

**CREENCIAS PERSONALES SOBRE SEXUALIDAD Y CONOCIMIENTO  
PROFESIONAL DEL PROFESORADO.**

**PERSONAL BELIEFS ON SEXUALITY AND TEACHERS' PROFESSIONAL  
KNOWLEDGE.**

*Elsa Meinardi*

[emeinardi@fibertel.com.ar](mailto:emeinardi@fibertel.com.ar)

*María Victoria Plaza*

[mariviplaza99@hotmail.com](mailto:mariviplaza99@hotmail.com)

*Universidad de Buenos Aires*

138

*Resumen*

En este trabajo nos interesa revisar aspectos relacionados con las creencias y concepciones personales del profesorado sobre sexualidad y su inserción en los modelos acerca del conocimiento profesional del profesorado en general, y del conocimiento didáctico del contenido en particular.

Las creencias personales sobre la sexualidad, propia y de otros -como los adolescentes a los que educamos- tienen componentes fuertemente implícitos. Estas creencias son una variable relevante del conocimiento profesional del profesorado y condicionan la aproximación al conocimiento didáctico del contenido. Por otro lado, en la medida en que sean implícitas, darán lugar a formas también implícitas de educación, constituyendo una parte importante del currículo oculto escolar.

*Palabras Claves:* **educación sexual, creencias personales, conocimiento profesional, conocimiento didáctico del contenido.**

*Abstract*

In this work we aim to revise aspects about teacher's beliefs and conceptions on sexuality, and its insertion in the models about teacher's professional knowledge, and pedagogical content knowledge itself.

Personal beliefs about one's own and others sexuality -such as the teenagers we teach- have strong implicit components. These beliefs constitute a significant variable of teachers professional knowledge, and they conditionate the approach to pedagogical content knowledge. Moreover, in the extent they are implicit, they give place to implicit forms of education, constituting an important part of the hidden scholar curriculum.

*Keywords: **sexual education, personal beliefs, professional knowledge, pedagogical content knowledge.***

### **Las Creencias y Teorías Implícitas en el Marco del Conocimiento Profesional**

Se reconoce que la escuela, por su importancia en el campo de la socialización del escolar y del adolescente, es un vehículo de educación sexual. Sin embargo, debido a la falta de preparación de los profesores o al uso de mecanismos de control a través de la represión en el vocabulario, o a la utilización de enfoques centrados en la biologización del contenido, en el ámbito escolar sólo se logra vincular de manera explícita el ejercicio de la sexualidad con las funciones reproductoras. Por otro lado, esta educación sexual sólo es una parte del currículo. La acción del profesorado está estrechamente relacionada con una estructura con sentido propio, su conocimiento profesional, el cual se va conformando a la luz de sus creencias personales, que muchas veces tienen una naturaleza implícita. Estas creencias dan forma a una educación también implícita que se manifiesta de múltiples formas y que, muchas veces, adquiere una relevancia igual o mayor que la explícita.

Como lo ha definido Shulman (1986, 1987), el desenvolvimiento profesional del profesorado va a depender fuertemente del conocimiento del contenido, del contexto, pedagógico general y didáctico –llamado también pedagógico-del contenido (CDC), el cual va más allá del conocimiento de la disciplina en sí, hacia una dimensión del conocimiento de la disciplina para la enseñanza. Dentro de este marco, Barnett y Hodson (2001, 435) agregan que “el

conocimiento profesional está fuertemente determinado por las características personales de los docentes, y por un conocimiento colectivo definido por los contextos educativo, social y cultural específicos, al igual que por factores institucionales y políticos de diferente nivel". En relación con las características personales, que son las que nos interesan resaltar en este trabajo, señalan que "cuando el profesor ejerce su profesión no se limita a aplicar de una manera imparcial los currículos generalizados que han sido elaborados por expertos, los cuales suelen estar distantes de la realidad escolar. Por el contrario, responden atendiendo a sus creencias personales, sus valores y experiencias".

Valbuena (2007, 50) apunta que "los saberes y creencias personales se refieren a las concepciones, metáforas e imágenes con que cuenta el profesorado acerca de las distintas variables de su experiencia profesional: qué es la enseñanza, qué es el aprendizaje, etcétera. Dichas concepciones tienen un grado de estructuración que las hace funcionales, pero son muy difíciles de identificar por la persona ejecutora de los actos, requiriendo la intervención de terceros (como compañeros de equipo de trabajo o investigadores) para hacerlas explícitas".

