

Masculinidades y educación física en la encrucijada docente. Una mirada desde Judith Butler

BLESTCHER, Martiniano / IES de Paraná - martinianob@hotmail.com

POLETTI, María Victoria / IES de Paraná - victoriapoletti@gmail.com

SÁNCHEZ, María de los Ángeles / IES de Paraná - angeles26_3@hotmail.com

Eje 5: Docencias, subjetividades y sexualidad. Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: masculinidades – género – performatividad - escuela secundaria – educación física – práctica docente.*

> Resumen

La presente propuesta¹ nace a partir de nuestro trabajo docente en la carrera de Profesorado de Educación Física del Instituto de Educación Superior de Paraná, Entre Ríos. Desde la articulación de diferentes espacios curriculares² construimos acuerdos pedagógicos con una base epistemológica común con el objeto de fortalecer las prácticas y saberes –de los estudiantes como de los colegas-, a partir de una mirada de ampliación de derechos desde una perspectiva de género. En vistas a potenciar la formación de los futuros docentes, problematizar lo instituido y desnaturalizar el pensamiento común, realizamos una propuesta, a partir del posicionamiento teórico de Judith Butler (2002; 2006; 2007), que toma como vector transversal las masculinidades, sus efectos en las prácticas y los discursos educativos.

Con un marco metodológico donde prevaleció la observación, el análisis y la inteligibilidad en el dispositivo escolar del discurso de género priorizamos una elaboración reflexiva y crítica que puso palabras a la encrucijada en la que se encuentran muchos docentes de Educación Física respecto de sus posicionamientos -profesionales y personales-, las exigencias político-sociales, la implementación de la Educación Sexual Integral como ley y la necesidad del reconocimiento de derechos desde una mirada inclusiva, posibilitando elementos de transformación de la realidad escolar, no ajena a resistencias y disputas de poder evidenciadas en el devenir del trabajo de campo.

¹ El Proyecto de investigación (durante el Ciclo Lectivo 2018) se denominó “Educación Física y masculinidades en la Escuela Secundaria: miradas y prácticas”, Res. 1565/17 CGE y Disp. 016 y 030 Dirección de Educación Superior, Consejo General de Educación de Entre Ríos

² Filosofía, Derechos Humanos, Sujeto de la Educación en diferentes contextos, niveles y modalidades, Psicología Educativa, Educación Sexual y Sociología de la Educación.

› ***Prácticas escolares situadas***

Desde nuestra práctica cotidiana en el Profesorado, con estudiantes y profesores, aparece la cuestión de la intervención situada del docente y la capacidad de producir cambios y transformaciones intencionales cuando los estudiantes, en el espacio de Educación Física, encarnan conductas o requerimientos que implican nuevas maneras de desarmar el orden de lo instituido. Mediante este trabajo buscamos indagar en el plano concreto de la educación física de las escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Paraná; los supuestos subyacentes en los discursos y las prácticas docentes. Para llevar a cabo el trabajo de campo (cuestionarios, entrevistas, observaciones de clase), tuvimos en cuenta las trayectorias formativas -de origen y permanente- y las experiencias de prácticas escolares, compartiendo en esta oportunidad algunos hallazgos y tensiones en donde se visualizan desafíos para la práctica futura.

El deporte se impone, la mayoría de las veces, como el objetivo a conseguir a través de la enseñanza, sin embargo, la perspectiva ampliada de derechos hace aparecer requerimientos estudiantiles que pugnan por cambios en la disciplina como un quiebre en clave inclusiva del orden de lo instituido. Sin embargo, el campo de la educación física parecería no ser visto tanto como un lugar en el cual los estudiantes están rompiendo con la estructura del dispositivo escolar, sino más bien, un sueño donde nuevas reglas se están poniendo en juego. Así aparecieron reflexiones que mostraron disponibilidad para abordar las intervenciones desde una perspectiva de género, flexibilidad ante nuevas modalidades dentro del campo disciplinar.

