

Género y formación docente.

Perspectiva de análisis en la Carrera de Educación Física¹

Mg. Patricia Alejandra La Porta

Universidad nacional de Luján – ENS. N° 3

Historizar, según Fornet Betancourt, significa hacer la génesis de nuestros usos y costumbres. Reflexionar acerca de por qué estoy acostumbrado a hacer una cosa y no otra. Con esta pregunta se espera desocultar la diferencia entre normatividad y normalidad: hacer evidente lo que yo considero normal o sea estándar, cotidiano, sumergido en el tiempo de la experiencia personal y grupal, y que por eso, y sin reflexión, se asume como normativo, fundamentador de valores, orientador de las prácticas adecuadas, justificación suficiente de mi lugar en el mundo o el de otros.

Este concepto es pensado desde la Filosofía Intercultural para mostrar que comprendiendo el contexto, la génesis, en el que se amasó la tradición cultural y se legitimaron las prácticas sociales, se abren espacios para la crítica, para el desocultamiento de las relaciones de poder, y se habilita la posibilidad de la transformación.

En esta línea, historizar la relación entre género y formación docente permite abordar de una manera privilegiada la brecha que existe entre los logros de las luchas feministas en el terreno político y las demoras existentes en el alcance de las transformaciones tanto en las prácticas docentes como en la producción de conocimiento en aquellos campos disciplinares que no se asocian directamente a las actividades reconocidas como propias o asociadas al mundo de lo femenino. Historizar como metodología permite identificar aquellos nudos conceptuales que aun deben ser comprendidos para poder encararlos y facilitar procesos de emancipación. Entiendo a la emancipación como el proceso por el cual se amplía el horizonte de elecciones y de posibilidades en los que la libertad de cada uno se hace efectiva.

Género y Escuela

¹ “Género y formación docente: perspectiva de análisis en la Carrera de Educación Física”. Revista electrónica REDsociales ISSN 2362-4434 Numero Especial Vol. 03 N° 05

Recordemos que a fines de la década del 60, ya logrado el derecho al voto, comienza a configurarse el “movimiento social de mujeres”, que denuncia con fuerza la desigualdad que sufrían las mujeres en todos los sectores sociales y en todos los campos: laboral, político, y educativo pero también en la esfera doméstica

El principal objetivo era efectivizar la igualdad formal y una de las herramientas fue des- biologizar la justificación de las diferencias que inferiorizaban a las mujeres.

Sin embargo aun en la década del 70 se usaban en las carreras de formación docente manuales de psicología “supuestamente” con fundamento científico que establecían características diferenciales del carácter femenino y masculino fundado en las condiciones hormonales, en las reproductivas (maternidad) y en las funcionales: por ejemplo se tendía a explicar la agresividad masculina justificándola en la función de penetración durante el coito.

Esto significa que mientras en el terreno político se luchaba por deconstruir leyes que propiciaban la desigualdad entre los sexos, en el ámbito de la formación docente los estudiantes del profesorado se veían obligados a reproducir para aprobar los exámenes la lógica de la diferencia que justificaba la reclusión de las mujeres al ámbito de lo privado y familiar.

Tomemos como ejemplo paradigmático un clásico de Psicología como fue el texto de Philipp Lersch en los Institutos de Profesorado.

En el capítulo en el que se tratan las emociones, el autor especialmente desarrolla aquellas que tienen que ver con la convivencia, y entre las emociones transitivas (que tienen relación con otro) llama *caballerosidad* a la actitud de dignidad por la cual un sujeto estima también la dignidad del otro a través del propio comportamiento. Y afirma “que es el caso en que no exigimos nada que sea incompatible con la dignidad ni al enemigo vencido ni a la mujer”² (p.222) no hay equivalente femenino de la caballerosidad. Parece ser que reconocer la dignidad en otro, aun siendo enemigo o mujer, es propio sólo de los varones, no de todos los humanos. El varón parece plenificar el concepto de Dignidad que funda los “Derechos”

Y en el capítulo en el que se tratan los sentimientos se sostiene que el hombre es capaz de riesgo y experimenta el sentido de su existencia en una idea general por ejemplo política, mientras que la mujer se sacrifica y corre riesgos por otro ser concreto, marido, hijos o miembro de la comunidad.

