

¡De sexo sí se habla!

Talleres de educación sexual y género para adolescentes

Construir ciudadanía /
Intervenciones

Eduardo Enrique Gosende / Carlos Gustavo Salmún Feijóo /
Mariela Andrea Carassai / María Mercedes López
Docentes investigadores del Departamento de Ciencias Sociales.
Universidad Nacional de Quilmes.

Introducción

La tarea de extensión que hemos denominado *Talleres de Educación Sexual y Género* se realiza desde agosto de 2010 en escuelas secundarias del sur de la provincia de Buenos Aires, de los partidos de Quilmes, Berazategui y Florencio Varela, próximos a la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), en el marco del convenio entre las autoridades educativas, la Jefatura Regional de escuelas IV, y las carreras de Profesorados de la UNQ. Desde setiembre de 2011 ya funcionamos como un Proyecto de Extensión de UNQ con un equipo de diez miembros¹ y desde comienzos de 2012 nos identificamos como el Proyecto: ¡De sexo sí se habla! Los talleres se diseñan y coordinan desde los actuales lineamientos curriculares de la educación media de la provincia de Buenos que se ajustan a la Ley Nacional 26150, Res CDF/08, la cual sienta las bases del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Esta ley determina que la educación sexual debe ser incluida en los lineamientos curriculares de todas las jurisdicciones del país y contemplar la reflexión, el debate y la sistematización curricular especial relevancia en los contextos escolares. En los lineamientos curriculares para la ciudad de Buenos Aires se establece, por ejemplo, que:

“La sexualidad es un factor fundamental de la vida humana y para entenderla es necesario inscribirla en un complejo de relaciones que la sitúen en su genuina dimensión. La sexualidad forma parte de la identidad de las personas: comprende sentimientos, conocimientos, normas, valores, creencias, actitudes, formas de relacionarse con los otros, deseos, prácticas, roles, fantasías y toma de decisiones”. (Extraído de *Educación Sexual en el nivel Medio*, Ministerio de Educación, Gobierno de Buenos Aires, 2009:9.)

Los objetivos específicos que nos proponemos 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) Proponer una perspectiva alternativa a los modelos biologicista, 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, favorece 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 y con contenidos de sus realidades cotidianas. Esto permite utilizar fácilmente lo aprendido, haciendo protagonistas a sus actores de sus propios procesos de aprendizaje y reflexión. Los contenidos fundamentales que trabajamos en los talleres de sexualidad y género son cuatro: 1) Género, diferencias de género, estereotipos masculinos y femeninos, identidad y diversidad de género. 2) Mitos y creencias sobre la sexualidad, relación entre sexualidad y género, diversidad sexual, orientaciones del deseo, relaciones afectivas, iniciación sexual. 3) Salud reproductiva. Métodos anticonceptivos, AHE (Anticoncepción Hormonal de Emergencia), ETS (Enfermedades de Transmisión Sexual); HIV y SIDA. 4) Derechos reproductivos y de género. Violencia de género. Relaciones de buen trato y cuidado. Paternidad y maternidad responsables.

El dispositivo que ponemos en práctica en las escuelas medias implica un proceso que involucra la participación de distintos actores de la escuela, a lo largo de cinco etapas. A través de la Jefatura regional y junto a la/las inspectora/s se realiza un primer contacto con la dirección de la escuela. Luego se hace un encuentro donde se presenta el proyecto a los directivos, los docentes y al equipo o gabinete de profesionales que trabaja en la escuela (asistentes sociales, psicólogas, psicopedagogas, etc.). En este encuentro recibimos y damos forma a una demanda más específica de parte de la escuela, lo que permite adaptar

¹ Dicho equipo está formado por autoridades, docentes, personal administrativo y estudiantes de posgrado de UNQ.