› ***La mirada en Educación Física y su capacidad de producir cambios y transformaciones intencionales***

Partimos de un análisis epistemológico de la Educación Física como disciplina pedagógica³ -inserta en el proceso de socialización escolar- desde una perspectiva de género circunscribiéndonos a su efecto en las masculinidades, para visibilizar el impacto y/o influencia en las prácticas escolares situadas. Estas

³ La Educación Física se institucionaliza y convierte en obligatoria para varones y mujeres en el marco de la Ley N° 1420 sancionada en 1884, siendo clave su fuerte contribución en el proceso de construcción de cuerpos masculinos y de cuerpos femeninos. Ambos colectivos (varones y mujeres) tuvieron un tratamiento diferencial. Desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX se destacaron los **Ejercicios Militares**, las **Prácticas Scauticas**, el **Sistema Argentino de Educación Física**, las **Actividades Lúdicas** y, por último, a partir de la década del '40, los **Deportes**. Todas estas prácticas corporales aseguraron la carrera para hacer verdaderos hombres. "La virilidad se alcanzaba luego de un arduo proceso, cuyo punto de partida era el niño y cuyo punto de llegada era el hombre. También configuraron un tipo especial de feminidad". (Scharagrodsky, 2003).

masculinidades se pretenden analizar en su complejidad, como atributos, valores, funciones y conductas que se suponen esenciales en los varones, cambian y se construyen socialmente (Kimmel, 1992) de manera constante en el tiempo, ya sea en la misma cultura como en otras, influenciadas por grupos de varones de acuerdo a su clase, grupo étnico y preferencia sexual, constituyendo una conquista diaria y una posición que debe lograrse, mantenerse, reafirmarse y demostrarse constantemente (Kaufman, 1997). Esto requiere reconocer al mismo tiempo, la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (Connell, 1997), incluyendo la diversidad de configuraciones y manifestaciones de masculinidades tradicionales, disidentes, divergentes y transformadoras.

Las reflexiones sobre el género como categoría, en torno a los sentidos y las consecuencias sociales y subjetivas que tiene pertenecer a uno y otro sexo, si bien han cobrado fuerza en la década del '70 en diversas áreas, específicamente en el campo educativo, “la educación física escolar se destaca llamativamente por su ausencia en la mayoría de los análisis, más aún teniendo en cuenta que los teóricos de la educación física de distinta índole, a lo largo del tiempo, han estado siempre muy mediatizados por el modo en que concibieron *las diferencias biológicas y morales entre hombre y mujeres...*” (El subrayado es del original. Scharagrodsky, 2003, p. 2). Como se mencionó, la perspectiva de género se ha constituido en un aporte ineludible en toda acción política y especialmente en el ámbito educativo a partir de las transformaciones jurídicas y sociales, en orden a la lucha por la igualdad de derechos. Esto implica una toma de posición respecto a sus abordajes que incluyen el reconocimiento de que el género y el cuerpo son constructos sociales y culturales. Cuando hablamos de género nos referimos a una identificación, una fantasía dentro de una fantasía: que se articulan en lo que se denomina *performance* como repetición que imita constantemente las significaciones. La performatividad no es meramente un libre juego, una teatralización o un “realizar” significaciones. La repetición instituye un sujeto a la vez que es su condición de temporalidad. Se trata de una producción ritualizada, de una reiteración ritual bajo y mediante ciertas condiciones de prohibición y de tabú, que nunca determinan al sujeto por completo; y bajo este punto de vista, el sexo sería un efecto formativo de los discursos modernos, donde se han inscripto ilusiones acerca de la identidad y visiones de género raificadas que sustentan y afianzan el poder; es allí donde se reinterpretarán y reiterarán los mandatos heterosexuales y la heteronormatividad (Butler, 2006). Allí es donde la posibilidad de seguir profundizando un campo de construcción teórica que abre al análisis del clivaje de deseos, aspiraciones, expresión e imaginarización de la corporalidad en los espacios asumidos y rechazados adquiere valor de nuevas zonas de acción sobre la realidad.

Pensando en particular “en” y “desde” la Educación Física Escolar respecto de la construcción de las diferentes miradas en torno al género, podemos observar un entramado cuyo espacio social privilegiado