² Lersch, Ph. (1971) *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scentia. P. 222

Nuevamente se pone en evidencia el proceso habitual de la discriminación. Describir lo que es resultado de una forma de organización social en un momento histórico determinado y presentarlo normativamente como la expresión de lo que *naturalmente* constituye la identidad del varón o la mujer. La “ciencia” describe lo que es, omite que ese ES, es histórico, y se presenta como la “verdad” intemporal y neutra. Un mecanismo largamente estudiado.

Este tipo de naturalizaciones de las diferencias entre varones y mujeres eran enfrentados teóricamente por quienes apelando a argumentos filosóficos como los de Simone de Beauvoir o a estudios antropológicos como los de Margaret Mead sostenían que la diferenciación era un producto cultural, histórico y por lo tanto modificable. Es importante recordar que M Mead describía en *Hombre y mujer*, por ejemplo, que en las organizaciones tribales (7 tribus en Oceanía – 1948) en las que las mujeres pescaban y los hombres hacían cestería, la mujer tenía un función activa en la búsqueda del vínculo sexual y en la toma de decisiones, mientras que en las tribus en que la división del trabajo seguía mayormente la lógica occidental, asumían una posición mayormente pasiva. O sea a la inversa de lo afirmado por la psicología que aprendían en el profesorado los futuros docentes, aquí la organización social formaba el carácter y no a la inversa.

Esta posición prevaleció. Así los debates filosóficos y la lucha política a partir de la década del '80 se organizaron en torno al concepto de género entendiéndolo como constructo cultural que niega el determinismo biológico y que se mostraba potente para evidenciar la conjunción de fuerzas que resultaban del orden capitalista y del patriarcado.

Además el concepto de género se abrió camino como categoría de análisis que permitía expresar el carácter relacional entre lo masculino y lo femenino como organizador social y ponía en evidencia que el androcentrismo no era una posición de los varones (Malos y dominadores) sino un modo de entender el mundo compartido tanto por varones como por mujeres.

Al mismo tiempo el concepto de género evitaba la tendencia a la universalización que habían presentado los estudios sobre la Mujer (como esencia invariable) y supuso la idea de diversidad ya que se entiende que, en tanto constructo cultural, el género será experimentado y definido por la persona de acuerdo a otras pertenencias como la clase, la etnia, y la edad entre otras.

Con los aportes de los estudios de gays y lesbianas a los debates en torno a la construcción social de las diferencias de género se desocultó el binarismo, la heteronormatividad como expresión de la desigualdad que significa su presentación como “normalidad” mientras que otras orientaciones sexuales seguían siendo pensadas como “desviaciones”. Los estudios de género habían resultado potentes para evidenciar las injusticias vividas por otros colectivos vulnerables, no sólo las mujeres.

Sin embargo la investigación pedagógica con perspectiva de género no fue inmediata.

Para que la discusión teórica sobre la construcción de género pusiera la lupa en lo que pasaba adentro de las aulas hubo que esperar a que las teorías de la reproducción social y cultural principalmente los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977), de Willis que en “aprendiendo a Trabajar” (1977) dio cuenta de la relación entre clase y género; y posteriormente Bernstein (1990) que puso en evidencia la trama de significados que se juegan en los discursos cotidianos y cómo nos constituimos al posicionarnos frente a ellos, se ocuparan de la modalidad reproductiva de la desigualdad de clases, y desocultaran su naturalización en las prácticas escolares y en los materiales didácticos, en el uso del lenguaje, en las expectativas de logros y en los contenidos considerados legítimos.

Así en los años ´80 las escuelas, como sistemas simbólicos fundamentales, dejaban de ser pensadas como espacios culturales en los cuales se hacía una transmisión neutra de los conocimientos de una generación a la otra, para ser pensadas como reproductoras de estados culturales dominantes. La tarea del investigador crítico era desocultar las relaciones de poder que reproducían las desigualdades de clases y que actuaban mayormente como curriculum oculto.

Las investigaciones de campo sobre esta problemática fueron profusas pero para que la perspectiva de género se transformara en un eje insoslayable de estas investigaciones hubo que esperar hasta la década del ´90. Esto no es extraño. Lo que pasa dentro de casa es lo que más cuesta reconocer. La violencia doméstica debía ser reconocida y comprendida como violencia política.

