a diferencia de los desarrollos teóricos que estudiaban a las escuelas según esquemas conceptuales derivados de análisis sobre el funcionamiento de fábricas o de burocracias formales, el autor propone centrarse en la comprensión de la micropolítica de la vida escolar o en lo que Hoyle llama el “lado oscuro de la vida organizativa”.

Asimismo, González González (1997) considera a las escuelas como organizaciones formadas por personas y grupos con intereses distintos que, de modo más o menos explícito, luchan por que estos lleguen a ser parte de la definición y propósitos de la organización. De acuerdo con esto, afirma la autora:

Focalizarse en el ámbito de la micropolítica, tiene que ver con esos intereses, concepciones, visiones con los intentos de los individuos de ejercer influencia en los acontecimientos organizativos, con las estrategias que utilizan y el poder que pueden movilizar en la persecución de sus intereses. (p. 46)

En esta línea y en relación a las políticas en las escuelas, señala Avelar (2016):

Algunas políticas demandan mucha creatividad por parte de los docentes, tienen que tomar las palabras de los textos y tienen que convertirlas en algo viable teniendo en cuenta las complejidades del ámbito del aula. Y tienen que hacer eso junto a muchas otras políticas, las cuales imponen muchas otras demandas; y algunas veces, en circunstancias muy desafiantes en las que tienen que trabajar con recursos limitados, con una infraestructura inadecuada y estudiantes problemáticos. (p. 7)

En este marco, nos preguntamos: ¿cómo traducen la ESI las profesoras y profesores en sus prácticas dentro de las escuelas secundarias?, ¿qué significados le atribuyen los/as docentes a la ESI en las escuelas secundarias?, ¿cómo incorporan esos significados en sus prácticas?, ¿a través de qué temáticas o estrategias?, finalmente,

2 Los autores establecen una analogía con la gramática del lenguaje: así como la gramática organiza el significado de la lengua, la gramática escolar organiza las prácticas escolares.

¿cómo son interpretadas esas prácticas al interior de la dinámica de la institución en donde trabajan? Con el objeto de indagar acerca de las interpretaciones de los actores institucionales en torno a las prácticas de enseñanza que incorporan a la ESI, nos acercamos, mediante el uso de entrevistas semiestructuradas, a escuchar sus voces.³

LA ESI ¿HILOS SUELTOS O TRAMA?

A continuación, presentamos el análisis de algunos testimonios de las profesoras entrevistadas⁴ que dan cuenta de las prácticas para la incorporación de la ESI y los sentidos que le atribuyen dentro de la organización de la vida escolar⁵.

Nos cuenta Silvana (27 años, profesora de Inglés, 2 años de antigüedad): “Preparo mi propuesta pedagógica, mi programa de clase, mi planificación anual con estos tres ejes como transversales: la perspectiva de género, los derechos humanos y la interculturalidad”. En cuanto a relación con la institución en la que trabaja, señala: “está la bajada de que tenemos que trabajar ESI, pero no se transversaliza, no se aborda desde el conflicto. Es como algo que hay cumplir”. En sentido similar, Andrea (30 años, profesora de Psicología, asesora pedagógica, 5 años de antigüedad docente) expresa: “Lo más difícil es que al ser transversal debería requerir de un trabajo articulado, que podamos hacer un buen trabajo sobre género por darte un ejemplo, organizados, bien dado”.

La transversalidad aparece en los discursos de las docentes como uno de los aspectos que complejizan la traducción de la ESI en las prácticas de enseñanza de las propias asignaturas y en la práctica institucional. Dice Julia (35 años, profesora de Biología, 6 años de antigüedad) “Para mi área muchos nos vuelcan la parte de sexualidad, más que nada tiene que ver con la Biología, la salud reproductiva. Entonces para nosotros, para mi área, es más fácil entrar en esas temáticas, pero en realidad es un tema de todos [...]. Hay lugares donde nadie te da bolilla, donde no se charla, no es tema de proyecto educativo”.

González del Cerro (2018) sostiene que la ESI en las escuelas implica garantizar la enseñanza de la sexualidad desde un enfoque integral y evitar que se restrinja a una asignatura o a un cierto perfil de docente; cada escuela debe encontrar el modo de que esté presente en todas las áreas y que pase a ser una responsabilidad de la institución en su conjunto. “Es decir, requiere de una revisión curricular en cada asignatura por

3 El enfoque metodológico cualitativo que supone investigar la construcción social de significados, las perspectivas de los actores sociales, los condicionantes de la vida cotidiana (Denzin y Lincoln, 1994, citado en Sautu, 1997), nos permitió analizar las experiencias de los/as docentes involucradas, como así también los sentidos y representaciones atribuidos a la sexualidad, a la educación sexual y al programa de ESI y la forma de su incorporación en sus prácticas pedagógicas y en las prácticas institucionales. Las profesoras/os entrevistados/as fueron seleccionadas/os de manera intencionada (Taylor y Bogdan, 1987). Las entrevistas se centraron en los siguientes ejes: trayectoria laboral; trayectorias educativas; formación inicial; formación continua; apreciaciones y conocimientos acerca de la sexualidad, la educación sexual y la educación sexual integral; obstáculos y posibilidades del trabajo en ESI en la escuela.