es la escuela, y en especial el nivel secundario, donde los jóvenes estudiantes están en proceso de construcción de sus identidades: “en la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer [...] se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni homosexual, ni lesbiana ni travesti... Y junto con eso se aprende a despreciar las diferencias.” (Alonso, 2007, p.110). Así, justamente el primero de los derechos de género debería ser entonces el reconocimiento y el respeto a esas diferencias (Arfuch, 2002), ya que expresan un principio de autonomía y libertad propio de una sociedad democrática y se convierten en manifestación de pluralidad. En esta dinámica, el concepto de “performatividad del género” (Butler, 2006; 2007) -donde un acto del habla o de comunicación no solo se usa la palabra sino que ésta implica forzosamente a la par una acción- nos permite reconocer que el género es una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden, siendo signada por un sistema de recompensas y castigos. La performatividad del género es una práctica social contextualizada, una reiteración continuada y constante en la que la normativa de género se negocia: donde el sujeto no es el dueño de su género y no realiza simplemente la “performance” que más le satisface, sino que se ve obligado a “actuar” el género en función de una normativa genérica que promueve y legitima o sanciona y excluye. Especialmente, la Educación Física, en tanto disciplina escolar, centra su atención en las prácticas corporales pudiendo configurarse como espacio pedagógico en el cual los profesores a cargo se constituyen en actores centrales de la construcción subjetiva de los estudiantes. La lógica performativa confronta con el bagaje histórico de la disciplina que proponía dispositivos ortopédicos encauzando aquellos comportamientos indeseables o incorrectos. De esta forma, el género actúa arbitrado por relaciones de poder (Butler, 2002; 2006; 2007): como capacidad de las personas y grupos de provocar la obediencia de otras personas o grupos incluso en contra de su voluntad y al margen de la legitimidad y/o justicia de tal ejercicio, estableciendo asimetrías socialmente arraigadas. Así, desde una perspectiva estructural, el privilegio masculino se garantiza precisamente porque el género se ha convertido en un elemento clave de la organización social y se despliega y reproduce simplemente poniendo en marcha procedimientos institucionales de rutina. En este sentido, reconocemos el patriarcado no como una cultura sino como un orden político (Segato, 2003), ya que articula el esquema binario varón/mujer dentro de una lógica que atribuye al cuerpo la iconización de una posición que se traduce en una forma de dominación que categoriza y restringe, y donde lo masculino adquiere un espacio de poder privilegiado (Endara, 2018). En este marco, los estudios de género han contribuido al análisis de las masculinidades, identificando los modos sociales de representación de la diferencia sexual, superando el esencialismo y la subordinación a la biología. No obstante, en la medida en que la sexualidad –en tanto plus de placer irreductible a la autoconservación– no se limita a los dos rubros de la sexuación como ordenamiento masculino-femenino, ni a la genitalidad articulada por la diferencia de los sexos, sus aportes deben ser ponderados en su pertinencia específica (Blestcher, 2012). Por ello, la masculinidad comporta un entrecruzamiento de

aspectos pulsionales e identitarios, representaciones sociales y relaciones de poder. La distinción entre sexo, género y sexualidad (como así también entre identidad sexual e identidad de género) requiere considerar las diferencias entre producción de subjetividad y constitución del psiquismo (Bleichmar, 2006). Se establece una distinción entre, por un lado, los modos históricos de articulación ideológico-discursiva con que cada cultura en un periodo determinado define al sujeto social; y por otro, las premisas del funcionamiento psíquico que adquieren un cierto carácter universal y definen la conformación del sujeto psíquico, y donde el Psicoanálisis aporta a la investigación.

En este sentido, considerando que la estabilidad del género es la que vuelve inteligibles a los sujetos en el marco de la heteronormatividad, y que depende de una alineación entre sexo, género y sexualidad, una alineación ideal que en realidad es cuestionada de forma constante y falla permanentemente (Butler, 2006), a la vez que implica una indagación respecto de lo que sucede cuando se resquebraja el registro imaginario en el cual se basa la repetición de la pauta corporal-discursiva (performance).

Algunos hallazgos y tensiones

Se desprenden del análisis, interpretación y elaboración de los cuestionarios⁴, entrevistas⁵ (voces de los docentes) y observaciones de clase⁶ algunos hallazgos y tensiones. Recuperamos, en esta oportunidad, aquellos que nos parecen de mayor impacto.

Para problematizar la mirada del docente de Educación Física en su clase dentro de la escuela secundaria respecto del género se plantearon alternativas en sentido masculino/femenino y mixtas. Se detecta que los docentes trabajan con clases mixtas u organizadas por género en referencia a lo que cada institución ya tiene pautado de antemano: no ofrecen resistencia a trabajar las clases mixtas cuando desde la escuela se lo requiere, pero tampoco pretenden modificar el sistema habitual de separación por género (marcando también potencialidades y posibilidades en cada tipo de organización en orden a las prácticas situadas): "...la división de los cursos, de género me parece que por ahí depende... está dependiendo de cada escuela" (E2). Pero a la hora de mediar respecto de la fuerza en el deporte, sí ven diferencias al incluir el aspecto competitivo. En este sentido, les resulta más cómodo separar por género: "...cuando hacemos los partidos, les contaba la semana pasada, cuando hacemos algunos deportes en que sí nos tenemos que dividir por una cuestión de esto que puse (refiriendo a la encuesta); fuerza, velocidad, que se nota, digamos, pero para mí tiene que ver con la historia, porque los varones empiezan a hacer más deporte y

⁴ Se trata de una escala de Likert en grados de acuerdo.

