



Formación docente y género: una aproximación a las experiencias de la formación inicial desde una perspectiva de género

Daniela Montaldo
Julieta Taquini¹

Resumen

En tanto mega lectura, la perspectiva de género nos posiciona en un lugar desde el cual es posible percibir aquellas prácticas que denotan arbitrariedad, discriminación y exclusión hacia las mujeres. Si nos referimos al sistema educativo, la investigación educativa, en particular aquella inspirada por el movimiento feminista, ha mostrado durante los últimos treinta años que la experiencia escolar continúa siendo diferencial en términos de género: la educación formal viene interviniendo en la construcción de sujetxs y cuerpos feminizados y masculinizados según una división sexual del trabajo de características tradicionales. Así, la escuela colabora en obturar la posibilidad de promover vínculos igualitarios y democráticos en términos de género. En el campo de la formación de docentxs también se hacen presentes tanto manifestaciones como argumentos de corte patriarcal. Dado que entendemos la formación como un proceso de subjetivación, pretendemos dar cuenta de cómo se relacionan las representaciones de género que construye el estudiantado en sus experiencias de formación. En este trabajo, nos interesa comunicar los avances de un proyecto de investigación enmarcado en el Programa Formación y Género de un instituto de formación docente de la ciudad de Ushuaia y proporcionar una reflexión en torno a las representaciones de género que construyen lxs futurxs docentxs a lo largo de su formación inicial.

¹ IPES FA (Instituto Provincial de Enseñanza Superior “Florentino Ameghino”) y IEC/UNTDF (Instituto de Educación y Conocimiento de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego e IAS)
CE: d.montaldo@ipesfa-ushuaia.edu.ar / jtaquini@untdf.edu.ar

Palabras claves: formación docente, perspectiva de género, educación superior, subjetivación profesional, representaciones

Teacher training and gender: a gender approach to initial training experiences

Abstract

Gender approach sheds light on social practices that show arbitrariness, discrimination and exclusion towards women. Inside the education system, research inspired by the feminist movement has shown for more than 30 years that school experiences are different in terms of gender: formal education participates in the construction of subjects and of bodies that are feminized and masculinized according to the traditional characteristics of the sexual division of labour. And the school system hinders the possibility to build equal and democratic relationships in terms of gender. In the field of teacher training there are also patriarchal arguments and expressions. As we consider this as a process of subjectivation, our aim is to understand the relationship between students' gender representations with their educational experiences. This communication presents the progress of a research project embedded in the Gender and Teacher training program of an educational institution in Ushuaia, and reflects on gender social representations of teachers during their initial training.

Keywords: teacher training, gender approach, superior education, professional subjectivation, representations.

Introducción

Las discusiones aquí planteadas surgen de la necesidad de continuar con una reflexión en torno a las representaciones de género que construyen lxs futurxs docentxs a lo largo de su formación inicial.

Como en cualquier otro campo de la sociedad, en educación y específicamente en la formación de docentxs, también se hacen presentes tanto manifestaciones como argumentos de corte patriarcal: este sesgo es estructural y transversal (Femenías, 2012). El androcentrismo repite los modos en los que se debe ser mujer o varón velando, desde una pretendida objetividad, la resistencia a dismantelar estereotipos anacrónicos y conservadores que niegan la naturaleza relacional de dichos supuestos. Desde hace más de una década, Graciela Morgade (2001; 2006; 2008) insiste en que la educación formal interviene en la construcción

de sujetxs y cuerpos que responden a la división sexual del trabajo de características tradicionales.

La escuela normal, desde sus orígenes, se ha propuesto configurar *habitus* (Bourdieu, 2008) al normalizar las actitudes y las prácticas mediante el control y la disciplina. De esta manera, logra disponer, mediante la socialización, de sujetxs capaces de interiorizar respuestas compatibles con las demandas del entorno social y cultural hegemónico que obstaculizan la promoción de vínculos igualitarios y democráticos.

Por otro lado, coincidimos con Anzaldúa Arce (2009) en que la formación docente se trata de proceso de “subjetivación en la que el sujeto se transforma a sí mismo, resignificando lo que es o imagina ser en función de lo que imagina será en las prácticas para las que se forma” (p. 1).

Es por esta razón que pensamos que las representaciones de género que construyen lxs estudiantxs a través de sus experiencias de formación inciden en la configuración del rol docente en sus dimensiones subjetiva y social.