el dispositivo a los requerimientos, problemas y realidades particulares de cada escuela. El segundo, tercer y cuarto encuentros ya se realizan con los alumnos y con el formato de taller. Cada encuentro dura aproximadamente tres horas. Dos coordinadores trabajan simultáneamente con dos cursos (entre 30 y 40 estudiantes), y si es posible cada curso trabaja en su propia aula habitual. Siempre están presentes docentes y alguno de los miembros del equipo. Esta propuesta busca servir de instancia de preparación para que los miembros de la escuela posteriormente reproduzcan los talleres con otros cursos de otros turnos y niveles. Durante el taller se presentan diferentes materiales audiovisuales y escritos que son analizados y elaborados en grupos. Las respuestas que da cada grupo son leídas y comentadas en plenario. En estos encuentros se realizan debates, los alumnos que lo desean pueden relatar sus experiencias y, fundamentalmente, se formulan preguntas y dudas sobre los distintos temas. Al finalizar el primer taller, cada uno de los grupos de estudiantes recibe la consigna de preparar para el último encuentro un material acerca de uno de los temas que se ven en los talleres, para presentarlo a sus compañeros del curso, de la escuela o a los alumnos de otras escuelas similares; y debe también elegir qué formato de material va a diseñar y construir. Las alternativas que tiene son: lamina, afiche, historieta, video, canción, o logo (para la identificación de los talleres). Los alumnos obtienen la información sobre los contenidos del taller a través del Blog del Proyecto, y si desean contactarse con nosotros pueden hacerlo a través de Facebook. Los materiales que logren generar deben ser presentados al promediar el último encuentro de los talleres. Todos estos materiales compiten en un concurso anual que convoca la Secretaría de Extensión de UNQ junto a la Jefatura Regional de Escuelas. Al finalizar el último taller, hacemos una actividad de cierre y despedida, y a cada alumno se le entregan preservativos dentro de un sobre que contiene una carta con un resumen de todo lo producido por su curso en el taller.

1. Primeras observaciones y reflexiones acerca de lo observado y producido en los talleres

De los primeros datos obtenidos en cursos correspondientes a diez escuelas, surge que tanto las chicas como los chicos naturalizan los estereotipos de género con relación a la división del trabajo en la familia, el manejo del dinero, la dedicación a lo doméstico

“

el temprano despertar sexual de los adolescentes suele acompañarse con escasos niveles de prevención y responsabilidad con su cuerpo



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 ven como responsables del sostén económico de la familia. El rol de proveedor es percibido como una ventaja porque parece ligado a la mayor independencia/autonomía, atributo de la masculinidad. Las adolescentes reproducen el modelo femenino: “somos sensibles, educadas, ordenadas, delicadas, responsables, serviciales y tímidas. Somos más organizadas”. También dicen “podemos quedar embarazadas y dar a luz a nuestros hijos. Podemos ser madres. Podemos expresar nuestras emociones sin problemas, lloramos y reímos con facilidad”. Ellas naturalizan en sus cuerpos y en sus acciones, la idea de que la mujer debe ser sensible, obediente, sacrificada, organizada para poder realizar sus tareas de madre y cuidadora del hogar. Por su parte, los varones dicen: “tenemos más fuerza, tenemos una actitud firme, nos gusta salir con los amigos, hacer asados y jugar al truco, algunos somos responsables, otros no. Aunque tenemos que trabajar para traer la plata a casa, podemos zafar de las actividades domésticas”. Se perciben como más fuertes, más duros y resuelven las cosas por la fuerza. En el espacio del taller



esto se tradujo en un menor compromiso con la tarea y menor producción. La percepción del uso de la fuerza y la violencia como algo propiamente masculino llevó a algunos varones a sostener niveles de participación agresivos y provocó interrupciones del trabajo y algunas veces bloqueó el funcionamiento del taller. La posibilidad de ser madre o padre adolescente es percibida de manera diferente por chicas y chicos. Para las primeras, aun 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. Muchas chicas no lo ven como una desviación sino como algo que las completa y sucede porque realmente lo desean. Es así que ellas, más allá de reconocer lo difícil que es plantearse ser madres adolescentes, contemplan la idea como una alternativa posible. Alternativa fuertemente idealizada de poder abrirse camino hacia la adultez por tener su propia familia. En cambio, los varones no quieren saber nada con la idea. Perciben la posible paternidad como una carga, puesto 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: se reproducen ciertas maneras de ser varón y de ser mujer que se aprenden y reaprenden en contextos escolares y regularizan un orden sexual jerarquizado. Distintas formas de organización y uso del espacio y diferentes compromisos hacia las tareas y aprendizajes escolares son concomitantes de los diversos usos del lenguaje y del cuerpo, así como las diferentes formas de demostrar las emociones. Todos éstos son niveles fundamentales que reproducen la lógicas de género binarias y heteronormativas.

2. Sexualidad en los adolescentes de escuelas medias

El temprano despertar sexual de los adolescentes suele acompañarse con escasos niveles de prevención y responsabilidad con su cuerpo. El inicio sexual de muchos adolescentes suele ocurrir en condiciones de escasa intimidad, de manera no planificada, a veces incluso en los locales donde concurren a bailar. Los adolescentes disponen en general de pocos recursos económicos, legalmente les está prohibido concurrir a albergues transitorios, por lo tanto suelen utilizar la propia habitación que tienen en su casa para sus encuentros sexuales. El sexo oral marca el debut de la mayoría, y puede suceder en lugares públicos. Un porcentaje importante comienza su vida sexual entre los 14 y 16 años, y en muchos casos aceptan iniciar su sexualidad bajo algún tipo de presión por parte del novio, de la pareja circunstancial o del propio grupo de pares. Las ETS son cada vez más comunes en los adolescentes, ya que la iniciación sexual es cada vez menos planificada y el cambio de pareja o *partenaire* sexual puede suceder con mucha frecuencia. Por otra parte, hay muchas ETS que una vez contagiadas no presentan síntomas, por lo tanto sus portadores no saben que las están transmitiendo. La