Recordemos aunque parezca tan lejano que en el acuerdo de los contenidos básicos de la educación que acompañaron la reforma del ´94, se había incluido el concepto de género en las versiones borrador, y que el mismo fue combatido por los sectores más tradicionales. Cuando este concepto fue excluido de la versión definitiva, significó la renuncia de algunos expertos, como Gloria Bonder, Graciela Morgade y

Carlos Cullen³. Es que la categoría de género se presentaba con un enorme potencial hermenéutico para desocultar las relaciones de injusticias propias de los dispositivos de poder instituidos y era resistida por grupos conservadores que la veían como agente de desintegración de la familia y no sólo como crítica a la familia patriarcal.

Si bien se eliminó de los contenidos de la educación polimodal la perspectiva de género, ésta nos hizo mirar las escuelas y las prácticas docentes con ojos de sospecha para detectar estereotipos: sospecha que nos hizo revisar las listas de juegos y juguetes que proporcionamos o sugerimos a nuestros estudiantes (ya no autos para varones y muñecas para las niñas), los modelos de interacción propiciados entre niñas y niños, los contenidos de las asignaturas; nos hizo prestar atención en el uso del lenguaje para no caer en usos sexistas, nos hizo exigir la visibilización de las mujeres en la historia, la inclusión de mujeres y varones en trabajos no tradicionales, de organizaciones familiares no tradicionales, nos hizo prestar atención al uso de los patios en las instituciones escolares como ejemplo del ejercicio naturalizado del poder de los varones y de la tranquilidad y obediencia “natural” de las niñas, etc. Entendimos que en estas decisiones pedagógicas no había naturaleza invariable sino cultura, historia y por lo tanto responsabilidad docente en su reproducción o crítica.

Hace por lo menos 20 años que asumimos desde el punto de vista teórico que la reproducción de estereotipos desde y en la institución escolar es un ejercicio de violencia simbólica que reproduce el status quo al producir subjetividades sometidas a las reglas de juego instituidas. Somos mucho más concientes de todo lo que reproduce la desigualación pero sin embargo la batalla por una sociedad más justa dista mucho de estar ganada.

Desde el punto de vista político la lucha por eliminar las trabas legales que impedían el acceso de las mujeres al trabajo, al estudio, y por ende a la independencia económica que permite la toma de decisiones autónomas, fue lenta pero continua. De todos modos aunque las mujeres en Argentina hayan completado los estudios superiores en un 5 % más que los varones, estos gozan del 13% más de los mejores ingresos (según- Siteal información de tendencias educativas de América latina del 2012). Esto muestra la necesidad pero la insuficiencia de la lucha por la igualdad formal si no se transforman las expectativas personales, los contextos que diseñan el techo de cristal de las aspiraciones.

³ Se pueden leer las declaraciones de Carlos Cullen en Clarín 8/7/95. El cambio de “género” por “sexo”, y el de “grupo familiar” por “familia”, reforzaba el orden patriarcal existente

Lucha que resultó más rápida en garantizar el acceso a la educación o al trabajo que la igualdad en el ámbito familiar. Lucha que tuvo que esperar al año 1985 para que la patria potestad fuese definitivamente compartida⁴, y que habrá de esperar a la vigencia del nuevo código civil para que los hijos matrimoniales puedan llevar indistintamente el apellido de la madre o del padre o de ambos. Lucha que hubo de esperar al año 2009⁵ para que se considerase violación a un acceso carnal no consentido aunque la víctima sea la novia/ o pareja del victimario.

¿Qué ha sucedido mientras tanto en el campo educativo? Seguimos reclamando una práctica docente que no reproduzca estereotipos. Es cierto que a pesar de las recomendaciones de los especialistas, en los libros de textos y materiales didácticos se siguen encontrando manuales que en el área de matemática persisten en que “María y Estela suman 200g de harina y 150 g de azúcar para hacer una torta”, mientras “Juan y Pedro dividen las bolitas para jugar”. Sin embargo el núcleo más duro del cambio es la modalidad de intervención docente y las significaciones estereotipadas de los vínculos sociales que consolidan los niños en las situaciones cotidianas en las escuelas.

Analicemos un ejemplo para ilustrar la gravedad de lo que tenemos que combatir: la transcripción de la escena pertenece a una investigación de Marina Tomasini⁶ (2010) en una sala de nivel inicial de la provincia de Córdoba.

Un par de niñas tironean un juguete, una lo consigue y la que queda llorando mira al compañero y señala a la que se llevó el juguete. El compañero persigue a ésta, la empuja, le quita el juguete y se lo devuelve a la que le había pedido ayuda. La docente no interviene.