Tras ubicar estas conceptualizaciones, y dado que existe una amplia área de vacancia respecto del tema en cuestión, como profesoras de prácticas de un instituto de formación docente nos preguntamos: ¿cómo son las representaciones de género que construyen lxs estudiantxs del último año de los profesorados en relación con las experiencias de formación en el ámbito de un instituto de formación docente de la ciudad de Ushuaia?

Para responder este interrogante, nos propusimos analizar las propuestas formativas respecto de la perspectiva de género, y también hemos analizado documentos curriculares que orientan la formación docente, identificando las concepciones de género que, a partir de ellas, construyen lxs estudiantxs seleccionados en la indagación.

Pensamos en un diseño etnográfico en el que el referente empírico, que por sus características respondía a las necesidades de nuestro estudio, eran aquellxs estudiantxs que se encontraban realizando el último año de la carrera en el instituto. En cuanto a los instrumentos de construcción de la información, utilizamos técnicas de corte cualitativo: observación participante, grupos de discusión, entrevistas a estudiantxs y docentxs, análisis de documentos curriculares, y también utilizamos el cine debate y el teatro foro como un modo poco explorado en el ámbito investigativo, aunque ampliamente utilizado en el ámbito de la educación.

Luego, con el fin de ampliar las interpretaciones presentadas oportunamente, decidimos analizar una serie de escritos de corte reflexivo producidos por docentxs noveles durante un seminario que retoma algunas consideraciones desarrolladas en el Diploma Superior en Educación Sexual Integral (ESI): Derechos, géneros e Interseccionalidades (DSESI) de la Universidad Nacional de Tierra del Fuego (UNTDF), bajo la consigna de “problematizar en torno a la ESI y el rol docente”.

Orientaciones teóricas

El concepto de género se trata de una categoría central de la teoría feminista actual que devela los modos de socialización que intervienen sobre la diferencia biológica entre mujeres y varones. Esta noción nos permite analizar las situaciones de opresión y de exclusión de las mujeres y denunciar cómo los sexos quedan condicionados en una estructura que los supera.

Desde la Historia de la sexualidad (Foucault, 1986) entendemos que los códigos sociales formalizados y no formalizados tienen un efecto productivo en la vida social. Incluso el cuerpo y el sexo, que nos acompaña desde el nacimiento, son construidos en el marco de determinadas relaciones sociales (Morgade, 2001).

Por su parte, la educación formal en tanto dispositivo subjetivador, no es neutral en los procesos de construcción de los modos sexuados de estar en el mundo. Morgade (2001) la plantea como un complemento del dispositivo feminizador de la modernidad. La escuela normal ha intentado normalizar las actitudes y las prácticas a través del control y la disciplina; y la práctica docente, en tanto práctica social, responde a necesidades y determinaciones que trascienden lo individual y la inscriben en escenarios más amplios y complejos que los áulicos e institucionales.

El conjunto de esquemas prácticos y simbólicos que un grupo social construye en interacción a través de las experiencias como la educativa (Jodelet, 2011) configuran representaciones sociales. En ellas “el sentido común se impone como la explicación más extendida y determinante de las relaciones de intercambio social” (Mora, 2002, p. 23). Este tipo de conocimiento social se caracteriza por su naturaleza implícita con la que opera, sin que lxs sujetxs sean conscientes de ello (Kaplan, 2007). Este carácter “oculto” hace a las representaciones sociales eficaces en términos simbólicos, ya que son reproducidas por lxs agentxs con cierta “complicidad objetiva”, mientras funcionan como guías para la acción (Abric, 2001).

Sostenemos con Maddoni (2014) que la noción de experiencia, como categoría teórica constitutiva de la subjetividad, puede dar cuenta de la convergencia entre lo individual y lo socialmente compartido y que, “como parte de procesos de socialización donde el conocimiento proviene de la acción y reflexión en procesos contextualmente situados”, será formativa (Enriz y Padawer, 2009, p. 316).