⁵ Los entrevistados figuran con la letra "E" más un número cardinal que si es impar nos referimos a una docente mujer y si es par a un docente varón.

⁶ Especialmente realizadas en tres escuelas secundarias de Paraná, con distintos docentes y grupos: Colegio N° 1 "Domingo Faustino Sarmiento", Escuela Secundaria N° 83 "Empleados de Comercio", Escuela Secundaria N° 18 "Brig. Gral. Don Juan Manuel de Rosas".

más actividad física, yo trabajo en una escuela de la periferia, en donde el varón va a la cancha de fútbol y si las mujeres quieren hacer un deporte implica un gasto, no sé por qué el varón sí y la nena no, pero tiene que ver con nuestra historia, nuestra sociedad machista supongo yo”. (E1)

Lo difícil de sostener en la práctica pedagógica serían algunos deseos rastreables en ciertas pautas que se reiteran con cambios, que inauguran lugares inéditos. Aparecen en varias entrevistas las mujeres reclamando por el acceso a roles deportivos que históricamente se asignaron a los varones.

El sentido común se recrea tantas veces en el campo de la educación física que se observan que ciertas regulaciones son acatadas automáticamente por los varones. Y la explicación docente redundante en la justificación de mayor comprensión de los varones al disciplinamiento corporal obedeciendo al hábito o la costumbre pero sin cuestionar sus propias pautas didácticas.

La operación del sentido común, de los profesores de educación física cuando la prescripción viene desde el disciplinamiento docente, los varones están más acostumbrados, se juega más la historia social del deporte... qué pasa cuando aparece un deseo en las mujeres... ¿qué pasa cuando tengo sólo dos mujeres que quieren jugar al fútbol?... ¿qué hace el profesor de educación física cuando quiere introducir mujeres, genera un cambio de reglas para proteger el “sexo débil”?, ¿se pierde entonces la esencia del juego?: “Hay que romper también, yo pienso que hay que romper un poco con las viejas formas, venimos de un profesorado con una enseñanza muy tradicional (...) yo creo que justamente ahora se busca romper un poco eso, pero donde me recibí, los profesores en su mayoría eran entrenadores, obviamente los entrenadores se han preparado a nivel deportivo y tienen otra visión del deporte, como entrenadores, y así nos prepararon, a mí también! lo que pasa es que yo tuve la posibilidad de venir a trabajar con otros docentes que ven la educación física desde otra perspectiva, incluyeron el juego como socializador también, y bueno, uno empieza a cambiar la mirada, y me funciona!” (E1)

Se tiende a proteger una asimetría percibida, pero no siempre se problematiza la reificación de esa asimetría. El cuerpo de las mujeres está incluyéndose hace poco, entonces, “les cambias un poco las reglas”. Preguntar y preguntarnos, desde la intervención situada del docente, cuándo este estado de situaciones, aquello que emerge, le hace ruido... Esto pone en tensión la posibilidad de acceso igualitario a la práctica de la educación física escolar: “yo tengo un grupo mixto por ejemplo en la Escuela Sec. N° 20, las chicas conviven con los varones pero uno también como docente los tengo que ir como frenando a los varones porque ellos van para adelante, les gusta más el roce, en el caso de que estamos jugando al handball ahora. Las chicas son más cuidadosas, en ese sentido no son tan... le ponen menos actitud que los varones pero bueno eso también está en cada docente. Yo creo que sí, que se puede dar... me da lo mismo, me da lo mismo... no distingo la clase de un género a otro, me da lo mismo, no tengo problema, no, no”. (E3)