En relación con el conocimiento profesional, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, 271) manifiestan que las teorías implícitas<sup>1</sup>, "si bien son personales tienen un sustento sociocultural, y son elaboradas por los profesores a partir de reconstrucciones de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados". Los autores destacan que "las teorías implícitas permiten a los profesores interpretar la realidad ya que son en buena medida los principales intérpretes del currículo, de las innovaciones, de los intercambios académicos, sirven de bases de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de valores de referencia de programas de acción".

---

<sup>1</sup> Según Porlan y Rivero (1998, 64) las teorías implícitas y las creencias forman parte de las teorías prácticas, las cuales son componentes del conocimiento profesional. Para mayor desarrollo sobre teorías implícitas ver también Rodrigo y otros, 1993.

Las creencias que los profesores traen consigo afectan directamente su interpretación y valoración de sus experiencias de formación profesional. Estas creencias son descritas por Marcelo (2009) como estáticas, vinculadas a emociones, organizadas en sistemas y sin apoyo de evidencias. "Las creencias tienen funciones afectivas y valorativas, actuando como filtro de información que influencia la forma como se usa, guarda y recupera el conocimiento. Por otro lado, también producen conductas" (Gess-Newsome, 2003, 55). La conducta actual de una persona en su campo profesional es resultado de la interacción entre el conocimiento profesional y el personal. "Este conocimiento es adquirido a través de experiencias dirigidas-proyectadas-planificadas, tales como diversos cursos de estudio, igual que la totalidad de las experiencias de vida encontradas por la persona" (Connelly y Clandinin, 1990; citado en Tamir, 2005, 5).

Marcelo (op.cit.) también señala que las investigaciones sobre las creencias tienen gran importancia porque aportan explicaciones sobre o porqué muchas acciones de desarrollo profesional no provocan un cambio en las prácticas de enseñanza y, menos aún, en el aprendizaje de los estudiantes. Y concluye que el cambio de creencias es un proceso que demanda mucho tiempo, y que se debe apoyar en la noción de que los aspectos importantes de la enseñanza no se modifican con la mera introducción de nuevas metodologías o procedimientos didácticos.

## **Educación Implícita, Educación por el Silencio**

La palabra sexualidad definida como la constitución o vida del individuo en tanto que relacionado con el sexo, o la posesión o ejercicio de funciones, deseos, etc., sexuales se usó por primera vez en 1800. Ciertas corrientes mencionan que “en períodos anteriores las personas no pensaban que tuvieran sexualidad o que llamaran de esta forma a cosas que actualmente nos parecen de este modo” (Wiesner-Hanks, 2001, XVI). El interés por el significado de la sexualidad aparece en numerosos estudios lingüísticos, en los que el propio lenguaje determina nuestra comprensión de la realidad. Esta desnaturalización de la sexualidad, este alejamiento de los determinantes biológicos, conduce a afirmar que el propio cuerpo tiene una historia, es decir, que la comprensión cultural de los procesos corporales, incluyendo la sexualidad, que dan forma al modo en que la gente experimenta sus propios cuerpos, ha cambiado a lo largo del tiempo. Así, la experiencia de homosexuales y heterosexuales, o incluso de hombres y mujeres, difiere tanto de una cultura a otra como entre clases dentro de una misma cultura; son categorías que no tienen una base física. Lo que llamamos “biología” desde esta perspectiva es también una construcción social e históricamente variable.

Esta base lingüística también es sostenida por Foucault (1998), quien propone que la historia de la sexualidad en occidente se caracteriza por la transformación del sexo en discurso. Antes de que la gente aprendiera a hablar de sexo tan abiertamente, el sexo existía, pero no la sexualidad. Para este filósofo, la sexualidad moderna está estrechamente relacionada con el poder, y este poder con el saber. Una forma de ejercer poder es a través de aquello que está permitido o no hablar en cada sociedad. Así, la regulación del discurso -sobre el sexo, pero no exclusivamente- es una de las formas de ejercer el poder.