Algunos antecedentes

Las perspectivas críticas de la sociología de la educación develan a la escuela como el gran aparato ideológico que, recuperando la noción gramsciana de hegemonía, reproducía las desigualdades sociales en términos de clase. En este sentido, en América Latina, la

investigación educativa feminista trabajaba sobre la desigualdad en el acceso a la educación formal, los estereotipos en el currículum, y aquellas cuestiones vinculadas con la sexualidad silenciada, la violencia y la precarización laboral (Morgade y Alonso, 2008). En los años 80 y 90, surgieron investigaciones relacionadas con la profesión docente como trabajo femenino. Y, actualmente, los movimientos LGTBIQ+ interpelan a la investigación integrando las cuestiones de la construcción social del cuerpo y la de las sexualidades.

En cuanto a las investigaciones centradas en el nivel secundario, Morgade y su equipo (2008) revelan que la tradición hegemónica presente en las prácticas en educación sexual es la del modelo biologicista. Por otra parte, investigaciones realizadas sobre representaciones de género en docentes de escuelas medias de la ciudad de Casilda (Miloslavich et al., 2011), manifestaron que estas dan cuenta de una sobrevaloración de lo masculino en detrimento de lo femenino; y que la gran mayoría de los docentes no son conscientes de ello. También, sostiene que entre ellos hay una tendencia al uso de un lenguaje docente masculinizado, constituyéndose en un instrumento de la cultura hegemónica que fortalece las diferencias entre géneros.

Stolze y Ramírez (2014) analizan las significaciones y representaciones que circulan entre docentes y estudiantes sobre cuerpos y sexualidades, y afirman que estos “fetichizan las relaciones sociales que, en tanto relaciones corporizadas, invisibilizan, naturalizan y niegan cuerpos y sexualidades” (p. 7).

En cuanto a la formación docente, Alonso et al. (2014) señalan que las significaciones de docentes y estudiantes sobre géneros, sexualidades y cuerpos habilitan cada vez más espacios que desplazan los principios de la pedagogía moderna; y han sido construidos a partir del campo de producción y debate proveniente de teorías feministas y un activismo militante de docentes en las discusiones curriculares de las provincias de Neuquén y Río Negro.

Por último, Fioretti et al. (2002) destacan el carácter netamente femenino de la profesión docente, hecho que merece ser analizado críticamente, pues la docencia en las mujeres es vista como prolongación de “cierto instinto materno” y, por ende, una “vocación natural”.

Orientación teórico-metodológica

Con el fin de abordar nuestro interrogante, pensamos en un diseño flexible que permitiera introducir conceptos, categorías y relaciones con el material empírico y cambios cuando fuera necesario.

Consideramos que las dimensiones educativas y personales se interrelacionan mutuamente configurando características particulares. Estas construcciones dan cuenta de fenómenos socioeducativos más amplios, posibles de ser analizados en términos de la

estructura y de los sentidos de la escolarización (Rockwell, 2015). Por otro lado, creemos en la centralidad de los sentidos y representaciones de lxs actorxs involucradxs que, en determinadas condiciones materiales y socio-históricas, generan “mundos” intencionalmente y a partir de relaciones intersubjetivas (Achilli, 2005).

La construcción de los datos se realizó a partir de observaciones participantes en espacios institucionales, grupos de discusión, entrevistas a estudiantxs y docentxs y análisis de documentación curricular. El trabajo de campo se realizó durante 2018-2019. Además, pudimos construir datos a partir de triangularlos con el análisis de trabajos escritos de docentes noveles que cursaban el DSESI de la UNTDF producidos durante 2020.

El proceso de análisis lo pensamos como un proceso continuo en el que intercalamos trabajo de campo, análisis y elaboración teórica. En este continuo fuimos construyendo descripciones analíticas que explicitan las relaciones emergentes del trabajo conceptual.

Avances interpretativos: etapa exploratoria

Algunas interpretaciones que hemos podido reconstruir a partir de dos primeros encuentros realizados en el instituto a modo exploratorio, nos permitieron identificar una variedad de sentidos otorgados a las concepciones de género. De ellos, seleccionamos algunas frases que dan cuenta de elementos significativos distinguidos a nivel discursivo, ya que cobran sentido en el contexto sociocultural de la investigación:

“en casa el hombre soy yo: hago todas las tareas de mantenimiento”

“mi familia me juzga si no hago lo que ellos esperan de una madre: que no salga, que no trabaje, que no vea a mis amigas...”