4 Los nombres utilizados son ficticios para resguardar el anonimato de nuestros/as informantes.

5 Vale destacar que las informantes fueron seleccionadas mediante la técnica “bola de nieve”; es decir, se realizó una muestra intencional con una serie de criterios, a saber: que estuvieran trabajando en escuelas secundarias, de entre 25 y 55 años de edad, de distintas disciplinas y que incluyan en sus propuestas pedagógicas la enseñanza de ESI.

parte de los/as profesores/as de cada área, y en segundo lugar, requiere de una revisión a nivel institucional que interpela a toda la comunidad educativa” (p. 16)

De acuerdo con lo expuesto, la ESI como contenido transversal supone un doble trabajo para el docente: primero incorporarla al interior de su disciplina y, luego, en una tarea conjunta con sus colegas, abordarla al interior de la escuela en la que trabaja. En el caso de los y las profesores/as de escuela secundaria, esto implica, además, situar su práctica en las distintas escuelas en las que ejerce. Dice Silvana (27 años, profesora de inglés, 2 años de antigüedad docente): “El trabajo docente, sobre todo cuando no formas parte de la planta permanente, es muy solitario, no hay mucho margen como para ver si los/as compañeros/as hacen lo mismo”. En este testimonio se cristaliza una particularidad del nivel en su aspecto organizacional: el trabajo docente por horas de clase.

En la educación secundaria, la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase se enlazaron entre sí de tal modo que hoy conforman un trípode de hierro, un patrón organizacional que está en la base de buena parte de las críticas al nivel y que es difícil de modificar. (Terigi, 2008, p. 64)

Consideramos que la ESI interpela a la organización escolar, más aún en la escuela secundaria. Sostenemos esto, primero, por la rigidez de la lógica disciplinar con la que se rige la práctica docente y, luego, porque el/la profesor/a de secundario realiza su tarea en solitario, mientras que la mayoría de las veces es ajeno/a a la cotidianidad de muchas o algunas de las instituciones por las que transita. El trabajo colectivo que implica la ESI constituye un desafío para la dinámica de las escuelas secundarias.

No obstante las dificultades que se presentan, en algunas escuelas se ha logrado la constitución de grupos de trabajo de ESI. Dos de nuestras entrevistadas nos cuentan su experiencia en esta dinámica. Un problema que ambas identifican es la imposibilidad de organizar jornadas institucionales para los y las docentes que permita visibilizar y compartir su trabajo con sus compañeros/as.¹ Señala Irene (35 años, profesora de Historia, 5 años de antigüedad docente): “[...] el ministerio no nos avala nada...se ha pedido un montón de veces alguna instancia específicamente para eso [...] lo único que te dan por institución son dos medias jornadas de 2hs. Serían 4 hs. totales al año. [...] como nosotros tenemos el apoyo del director, él [...] nos dio una de esas dos medias jornadas de la institución para hacer esa jornada con los docentes”. Alicia (50 años, profesora de Biología, más de 20 años de antigüedad) por su parte, comenta: “Las jornadas que hicimos en la escuela fueron el día que correspondía, y

1 Se trata de un equipo integrado por profesoras y profesores de distintas disciplinas que trabajan la ESI en la escuela secundaria “A” de gestión estatal con orientación en Artes Visuales, institución creada en el año 2009 que funciona en un barrio periférico de la ciudad. El equipo de trabajo se formó en el 2013 a partir del interés de algunos/as docentes que trabajaban de manera aislada la temática en distintas instituciones. La titularización docente de ese año lectivo, contribuyó a que se encontraran en la misma escuela. El grupo se formó por iniciativa propia y logró, con el acompañamiento del equipo directivo, incorporar la ESI al Proyecto educativo de la escuela. El equipo ESI (como se autodenominan en la escuela), acordó dos líneas de acción: una a desarrollar con los/as chicos/as y otra con los/as docentes, a través de jornadas de trabajo con la modalidad de talleres, coordinados por el equipo y en algunas ocasiones con colaboración de otros actores.

estábamos ahí los docentes que estábamos y los demás, el director se encargaba de llamar a las escuelas para pedir prestado al profesor ese día”.²

La dificultad de generar espacios de encuentro también es un problema en el interior del grupo. Afirma Alicia: “No hay horas extras para eso, sí hay arreglos y voluntad amplia del director que, bueno, por ahí nos da un día libre por cada una de las veces que nos juntamos o hacemos algo. Lo único que logramos estos años es que nos paguen una obra de teatro”.

Las docentes coinciden en que el trabajo del grupo ESI es a voluntad. Así, si bien adquiere legitimidad en el marco del proyecto educativo, no está garantizado al no haber un reconocimiento remunerativo ni de ningún otro tipo. Irene expresa los riesgos que esto implica: “el voluntarismo se termina, sea porque tu vida va por otro lado, o arrancás con otros proyectos personales [...]; si no se jerarquiza el trabajo que uno hace cuesta un montón después llevarlo adelante”.