En la misma jornada y en ocasión de que un niño escupe a otro, la docente los separa y dice: *con los varones juntos no se puede. Cada vez que están juntos es para pegarse o escupirse...*

⁴ En Argentina, la patria potestad compartida había sido establecida en 1949, mediante la reforma constitucional realizada ese año. La derogación de dichas reformas por proclama militar en 1956, y la ratificación de dicha derogación por la Convención Constituyente de 1957, restableció la desigualdad de la mujer frente al hombre por varias décadas más. En 1974 el Congreso volvió a establecer la patria potestad compartida, pero la presidenta María Estela Martínez de Perón vetó la ley. Básicamente los influyentes sectores conservadores en Argentina argumentaban que la unidad de la familia exige que uno de los cónyuges tenga “la última palabra”, y que por razones culturales y tradicionales, resultaba razonable que esa facultad fuera atribuida por la ley al varón. En 1985, durante el gobierno de Alfonsín se restableció la patria potestad compartida, mediante la Ley 23.264, un derecho largamente reclamado por las mujeres.

⁵ 2009 art 5 ley de Protección integral a las mujeres

⁶ Tomasini, M. (2010) “Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar”. Revista de Psicología, Vol. 19, N° 1, pp. 23-25

En otro momento, mientras izan la bandera algunos varones hablan y se ríen. Cuando terminan la rutina de izamiento, la maestra se dirige al conjunto de chicos/as y dice: *“Me parece que vamos a dejar a las nenas nada más en el jardín, porque los varones no cantan, se empujan, y se portan mal”*.

Analicemos esto: Por un lado generalización apresurada que naturaliza un modo de ser varón o mujer, y al mismo tiempo construye solidaridad de género: los varones somos así. Y el que no pega y escupe ¿no es varón?

Por otro lado las observaciones de este estudio llevan a subrayar el papel de la mediación simbólica: De modo práctico se pondría en juego, al decir de Basil Bernstein (1990), una regla que regula la *interpretación de los significados* y las *realizaciones*. Esto orienta a los niños para escoger el significado relevante en una ocasión determinada y para producir el comportamiento “apropiado” dentro de un contexto; por ejemplo, ayudar a la niña que llora constituiría parte de la identidad de los pequeños como varones masculinos (“no niña”, “no maricón”). Pero también redundaría en beneficios prácticos. Es decir, no sólo “ganan” en la construcción de una imagen positiva cuando son convocados por las niñas para que actúen en su defensa (“protectores”), sino que también ganan poder en el grupo de varones. Y las niñas obtienen el objeto deseado y refuerzan su posición estereotipada como “mujeres”.

La docente interviniente no es mala persona. Su discurso es un producto social y, a su vez, produce subjetividades. La tarea que nos debe ocupar es ¿Cómo lograr su transformación? ¿Qué hacemos los formadores de formadores para que esa docente del ejemplo reconozca la situación de que está colaborando en la difusión de estereotipos? ¿Qué hacemos en las carreras de profesorado los formadores de formadores para que ese acto sea reconocido por los futuros docentes como un acto de discriminación?

Nadie duda que el ámbito educativo es clave para el cambio de las estructuras simbólicas y su interpretación. Para lo cual debemos comprometernos a sensibilizar y sensibilizarnos en las cuestiones que hacen a la discriminación de género. Por sensibilización entiendo la capacidad para reconocer los obstáculos que se presentan para lograr simetría en las relaciones sociales y, sobre todo, entender nuestra propia participación e implicación subjetiva en el mantenimiento o resolución de estos obstáculos a través de discursos y acciones. Esto supone tener capacidad de autocrítica para intervenir en los procesos de reproducción y resistirlos, renegociándolos.

Esta problemática nos convoca a poner atención a lo que tenemos más próximo: nuestra responsabilidad como formadores dentro de esta carrera. Por eso considero que la reflexión nos debe llevar a identificar si la perspectiva de género y el reconocimiento de la discriminación latente en prácticas no reflexivas, es una preocupación evidenciada por los formadores en la carrera de profesores de Educación Física en esta universidad. Los ejes a tratar serían:

A) Revisar con perspectiva de género los programas para ver si se ha incorporado la producción bibliográfica sobre las mujeres y de las mujeres como autoras, y también si han quedado resabios higienistas sobre Educación Física femenina y masculina, sobre deportes femeninos y masculinos.