En la educación sexual solemos pensar que hay contenidos que debemos enseñar, sin embargo, pocas veces analizamos las formas del discurso (que incorpora elementos visuales, además del lenguaje oral o escrito) que se dan en esta relación de poder entre el que "sabe" (el docente) y el que "aprende" (el alumno). Con la ayuda del lenguaje se crean y se forman los sistemas ideológicos, la ciencia, el arte, la moral, el derecho, y al mismo tiempo el lenguaje crea y forma la conciencia de cada hombre. Según Bajtin y Boloshínov (1989, 39) "toda la vida interior del hombre se crea en estrecha dependencia de los medios que le sirven para expresarla". Estos puntos de vista, opuestos al naturalismo o biologicismo extremos (estos últimos considerados muchas veces asociales y ahistóricos) suelen pasar inadvertidos por los análisis del discurso, sin embargo en educación sexual adquieren una relevancia inusual.

La investigadora Graciela Morgade, refiriéndose a la educación sexual, menciona que existe una educación por el silencio; "el currículo escolar no es sólo lo que se dice o se hace en la escuela. También se transmiten mensajes a través de aquello silenciado, aquello que debería estar pero no está, aquello de lo que no se habla" (Morgade, 2001, 72); "este currículo omitido silencia, centralmente, cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral" (Morgade y Alonso, 2008: 20). "Así como los constructos de "currículum prescripto" o "currículum oculto" resultan potentes para la investigación, la noción de "currículum evadido", omitido o "nulo" permite completar el análisis. Aún con sus diferentes significados, estos conceptos aluden a una cuestión común: aquello que no se nombra, o se nombra desde el silencio, la ausencia que, una vez desvelada, aparece como omnipresente" (Morgade, 2008,12).

Desde hace unos años venimos investigando temáticas relacionadas con la formación docente en educación sexual y las concepciones de los estudiantes sobre el tema (Meinardi et al., 2008). Más recientemente, ha surgido una línea de investigación dentro de nuestro grupo sobre las concepciones de sexualidad que aparecen de manera implícita en el discurso y la acción del

profesorado (Proyecto de Tesis doctoral de la segunda autora). Nos interesa determinar su posible incidencia en su conocimiento práctico profesional, de qué manera se constituyen en restricciones que inhibe o dificultan, o por el contrario facilitan, la construcción adecuada de su conocimiento didáctico del contenido. Este conocimiento práctico personal “es un término diseñado para captar la idea de experiencia en una forma que nos permita hablar sobre los profesores como personas informadas e instruidas. El conocimiento no se encuentra sólo 'en la mente', está 'en el cuerpo'. Y es visto y encontrado en nuestras prácticas” (Connelly y Clandinin, 1988, 25). Connelly y Clandinin señalan que en muchos aspectos este conocimiento es privado, pero no necesita permanecer así; puede ser descubierto en las acciones de la persona, o a través del discurso o la conversación.

### **Formación Docente y Educación Sexual Integral**

Una lectura comparativa en los Diseños curriculares para la educación media de diversos países permite advertir criterios muy diferentes tenidos en cuenta en su elaboración; en algunos casos aparecen propuestas que tienen como objetivo promover la participación de las mujeres en la vida pública (reivindicación fuertemente asociada al feminismo de la igualdad), en otros se enfatiza la valoración de cualidades tradicionalmente asociadas con lo femenino, como la sensibilidad, la afectividad (el feminismo de la *otredad* se ocupó profusamente de que se reconocieran y valoraran las cualidades “esencialmente” femeninas), mientras que en algunos pocos documentos se hace referencia al derecho de libre ejercicio de la sexualidad (consigna históricamente impulsada por movimientos de homosexuales).

Esta coexistencia de propuestas educativas provenientes de distintos enfoques son fruto de relaciones de poder que se establecen entre personas reales, concretas, que algunas veces se identifican con el pensamiento de alguna corriente feminista, o gay, o excesivamente biologicista (posición que trata como naturales temas que tienen un fuerte componente social y cultural), por dar algunos ejemplos.

Los docentes, sea cual fuere la institución educativa a la que pertenezcan, también están sujetos a relaciones de poder; son el resultado de la interacción con una sociedad, con una cultura, en donde conviven múltiples prácticas discursivas que atienden intereses diversos; estos a veces son hegemónicos, otras veces pertenecen a grupos minoritarios, a veces se potencian, otras se contradicen. Vivimos en un cultura formada por discursos que luchan por hacerse oír, por existir, y por el grado de influencia que logran en los sujetos que se forman en ella. Sin embargo, si bien no es posible librarse de dichas relaciones de poder, se debe intentar tenerlas en cuenta, es decir sacarlas de la cotidiana invisibilidad.