En este contexto, la importancia asignada al apoyo y a la asistencia desde el exterior de la escuela vuelve a resituar la necesidad del Estado y el papel que éste debe jugar en los procesos de cambio y de sostenimiento de las políticas educativas (Frigerio, 2000).

REFLEXIONES FINALES

El Programa de Educación Sexual Integral en escuelas secundarias de Santa Rosa, La Pampa, ha ingresado hace casi una década. Su recorrido, como el de todas las políticas educativas entendidas desde la perspectiva adoptada en nuestro trabajo, supone un proceso de traducción lento en las prácticas. Se trata de un trayecto que no es lineal y que, en algunas instituciones, resulta bastante sinuoso.

Una de las demoras que podemos identificar es el carácter transversal, interdisciplinario y grupal que implica el abordaje de la ESI, de acuerdo con los requerimientos de nuestra jurisdicción. En este sentido, la complejidad del trabajo transversal aparece en la dimensión curricular y más especialmente en la dimensión institucional: las escuelas secundarias, en sus modos organizacionales, suponen un obstáculo para un abordaje de estas características. El trabajo de la ESI interpela al formato escolar. Las distintas experiencias aisladas que se dan en las instituciones no logran ser articuladas para que la normativa se concrete en la cotidianeidad institucional y de las prácticas pedagógicas de las/os profesoras/os. Mientras tanto, las experiencias docentes en torno a la ESI aparecen como hilos sueltos en las instituciones, sin llegar a conformar la trama que le dé sentido y contenido a la política. Al menos no a corto plazo.

2 Las docentes hacen referencia a las jornadas que por calendario autoriza el Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia. Cabe señalar que las temáticas que se trabajan ese día son determinadas por el propio Ministerio, no las elige la escuela y los/as docentes tienen la obligación de asistir a la escuela donde coincida su horario de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
2. Ball, S. J. (1989). *Ortodoxia y alternativa. La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
3. Cámara de diputados de la provincia de La Pampa (4 de septiembre de 2009). Ley nro. 2511 de Educación provincial. *Boletín Oficial nro. 2856*, provincia de La Pampa. http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/la_pampa/normativa/docs/ley_2511.pdf
4. Cepeda, A. (2008). Historiando las políticas de sexualidad y los derechos en Argentina: entre los cuentos de la cigüeña y la prohibición de la pastilla (1974-2006). *Prácticas de oficio. Investigación y reflexión en Ciencias Sociales*, 2, pp. 23-37.
5. Di Liscia, M. H. (2010). Un análisis sobre la primera ley de anticoncepción en Argentina. El Programa de Procreación Responsable en la provincia de La Pampa. *Dynamis*, 32(1), pp. 209-230.
6. Di Liscia, M. H. (2013) Identidades y Prácticas en conflicto. El Programa Nacional de Educación Sexual Integral de Argentina. *La manzana de la Discordia*, 8(1), pp.67-69.
7. Elizalde, S., Felliti, K. y G. Queirolo (Coords.). (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
8. Faur, E. (2007) Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad. En A. Clement (Dir.), *Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones* (pp. 23-46). Ministerio de Educación, Dirección general de planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
9. Frigerio, G. (agosto de 2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? *Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva*. Seminario organizado por la UNESCO – OREALC, Santiago de Chile, Chile. <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>
10. González González, M. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Profesorado*, 1(2), pp. 45-54. [http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)
11. Lavigne, L. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En S. Elizalde (Coord.), *Jóvenes en cuestión configuraciones de género y sexualidad en la cultura* (pp. 87-117). Buenos Aires: Biblos.
12. Lavigne, L. (septiembre de 2007). La educación sexual en la ciudad de Buenos Aires. Interrogantes y reflexiones acerca de la construcción de una política pública en sexualidad. *II Curso de verano "Fomentando el conocimiento de las libertades laicas"*. Curso llevado a cabo en el Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios sobre las religiones, México D.F. http://www.libertadeslaicas.mx/images/cursos/iicurso/Luciana_Lavigne2.pdf
13. Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011b). Algunas pistas... en "educación sexual". En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual* (pp.185-204). Buenos Aires: La Crujía.
14. Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y G. Díaz Villa (2011a). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en "educación sexual". En G. Morgade (Coord.), *Toda educación es sexual* (pp. 23-51). Buenos Aires: La Crujía.
15. Poder legislativo de la provincia de La Pampa. (27 de noviembre de 1991). Ley nro. 1363 de Salud sexual y reproductiva. *Boletín oficial 10/1/1992*, provincia de La Pampa. <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/html/5823.html>
16. Poder legislativo nacional (24 de octubre de 2006). Ley nro. 26150 de Educación sexual integral. *Boletín Oficial nro. 31017*, República Argentina. <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/html/730.html>

17. Sautu, R. (1997). Acerca de qué es y qué no es la investigación científica en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Comps.), *La trastienda de la investigación* (pp. 227-243). Buenos Aires: Lumiere.
18. Taylor, S. J. y R. Bogdan. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
19. Tyack, D. y L. Cuban. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México D. F.: Fondo de cultura económica.