“Sí, acuerdo total, es como que me parece que es más rica la clase, que tiene que ver más con la vida propia, de que estamos mezclados todo el tiempo, esto de separar varones y mujeres me parece que no tiene sentido porque es una clase normal, como las demás donde el docente puede, digamos, guiar la clase y por ahí si el varón tiene más fuerza en el deporte tratar de controlarlo y buscar los mecanismos como para que todos participen. Por ejemplo, si hacemos fútbol en grupo mixto, y bueno, el gol vale si les tiro tres pases a las chicas, o tres chicas tocaron la pelota, o el gol vale si lo hace una chica. Entonces, buscar los mecanismos porque si no los varones... las pones a las mujeres en el equipo pero entre ellos se pasan la pelota y ellas no participan”. (E4)

Con el objeto de incorporar la clase mixta, muchas veces queda excluido el aspecto reglamentario de cada deporte. Se atiende al deseo de jugar pero no se atiende a las reglas del propio juego, lo que para algunos docentes es un beneficio: “Es una buena forma de aprender a convivir con otros, atendiendo a sus particularidades, no sólo si es varón o mujer, sino principalmente reconocer que el otro es distinto, que lo tengo que respetar y que podemos acordar para pasar un buen momento juntos en la clase” (E6).

En cuanto a los resultados obtenidos, más allá del pensamiento habitual de las disciplinas de la formación general, se observaron legítimas inquietudes de parte de los docentes de Educación Física sobre la necesidad de dar una respuesta a sus propios interrogantes respecto de la temática de género y las preguntas de sus estudiantes, especialmente a partir de situaciones concretas de visibilización de situaciones de violencia y discriminación, en el marco de una disputa de reconocimiento de derechos (como los debates sobre el Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo, la Marcha del 8M, entre otros). Por ello, encontramos varias vetas que pueden potenciar la reflexión crítica sobre la realidad social desde el marco de una educación transformadora, al identificar en los entrevistados su buena disposición para la realización de intervenciones a partir de una perspectiva de género incluyente.

Volviendo al título de nuestra ponencia, podríamos preguntarnos, ¿qué permite organizar en Educación Física “una mirada desde Judith Butler”? Butler elabora un pensamiento crítico dislocando las categorías desde las que habitualmente se piensa, se conceptualiza y se vive la identidad. En Educación Física habría dos grandes áreas donde esto tiene incidencia: una de ellas, su ecléctica conjunción de tradiciones filosóficas puede conjugarse perfectamente con una epistemología ampliada (prerrequisito para la interdisciplinariedad). Y el otro, sus argumentos: categorías “sujeto” y “varón” se superponen (lo que permite rastrear en la historia de la Educación Física los espacios para el deporte contruidos a partir de las categorías); rechazo a lo que en la cultura occidental funda la institución de la diferencia reificada (habilitando una entrada al espacio propuesto para Educación Física de deseos que no estarían alineados a lo que es esperable para el repertorio de varones o mujeres), lo abyecto (concepto que toma de Julia Kristeva) como lugar de lo inhabitable, de lo invisible, la zona social más densamente poblada por quienes no disfrutan del status del sujeto pero que, paradójicamente, definen su dominio.

La educación física nos desafía en nuestras formulaciones así como Butler dice que se puede intervenir en el patriarcado para producir nuevas formas de intimidad y de comunicabilidad y su pretensión totalizadora. Se puede actuar sin la normalización de las normas y sin tener que asumir formas genéricas fijadas de antemano.

› ***Algunas reflexiones finales***

La conformación del equipo de investigación y el desarrollo de la propuesta, permitieron el afianzamiento de los vínculos profesionales en el ámbito institucional.

Particularmente, la temática de las masculinidades, emerge como una problematización que habitualmente es opacada por algunas posturas feministas y que se hace necesaria poner en tensión a partir de la disputa de sentidos respecto del modelo masculino hegemónico que opera sobre las subjetividades de los varones y cuyo impacto los trasciende, en el marco de un modelo social patriarcal y heterónomo. Por ello, se hace imprescindible desde las ciencias de la educación la construcción de recursos, prácticas y modalidades específicas para un abordaje complejo de la problemática.

Así, esta serie de problemáticas en relación a la producción de subjetividades, que aparecen en las dinámicas escolares de la Educación Física como disciplina, se convierten en ejes transversales que requieren una base epistémica necesaria para sustentar prácticas significativas de transformación de lo instituido: partiendo de cómo se siente y se expresa la corporalidad, los deseos y aspiraciones de los sujetos, los roles adjudicados a varones y mujeres (incluyendo disidencias) y sus movimientos de aceptación y/o rechazo, los espacios asignados socialmente, entre otros. En este sentido, la estabilidad de género en el marco de la heteronormatividad (que depende de una alineación entre sexo, género y sexualidad como una alineación ideal) se pone en cuestión, especialmente respecto de realidades alternativas y disruptivas que luchan por un reconocimiento social y político (como travestis, trans, entre otros) y que necesitan ser visibilizadas y tematizadas en las prácticas escolares, constituyendo un desafío de agenciamiento desde el campo de las ciencias sociales.