B) Desocultar nuestras propias *concepciones implícitas* (como prejuicios y estereotipos), y facilitar la ocasión pedagógica para que este proceso de sensibilización se lleve adelante en los futuros docentes; esto supone revisar con perspectiva de género los materiales didácticos, las prácticas pedagógicas que se ofrecen y las intervenciones docentes que se realizan y sugieren durante este tiempo de formación.

C) Tener claro que la perspectiva de género habilita a desocultar otras relaciones de dominación y permite deconstruir la mirada naturalizada acerca de la exclusión y la desigualdad de todos los grupos vulnerables.

Primera aproximación a los programas vigentes del Plan de Estudios del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján.

Se partió de analizar los programas aprobados para esta carrera que se encuentran disponibles en la página web oficial de la universidad⁷. Se prestó especial interés a aquellas asignaturas reconocidas como espacios troncales de formación por los estudiantes como ser Anatomía, Deportes Individuales y su Enseñanza, Deportes de Conjunto y su enseñanza, y los Talleres de Práctica de la Enseñanza Formal. Por otro lado se tomó aquellas otras asignaturas que aportan saberes de mayor generalidad y que son compartidas por otras carreras por ser eje de la formación docente como Psicología del Desarrollo y Teoría de la Enseñanza y del Currículum. Saberes que no gozan del mismo prestigio en esta población de estudiantes.

⁷ <http://www.certificaciones.unlu.edu.ar/?q=node/38>. Consultado en febrero 2016.

Esta primera lectura permite relevar dos cuestiones significativas: en la fundamentación de ninguno de esos espacios curriculares se hace referencia a la perspectiva de género y la bibliografía ofrecida para el estudio de los contenidos está básicamente en manos de autores varones. Si bien el criterio ha sido meramente cuantitativo esta clasificación de autores por sexo señala la histórica ausencia de producción legitimada de conocimiento en este campo disciplinar por parte de las mujeres.

En Deportes individuales y su Enseñanza I que incluye Natación, Gimnasia y Atletismo entre 42 autores (bibliografía obligatoria y general) sólo 4 son mujeres y sólo 1 de ellas de lectura obligatoria. Y en la II de 30 autores se cita como bibliografía una sola autora mujer.

El mismo cuadro de situación se encuentra en Deportes de Conjunto I y II que entre los 97 autores citados entre ambas asignaturas entre obligatorios y generales, en la I se cita a una autora y en la II a dos autoras, coincidentes con textos escritos por profesoras que integran el equipo docente a los fines de su enseñanza en la institución.

En asignaturas como Anatomía no hay ninguna mujer como productora de conocimiento.

O sea que se refuerza el estereotipo ya existentes en el campo disciplinar: los sujetos verdaderamente racionales, no reproductores, sino productores en el ámbito económico y por lo tanto en el científico y educativo, son los varones.

En los Talleres de Práctica de la Enseñanza Formal I y II, menos de un tercio de bibliografía ofrecida está producida por mujeres, y tampoco se hace referencia en la fundamentación a que la reflexión sobre la práctica incluirá una mirada que evite la reproducción de estereotipos de género. Si bien en Formal II se aborda la adolescencia como etapa de vida contextualizada epocalmente y a la motricidad como sociomotricidad sólo posible de ser comprendida y efectivizada bajo la comprensión de los significados de un momento histórico particular, no hay explícitamente referencia a la perspectiva de género ni en la fundamentación ni en la bibliografía.

En asignaturas como Psicología del Desarrollo, sobre 32 autores propuestos se incluye 7 autoras mujeres y Teoría de la Enseñanza y el currículo, de 24 autores de lectura cuenta con 15 mujeres entre ellos.

Es inevitable pensar que la presentación de bibliografía escrita por mujeres mayormente en asignaturas no específicas de la Educación Física, que tienen que ver con la escuela y su historia, tiende a reproducir los estereotipos de género al naturalizar

la feminización de la institución escuela y la producción en ese contexto de conocimiento legítimo en manos de mujeres.

Es clara la limitación de estas aseveraciones al no haber hecho lectura de los textos citados en los programas y sólo atender a cuestiones cuantitativas. Del mismo modo asumo que es imposible asegurar que la perspectiva de género esté ausente cuando se abordan los contenidos en las clases o que por lo menos se la tenga en cuenta para no reforzar los estereotipos sociales al respecto. Es claro que los programas nunca reflejan todo lo que sucede en el tratamiento de los temas.

Lo que es posible afirmar es que no se desprende una preocupación evidente por esta problemática ni en la fundamentación, ni en los títulos de los libros y los capítulos.