No es posible eliminar las propias concepciones sobre la sexualidad, sin embargo poder entendernos sumidos en una red de relaciones y ser capaces de comprender en dónde se originan las tensiones vigentes de dicha red puede ser útil para elaborar estrategias educativas más eficaces. Esta reflexión redundará en un enriquecimiento y mejora de las estrategias de enseñanza.

### **Revisar las Creencias**

Mucho es lo que se ha escrito sobre sexualidad y género; el campo de la educación sexual es prolífico y podemos encontrar múltiples enfoques y sentidos. A pesar de ello, trataremos de aportar un pequeño conjunto de herramientas que nos ayuden a dilucidar algunos aspectos del entramado de relaciones que hay detrás de las concepciones o creencias sobre sexualidad. Una versión más completa sobre el tema puede ser consultada en un texto de nuestra autoría (Messina, 2008, 24-27).

En primer lugar nos referiremos a una tensión que se establece entre quienes son nombrados y quienes son omitidos. Muchas veces se hacen referencias a una cultura machista que ha oprimido a la mujer; otras veces el discurso se ocupa casi exclusivamente de los problemas que afectan a la pareja

heterosexual. Pero la historia de los movimientos de género nos muestra que no sólo las mujeres heterosexuales fueron víctimas de las desigualdades de género. A riesgo de que parezca demasiado evidente, debemos tener en cuenta que siempre que afirmamos algo, no estamos diciendo otra cosa; los textos tienen una cantidad finita de palabras, de ideas, de conceptos en los que se pueden explayar. Los que se encuentran presentes son siempre una selección de todos los posibles. Es razonable pensar entonces que quienes son nombrados, con sus problemas y necesidades, no siempre son todos los nombrables. Cuando hablamos exclusivamente de los problemas de unos, cuando hay otros que permanecen en una total anomia, cuando los silencios se repiten, debemos plantearnos si no estamos ocultando los derechos y necesidades de alguna identidad. Tengamos en cuenta que omitir al otro, no nombrarlo, es una forma de sojuzgarlo.

En segundo lugar diremos que puede hablarse de educación sexual con distintas intenciones. No siempre que se habla educación sexual se lo hace con el propósito de cuestionar una sexualidad reprimida por la cultura, no siempre que se habla de género se mencionan las distintas identidades de género como elecciones legítimas de vida; la sexualidad también puede abordarse con una intención normalizadora. La tensión entre lo normal y lo patológico es uno de los prismas más profundamente arraigados en la cultura occidental, es una forma de clasificar a los sujetos, es transversal a nuestras experiencias de vida y está, muchas veces, legitimada desde algunos discursos médicos. Lo que debemos preguntarnos es cuándo un criterio que puede ser muy útil en clasificar la condición de salud o enfermedad de lo orgánico, puede, a su vez, ser transformado en un precepto moral para clasificar una elección de vida. Tratar ciertas elecciones como patológicas puede ser un artificio inconsciente de la cultura para naturalizar un orden social que asegure ciertos privilegios para los "sanos", los "normales".

Normalizar es uno de los propósitos más extendidos en la educación, podríamos decir que toda propuesta establece sus parámetros de lo normal y lo patológico. Lo que debemos advertir es que la idea misma de lo normal ha

cambiado a lo largo de los años y que también varía según la cultura. Algunas décadas atrás, que una mujer tuviera un desempeño notablemente inferior en materias relacionadas con la matemática o las ciencias experimentales era tomado como algo normal por muchos educadores, ya que se creía que el cerebro de la mujer estaba menos dotado que el del varón para estos menesteres. A su vez, se sostenía que el cerebro de la hembra estaba más desarrollado para lo sentimental y lo afectivo; hoy en día sabemos que la cultura ejerce una fuerte presión para que la mujer se sienta menos capaz que el varón en estos desempeños (y claro está que también promueve que el varón se sienta totalmente incapaz en otros). Podemos ver en este caso cómo el criterio de lo normal fue utilizado para desincentivar a las mujeres en el uso de ciertos saberes relacionados con profesiones históricamente reservadas para los varones, y cómo desde “lo normal” también aparece una predestinación natural y casi inevitable de las chicas hacia las tareas domésticas (“el cuidado del esposo y de los niños necesitaba de un tipo de afecto para el que sólo ellas habían sido naturalmente dotadas”). Lo interesante es entender que estas creencias no eran necesariamente instrumentadas para dominar a la mujer, sin embargo la falta de reflexión sobre el tema oculta la relación de poder que subyace en ellas