“yo creo que no está mal hacer mi vida a pesar de mi hijo, pero mi familia no lo ve así: mi mamá es la primera”

“si me dicen si quiero compartir la licencia de maternidad, ni loca la comparto con él”

“una mujer que es la amante se trata a ella misma como objeto”

“el tema de género es una cuestión de información: cuando te cuentan de qué se trata ya está, como con el SIDA”

“para mí nunca hubo nada de malo en esperar a mi papá con la comida lista y que me diera sus medias para que se las lave... no entiendo muy bien lo que están diciendo”

“no había pensado nunca en la idea de que el cuerpo no es natural”

“me niego a cambiar una rueda o a hacer asado: si hago eso no hay vuelta atrás”

Las expresiones seleccionadas dan cuenta de la presencia soslayada de posicionamientos variados, y no permitirían el encasillamiento en una perspectiva única. Con presencia de contradicciones, y también de posiciones reduccionistas respecto de los lugares otorgados a la mujer y al varón, creemos que son un buen punto de partida para comprender las condiciones subjetivas de las experiencias de la formación inicial.

En tal sentido recuperamos a Lamas (2000) quien sostiene que la sexuación de lxs seres humanxs produce una simbolización específica en cada cultura, que tiene efectos en su imaginario. En ese entretejido tácito, el género es el elemento básico de la construcción de cultura y produce las condiciones necesarias para que la diferencia sexual se convierta en una relación de subalternidad y opresión sobre las mujeres (Héritier, 2007). Vemos cómo, en algunas de las citas, la vulnerabilidad del cuerpo de la mujer o la “esencia” de la maternidad como excusas, y en tanto categorías de pensamiento, regulan las representaciones y también las acciones.

Es decir que, aunque al decir de Beauvoir “Mujer no se nace, se llega a serlo”, dado que toda relación social es histórica y construida intersubjetivamente, observamos que todo proyecto de elección (Butler, 2013) se inscribe en un entramado cultural de opciones preestablecidas. Es desde y con estas perspectivas, que lxs sujetxs de nuestra investigación transitan sus experiencias de formación.

Cine debate y teatro foro

Específicamente, y en relación con las acciones que nos habíamos propuesto realizar, se concretaron dos encuentros grupales con poca receptividad por parte de lxs studentxs a concurrir a las invitaciones del equipo. Ello nos convocó a repensar las estrategias de recolección y, en el marco del Programa de Formación y Género del instituto², propusimos una serie de encuentros a lo largo del año en los que el cine debate y el teatro foro –en tanto técnicas investigativas– nos permitieron acceder a lo que lxs sujetxs piensan, dicen, sienten y discuten sobre el tema en cuestión.

Algunas de las preocupaciones que surgieron en estos espacios colectivos fueron de índole personal en sintonía con los hallazgos de la fase exploratoria. El espacio sirvió para conocer las opiniones de los participantes sobre el rol de la mujer y la perspectiva de género, como, por ejemplo: la necesidad de legitimar elecciones personales como el casamiento, el uso del apellido del marido o la maternidad. Pero lo que nos interpeló fue que tomamos conocimiento de que, en el ámbito académico, se promovían las posiciones hegemónicas no

² El Programa de Formación y género es una propuesta institucional que surge con el objetivo de promover espacios de reflexión y formación, por fuera del currículum formal, sobre la educación desde una perspectiva de género.

críticas, hecho que dio lugar a denuncias manifiestas a lxs formadorxs de la institución que explícitamente excluían la perspectiva de género en sus prácticas, e inhabilitan la discusión requerida por lxs estudiantxs. Particularmente, cobra especial relevancia el debate sobre el lenguaje inclusivo en el profesorado de Lengua y Literatura, la creencia de la homosexualidad como enfermedad, la selección de bibliografía desactualizada que carece de perspectiva de género o la biologización de la sexualidad, entre otros. Este hallazgo nos llevó a considerar la pertinencia de indagar en las propuestas formales de las unidades curriculares de las distintas carreras del Instituto.

Análisis de propuestas curriculares

Al identificar, en estas instancias grupales, discursos que naturalizan el rol de la mujer en la sociedad desde una perspectiva tradicional patriarcal hegemónica, nos preguntamos qué estaba sucediendo en las aulas y quisimos conocer las propuestas curriculares institucionales. Para ello, analizamos los programas 2018 de todas las unidades curriculares y los diseños curriculares de todos los profesorados. Rastreamos cualquier indicio a partir de las palabras claves: género, sexo, sexualidad, mujer, femenino, feminismo, machismo y patriarcado.