mayoría no dispone de buena información acerca del VIH y otras ETS. Los mecanismos públicos habituales de prevención resultan insuficientes, ya que, si bien los adolescentes no son un colectivo homogéneo en cuanto a conductas de riesgo para la salud, su percepción de dicho riesgo es mucho menor que en los adultos. En muchos casos no tienen una buena comunicación con su pareja, y entonces la utilización de del preservativo no suele ser constante. En muchos casos es resistida por los varones, y las chicas no suelen ser asertivas para pedir a la pareja el uso del mismo. Las presiones que suelen recibir del grupo de pares no suelen colaborar con la planificación ni la prevención, ni tampoco el creciente consumo de alcohol y algunas drogas que se experimentan en este período. En las escuelas secundarias que hemos visitado existen frecuentes casos de jóvenes embarazadas y por consiguiente madres y padres adolescentes. El embarazo en la adolescencia, generalmente no planificado ni deseado, supone un impacto decisivo sobre la condición física, emocional y económica de los jóvenes. La tasa de embarazo adolescente se ha ido incrementando paulatinamente en los últimos años, aunque también se observa un incremento importante de la utilización de la AHE también conocida como Intercepción Poscoital (IPC) o “pildora del día después”. Otro de los problemas urgentes en las escuelas es la violencia física y psicológica que se presenta entre los mismos adolescentes, que aparece anclada en los estereotipos tradicionales, en los que subyace la hegemonía y la dominación masculina y la organización patriarcal.

3. El rol de la familia y de la escuela con relación a la sexualidad

Cuando diseñamos los talleres partimos del supuesto de que 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* (Bourdieu y Passeron, 1995) al poner en tela de juicio que es lo adecuado y acertado, en este caso con relación a la educación sexual y a la percepción de género, y se deja en evidencia la arbitrariedad cultural. 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, 1995:5). Es más, el éxito o fracaso del aprendizaje escolar —trabajo pedagógico secundario— está directamente relacionado con la articulación o la distancia existente entre el trabajo pedagógico secundario y el trabajo pedagógico primario.

Los cambios recientes que han ido aconteciendo en la familia, la transformación de los roles materno y paterno, las nuevas identidades y roles de género, los cambios que se suscitan en la organización, la gestión y la función de las instituciones escolares, ponen a prueba constantemente no solo el rol y la función de los padres y los docentes, sino el sentido y la función de la institución de la familia y de la escuela. La familia, así como la escuela, fieles a los modelos y valores de la Modernidad, mantiene una continuidad en su funcionamiento que siempre se retrasa con lo que sucede en la vida cotidiana de los adolescentes, los cuales, por ejemplo, hacen un uso mucho más intensivo de las nuevas tecnologías. Estas dificultades que acontecen en la institución familiar y escolar se hacen evidentes al tratar temas como la educación sexual y el género.

En el marco de la globalización de las sociedades posindustriales, 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 tiene menor 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).

Para los que coordinamos el taller, el recorrido por los distintos talleres en las diferentes escuelas nos significó un aprendizaje muy rico e importante. Esencialmente, 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*. Después de varios meses de analizar estas experiencias, hemos replanteado cómo tenemos que pensar a la escuela, cómo tenemos que considerar a los alumnos, logramos reformular 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, desde lo “no escolar” (Duschatzky y Sztulwark, 2011). A lo largo de los diferentes talleres que hicimos en las distintas escuelas nos dimos cuenta de que finalmente el dispositivo de los talleres funcionaba, ya que los resultados se alcanzaban, los alumnos participaban y producían. Pero esto no sucedía como nosotros lo habíamos planificado, sino de una manera diferente, a veces un tanto caótica e imprevista, con cierto nivel de desorden y conflicto, incorporando lo que nosotros inicialmente no aceptábamos como pertinente y apropiado. Es decir, los talleres funcionaban a pesar de que incluían aquello que nosotros inicialmente veíamos que no correspondía al modelo de escuela que nosotros construimos en nuestra infancia y adolescencia. Así nos dimos cuenta de que los que estábamos desfasados éramos nosotros.

4. Conclusiones preliminares y nuevos interrogantes

Entonces, si la escuela ya no es una fuente relevante para la formación de *habitus* secundario debido a la transformación y 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, o en el espacio público, en la calle, en los recreos, en las salidas de la escuela, etc. Si la escuela ya no fija un curriculum que sea reconocido y prestigiado como tal, 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, lo que se constituye como uno de los medios primordiales 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 cuanto a la sexualidad, lo cual podría afectar también a algunas representaciones y prácticas de género.