En este sentido, aparecen nuevos interrogantes que se podrían trabajar con los docentes y los estudiantes: ¿Cómo puede un estudiante de secundaria en la clase de educación física “fallar” en la repetición de lo que se espera de su performance: hacer algo que varía y decir que sigue estando en la considerando en la estabilidad de su género, reafirmando el lugar desde donde él se sitúa? ¿Cómo puede el sujeto pedagógico ser la condición de la intervención docente y a la vez estar subordinado a la heteronormatividad que el dispositivo escolar le está marcando? ¿Cómo haciéndole caso a este disciplinamiento escolar se cambian algunas prácticas del alumno reificadas en lo social? ¿Cómo la condición de subordinación del alumno

puede ser condición de posibilidad de la agencia (como encarnación del rol de varón o de mujer) donde el sujeto arma la performatividad, se vale de esa imitación constante de significaciones, ya sea para someterse o para enfrentarla?. ¿Cuál es el impacto real del poder del discurso del profesor, la inteligibilidad en el dispositivo escolar del discurso de género que puede operar como reificación o desnaturalización de lo instituido? ¿Cómo operan las nuevas masculinidades respecto de su posicionamiento frente a un modelo masculino hegemónico sustentado en un orden patriarcal y heterónomo?

En todos los casos, podemos vislumbrar que se cristalizan nuevas formas de ruptura en lo esperado de la clase de Educación Física: reconociendo nuevos modos de vivir la disciplina en el ámbito escolar, que permanentemente operan una suerte de contestación política que no es oposición pura o trascendencia de esas relaciones, sino la difícil labor de promover el futuro a partir de nuevas prácticas: tanto en su forma (como la posibilidad de clases mixtas) como en su contenidos (las actividades concretas de entrenamiento, recreación y deporte).

Estos hallazgos permitieron problematizar al interior del Instituto de Educación Superior contenidos situados respecto de temáticas referentes a los Derechos Humanos y la Educación Sexual Integral, generando espacios de intercambio y debate con los estudiantes a partir de sus experiencias de prácticas en instituciones escolares y ámbitos no formales, que enriquecieron los contenidos teóricos y dieron anclaje a la articulación de contenidos previstas en los diseños curriculares.

En este aspecto, la participación del equipo en distintas instancias universitarias (jornadas, congresos, entre otras) permitió interactuar con investigadores en temáticas similares, sirviendo para reconocer la necesidad de continuar profundizando nuevos sentidos que quedaron delineados y sobre todo, sus posibilidades concretas de aplicación en las prácticas situadas: para generar una Educación Física Escolar que construya nuevas subjetividades y que transforme realidades sociales.

Bibliografía

- Alonso, G y otros (2007). "Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural" en *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación Popular*, Pañuelos en Rebeldía. Buenos Aires: Ed. El colectivo, pp.107-128.
- Arfuch, Leonor (2002). "Identidades, sujetos y subjetividades" en Arfuch, Leonor y otros *Problemáticas de la identidad*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 21-44.
- Bleichmar, S. (2006). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Blestcher, F. (2012). Masculinidad, narcisismo y depresión: los modos actuales de un malestar invisibilizado. XVII Foro Internacional de Psicoanálisis, México.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdes, T. y Olavarría, J. (eds.). *Masculinidad/es: poder y crisis*, Cap. 2, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48.
- Endara, G. (ed.) (2018). *¿Qué hacemos con la(s) masculinidad(es)? Reflexiones antipatriarcales para pasar del privilegio al cuidado*. Quito: FES-ILDIS.
- Kaufman, M. (1997). *Masculinidades, poder y crisis: Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Kimmel, M. (1992). Fin de siglo. Género y cambio civilizatorio: La producción teórica sobre la masculinidad, nuevos aportes. En ISIS Internacional, Santiago de Chile: Ed. Las Mujeres, N° 17.
- Segato, Rita (2003) *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, Pablo (2003) "En la Educación Física queda mucho 'género' por cortar". Memoria Académica. FaHCE. Año 6, p. 103-127.