¿Cómo revisa sus propios prejuicios de género un o una joven que en su formación profesional naturaliza que el saber, o por lo menos el saber ofrecido por sus formadores, es producción de varones blancos occidentales? ¿Se asume que la ciencia es androcéntrica e indoeuropea? ¿Cómo deconstruir para desocultar las relaciones de poder que se ven reforzadas por efecto de esta naturalización? ¿Cómo cambiar la tradición propia de la Educación Física de fuerte tradición higienista, con repetidas actitudes sexistas y plagada de estereotipos si desde el planteo de la carrera no se asume esta responsabilidad en conjunto?

Hay que tener en cuenta que en los contenidos mínimos propuestos por el Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Educación Física de la Universidad de Luján no está indicada la problemática de género. Comparando con las orientaciones para la formación docente presentadas por el Ministerio de Educación (2009) para la elaboración de los Diseños Curriculares⁸, éste incluye entre los propósitos la reflexión sobre la problemática de género en la Educación Física pero la relega a ser un contenido específico de la Sociología Aplicada. Actualmente en el Profesorado del PUEF de la UNLu, la asignatura Problemas Éticos y Filosóficos de la Educación asumió desde 2015 este desafío aunque no estaba pautado explícitamente en los contenidos mínimos

⁸ Entre los propósitos el Documento Ministerial (2009) se plantea “Propiciar la reflexión acerca de la problemática de género relacionada con las prácticas corporales y motrices” (p. 43) Sin embargo las problemáticas de género en la Educación Física y el deporte aparece sólo como un contenido a ser estudiado/reflexionado dentro del Campo de la Formación Específica en el espacio de la Sociología Aplicada. No es presentada como una perspectiva que deba atravesar todas las áreas de Formación Docente. De hecho es muy significativo que en el espacio de Formación Ética y Ciudadana se plantee como contenido la educación sexual y reproductiva, y en el espacio de ESI se plantee la educación sexual integral y en ambos no aparezca de manera explícita orientada la mirada reflexiva sobre el género como construcción social que instituye posiciones desiguales en los vínculos y los derechos.

exigidos institucionalmente. Ambas situaciones son insatisfactorias. Los datos de las investigaciones de campo nos permiten afirmar la insuficiencia de un tratamiento sólo ocasional, en un único espacio o asignatura, descontextualizado de la experiencia práctica de los futuros docentes.

Nos propusimos historizar brevemente la inclusión de la categoría de género en la formación docente, para señalar el desfasaje existente entre la lucha política, la construcción de marcos teóricos en el ámbito educativo y la inclusión de cambios transformadores en la formación de los futuros docentes, cambios de mirada que tengan como eje la categoría analítica de género y que faciliten la eliminación de las prácticas sexista del sistema educativo.

Planteamos la necesidad de revisar los contenidos y las prácticas en todos los espacios curriculares para lograr efectividad en la transformación de las concepciones implícitas de los futuros docentes y modificar sus prácticas. Resta mucha tarea a realizar con el ineludible objetivo de lograr una sociedad más justa.

Bibliografía

Bernstein, B (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure

Domínguez López, G. (2010) "Coeducación y Educación Física: una perspectiva desde el curriculum" En Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - N° 143 - Abril de 2010/www.efdeportes.com/efd143/coeducacion-y-educacion-fisica.htm

Fernández, Ana María. (2009) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Fornet Betancourt, R. "Transformación intercultural de la filosofía". En http://www.topologik.net/Fornet-Betancourt_numero_5.htm

Fioretti, S., Tejero Coni, G. y Díaz, P.(2004) *Mujeres y varones en la formación docente. El "Joaquín". Un estudio de caso*. Área de Estudios de la Mujer y de Género. ISP Dr. Joaquín V. González. DGES-SED- Buenos Aires

Hernández Segura, A.(2011) "Una nueva mirada a la formación docente como camino hacia equidad de género" En Revista Electrónica Educare, vol. XV, núm. 1, enero-junio, pp. 123-135 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica

INFD. Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Física; Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96390/EL002807.pdf?sequence=1>

Lersch, Ph. (1971) *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scentia

Mead, M. (1961) *El Hombre y la Mujer*. Buenos Aires: FCE.

Tomassini, M. (2010) “Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar”. *Revista de Psicología*, Vol. 19, N° 1, pp. 9-34 Universidad de Chile. Santiago, Chile