Esta exploración y definición más autónomas de los campos de la sexualidad y del género pueden llevar a acentuar procesos positivos: cuidado de sí y del otro, toma de decisiones más conscientes y reflexivas, prácticas de prevención, de sexualidad responsable, etc., como también los procesos negativos: incremento exagerado de la idealización de los roles de género (por ejemplo, idealización de la maternidad en las adolescentes embarazadas), ausencia de criterios para la toma de decisiones acerca de las prácticas sexuales como la 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, etcétera.

Le Breton (2011) propone que en las conductas de riesgo tales como: deportes extremos, alcoholización, uso de drogas, anorexia, exceso de velocidad al conducir, violencia callejera, tentativa de suicidio, fuga, delincuencia, promiscuidad sexual, etc., habituales en muchos adolescentes, lo que se pone en juego es el cuerpo, para tramitar y resolver el malestar psíquico, por la falta de una realidad afectiva e institucional que lo contenga y le dé sentido a su existencia. Le Breton compara las transgresiones y conductas de riesgo de los adolescentes con los ritos de iniciación de las mal llamadas sociedades primitivas, pero propone que el modelo más adecuado para entender estos comportamientos es el de la *ordalía*. En efecto, los ritos de iniciación están claramente prescritos, se hacen en el marco de rituales y son conducidos por los adultos (Eliade, 2000). En cambio, la fórmula de la *ordalía* era el rito judicial que algunas de estas sociedades ponían en juego cuando no tenían reglas para definir acerca de una conducta, un hecho o un individuo. La ley no permitía definir una sentencia, y entonces se sometía al individuo a una prueba, que involucraba el riesgo de muerte, para

que los dioses emitieran el veredicto. Si se salvaba, era libre y expiaba la posible culpa. Le Breton (2011) sostiene que, cuando el adolescente se enfrenta al riesgo de muerte, descubre un sentido y un valor para su vida a través de la resolución de una crisis personal y no por reconocerse en el sistema de sentidos que propone su sociedad, la cual, a su vez, atraviesa una fuerte crisis en sus instituciones.

Sin embargo, también se puede argumentar que las actividades de riesgo auto o heteroagresivas son propias de la adolescencia. Desde el psicoanálisis, podemos ver al empuje de la pubertad y la crisis adolescente como mucho más que una repetición de la peripecia edípica. En el seno de ese proceso de reapropiación identitaria que realiza el adolescente se tejen los itinerarios de su proyecto de vida. Tal vez sea un proceso que se reitere varias veces durante esa vida, pero la adolescencia será la experiencia de la primera vez.

“La adolescencia es la respuesta de un sujeto en transformación (física y mental) en circunstancias históricas concretas, donde las turbulencias de la intimidad, siempre perentorias, pero parcialmente opacas y enigmáticas para el sujeto mismo, procuran ajustarse y desajustarse a los enunciados sociales en vigencia. Es la época del *desasimiento de las figuras parentales*, del ‘derrumbe de la credulidad en su saber y poder’ y del inicio de un viaje inacabable y perpetuo destinado a construir una autonomía dentro y fuera del orden vigente.” (Viñar, 2009:112)

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*. Laia. Colección Fontamara.
- Dussel, I. (2006). *El Currículum: aproximaciones para definir: Qué debe enseñar la escuela hoy*. Versión Preliminar. Buenos Aires: FLACSO. Mimeo.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar*. Paidós Tramas sociales.
- Eliade, M. (2000). *Nacimiento y Renacimiento. El significado de la iniciación en la cultura humana*. Barcelona: Kairós.
- Le Breton, David (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires: Topía.
- Martínez, H. (2007). *Donald Winnicott en el movimiento psicoanalítico*. Mar del Plata: EUDEM.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). “Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción.” En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2004). “Viejas y nuevas formas de autoridad docente.” En revista *Todavía*.

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, y reproducían así 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 pudieran 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 nueva realidad, las preguntas nuevamente aparecen: ¿cuáles son los dispositivos de subjetivación y socialización que construyen hoy la sexualidad adolescente? ¿Cuáles son los dispositivos pedagógicos más apropiados para acompañar la iniciación en la sexualidad desde la universidad y en el ámbito de la escuela en los tiempos que corren?

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

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

Viñar, M. (2009). “Las adolescencias del siglo XXI.” *Docta. Revista de Psicoanálisis*, Año 7, n° 5.

Documentos curriculares

- Ley Nacional de Educación n° 26206 (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 Currícula 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.