Después de finalizar el análisis minucioso, podemos afirmar que:

- No se encontraron abordajes explícitos sobre la problemática de género.
- No se observa una mirada crítica que aloje la perspectiva de género en los contenidos de la formación docente.
- Solo es posible hallar referencias en los programas de ESI, que además no está como una unidad curricular obligatoria en todos los profesorados.
- Las referencias son exclusivamente temáticas, como contenido a enseñar, no críticas.
- La perspectiva de género en tanto reveladora de desigualdades no aparece explícita.
- El abordaje que propone la ESI es con un fuerte énfasis en discriminar sexo y género, y está centrado en la mirada general que habilita la desnaturalización de la biologización de la sexualidad.
- Los diseños curriculares analizados poseen tres abordajes diferentes de la ESI: transversal, explícito a través de una unidad curricular (ESI) y explícito en los contenidos de una unidad curricular (Sujetos de la Educación).

Por otro lado, una serie de entrevistas que realizamos a algunas docentes dieron cuenta de la distancia existente entre el currículum prescripto y el real. De ahí que este primer

acercamiento no completa ni satisface nuestras inquietudes, y entendemos que no es de ninguna manera suficiente sesgar el análisis a los documentos curriculares escritos, aunque sí que es un aspecto necesario dado el carácter prescriptivo de los mismos.

Análisis de escrituras reflexivas

Como adelantamos, el análisis propuesto fue enriquecido con el análisis de una serie de diez trabajos escritos de docentes noveles de los niveles inicial, primario y secundario que cursaban el DSESI de la UNTDF durante 2020. Lo primero que identificamos en esos textos es, por un lado, la mención a la falta de contenidos y de desarrollo de temas sobre la ESI en la formación inicial atravesada y, por otro lado, que dejan entrever una vacancia frente al requerimiento de lo que ellas mismas denominan una demanda por “conocimientos que den respuesta”:

“Así como nos sucedió a nosotres como docentes que no conocíamos de la existencia de estos términos, estamos seguras que muchas docentes tampoco los conocen. Porque en nuestra formación académica no se habla sobre los derechos e igualdad de género, no existe una materia específica en la cual se pueda desarrollar temas importantes sobre ESI y derechos. Son miles de preguntas que se nos vienen a la hora de querer trabajar sobre la interseccionalidad, género y derechos” (Docente novel 1).

De igual manera recalcan que, una vez en las escuelas, la ESI no sería una política institucionalizada ni concreta:

“La ESI aparece en las instituciones pero falta un camino por recorrer para que se trabaje como una verdadera política institucional y como fundamento de las prácticas pedagógicas” (Docente novel 3).

“... es necesaria la incorporación de materiales actualizados, capacitaciones continuas que complementen y enriquezcan nuestra práctica como docente” (Docente novel 2).

Por una parte, estas reflexiones nos parecen significativas dado que surgen del reconocimiento por parte de las docentes noveles de las infancias como sujetos de derecho, y de la escuela como garante de esos derechos:

“... no se trata de ‘sus’ hijos, se trata de personas que tienen derechos inalienables y que es deber de todos, como sociedad, garantizarlos. No son un objeto o propiedad de nadie... independientemente de su edad, están formando diariamente su propia subjetividad y es deber de los adultos de la comunidad

permitir y facilitar el acceso a la mayor cantidad de información y experiencias, para que puedan ir alcanzando independencia y haciendo elecciones propias” (Docente novel 6).

Por otra parte, porque las autoras de los textos analizados reconocen que “estamos viviendo un proceso de cambio”, pero insisten en la demanda de:

“conocimientos para erradicar paulatinamente el “prejuicio” o “temor” que se presenta cuando se la nombra [ESI] y que se pueda naturalizar el mirar a través de la perspectiva de género” (Docente novel 2).

“revisar [nuestros] modos de hacer y pensar la escuela, teniendo en cuenta que debe ser un espacio de justicia donde conviven diferentes subjetividades” (Docente novel 3).

“la reconstrucción de muchos conceptos que se han mantenido durante años estigmatizados o vistos como tabú por la heteronormatividad que nos impone el patriarcado” (Docente novel 4).

Frente a esta situación, reconocen la importancia de la ESI tanto en la formación docente inicial como continua, y en las instituciones educativas. Asimismo, la consideran una experiencia de transformación personal y subjetiva que habilita

“poder deconstruir y criticar los modelos a los que fuimos expuestos (...) Este proceso es fundamental para poder realmente entender la ESI y poder aplicarla” (Docente novel 5).

Por último, algunos de los trabajos analizados dan cuenta de una reflexión profunda en torno al impacto generado por la ESI, tanto en términos de derechos como de la potencia para construir condiciones de libertad, democracia e igualdad. Así lo expresa una de las docentes de una escuela primaria:

“La aparición de una ley con las características que tiene la ley 26.150, nos ha permitido ahondar en cuestiones que eran de interés de estudiantes y adultes, como así también ir dando valor al rol de las mujeres. Los temas que antes se conversaban entre pasillos, hoy pueden llevarse a las aulas y hablar con libertad” (Docente novel 9).

A modo de cierre

Estas indagaciones nos permitieron el encuentro con las representaciones de género que construyen lxs studentxs de los últimos años de los profesorados del instituto. Estas dan cuenta de la necesidad de seguir fortaleciendo la articulación entre las experiencias

de formación y las problemáticas que plantea a la formación docente la perspectiva de género, como así también la continuidad o las rupturas respecto de la mirada de género en el desarrollo de la profesión.

Por un lado, entendemos la urgencia de revisar desde esta mirada y de manera transversal las experiencias de formación. Esto sugiere no solo atarse a las propuestas curriculares institucionales, sino a estar atentos a los discursos y prácticas que habitan las aulas y los pasillos. Pensamos también que es pertinente atender a aquellos aspectos que hacen referencia más explícita a las cuestiones de género en los contenidos a enseñar a lo largo de la formación docente inicial. Por otro lado, entendemos la necesidad de dar continuidad a la formación en ESI durante los primeros desempeños de los docentes noveles institucionalizando de manera concreta la aplicación de la Ley 26.150 en todos los niveles obligatorios del sistema.

Dado que entendemos que las representaciones sociales, en tanto construcciones, se nutren de lo dicho y lo no dicho, pensamos que es relevante atender tanto a las experiencias de formación a partir de los contenidos plasmados en los programas como en aquellas prácticas que suceden en espacios no formales de la formación.

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Cultura Libre.
- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Alonso, G.B., González, A. y Wuthrich, G. (junio 2014). *Géneros, sexualidades y cuerpos en la formación docente. Afirmaciones provisionarias*. V Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos. Mendoza, Argentina.
- Anzaldúa Arce, R. (2009). La formación: una mirada desde el sujeto. Actas X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Universidad Veracruzana. Secretaría de Educación de Veracruz
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2013). Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault. En Lamas, M. (comp.) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 301-326). UNAM.
- Enriz, N. y Padawer, A. (2009). Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní. *Avá N° 15*, pp. 315-332.
- Femenías, M.L. (2012). El ideal del “saber sin supuestos” y los límites del hacer filosófico. *Sapere Aude*, 3(3), pp. 7-33. Recuperado de: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/3199>

- Fioretti, G., Tejero Coni, G. y Díaz, P. (2002). El género: ¿un enfoque ausente en la formación docente? *Aljaba*, 7, pp. 171-186.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad: 1- la voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Héritier, F. (2007). *Masculino/Femenino II. Disolver la jerarquía*. FCE.
- Jodelet, D. (junio 2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* -(21), pp. 133-154.
- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada: Un estudio sobre las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila.
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, vol. 7, núm. 18. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. B.O.R.A 31017.
- Maddoni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.
- Miloslavich, M.M., Miloslavich, M.E., Vodanovich, S., Sormanni, M.A. y Zarich, C. (2011). *Las Representaciones de Género en Docentes de Escuelas Medias de la ciudad de Casilda*. VI Encuentro Iberoamericano de colectivos y redes de maestros/as que hacen investigación e innovación desde la escuela. Córdoba, Argentina.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, 2. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Morgade, G. (2006). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Noveduc.
- Morgade, G. (2001). ¿Existe el cuerpo... (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad. *Revista Ensayos y Experiencias*, Año 7 (38), pp. 3-11.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Stolze, B.N. y Ramírez, S.T. (abril de 2014). *Cuerpos y sexualidades en la formación docente. Invisibilizar, naturalizar, negar y formar*. VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior. Rosario, Argentina.