Debemos intentar entonces discernir de qué manera se instrumenta la separación entre lo normal y lo patológico: cuando “el anormal” es un sujeto capaz de poner en riesgo la salud psíquica y mental de sí mismo y de los demás (como es el caso de un abusador, de un violento) podría decirse que el criterio es empleado con equidad; lo patológico aparece aquí como el motivo que justifica las necesidades de cuidado del resto del tejido social, es lo que viene a garantizar el funcionamiento de ciertos dispositivos que habrán de desplegarse para proteger a los demás de una amenaza potencial. Pero ¿habremos de proteger a la sociedad de la misma manera de los abusadores y los golpeadores que de los homosexuales? ¿existe realmente alguna necesidad de *cuidarnos* de un gay, una travesti o una lesbiana? ¿o la etiqueta de “patológicos” (parafilias como se las clasifica incluso en algunos documentos oficiales) responde a otros intereses? ¿en qué sentido el ejercicio

de una sexualidad o un género, cuando no se atenta contra las libertades ajenas, puede resultar tan amenazadora?

Siempre que se establezca una división entre lo normal y lo patológico debemos preguntarnos: ¿de quiénes estamos defendiendo a la sociedad?, o dicho de otra manera: ¿la sociedad de quiénes estamos defendiendo?

148

En tercer lugar nos referiremos a un valor profusamente difundido en las propuestas de educación sexual: la tolerancia. Este es un criterio usualmente empleado cuando se desean proteger los derechos individuales de las personas que por su condición de origen o sus convicciones, se encuentran en situación de minoría étnica, sexual o religiosa; sin duda es una forma de promover la inclusión de esas minorías. Es claro que no es precisamente por sus virtudes que debemos tolerar al otro, el concepto siempre refiere a lo que del otro nos resulta poco virtuoso o desagradable. Es más aun, tolerar implica siempre un lugar de privilegio desde donde se tolera a otro que goza de cierto descrédito, es decir que hay algunos que tienen la necesidad de ser "más tolerados que otros". Generalmente se le propone a los blancos la necesidad de tolerar a los individuos de color de piel más oscura; los que están formados en las costumbres occidentales son los que debieran poder llevar la pesada carga de tolerar los hábitos poco decorosos de la gente de campo o de aquellos que pertenecen a otras etnias; son los gays, las travestis y lesbianas a los que se presenta como los que debieran ser tolerados por una cultura centrada en valores heterosexuales. Ahora bien, ¿lo mejor que podemos hacer por aquellos que nos resultan distintos es "aguantarlos"?

Proponemos reflexionar acerca de por qué cuando el otro es más morocho, cuando es varón y le gustan los varones o cuando es mujer y no se cree un conductor de autos de carrera cuando maneja su automóvil, nos acontece la necesidad de tener que "tolerarlo".

No discriminar, implica algo más que tolerar, implica valorar al otro en sus particularidades, en sus elecciones de vida; es un aprendizaje que nos lleva a ver qué tenemos en común con aquellos que portan identidades de género, étnicas o religiosas diferentes a las nuestras, implica estar dispuestos a aprender de esas diferencias. Sólo desde la posibilidad de intercambiar valores y símbolos podemos construir inclusiones realmente estables, sólo valorando al otro podemos proponerle un vínculo agradable.

## **Conclusiones**

Las consideraciones que hemos mencionado al analizar ciertas creencias sobre sexualidad: estar atentos a quienes no son nombrados, a los invisibles, a los menospreciados por la cultura; revisar en los márgenes del discurso cuáles son las subjetividades que aparecen como peligrosas en función de asegurar privilegios o asimetrías injustas, y ver de qué manera se propone la inclusión de las identidades minoritarias, es decir, si se construye valor alrededor de esas identidades o simplemente se propone que se las deje existir, son algunas de las observaciones que podemos hacer para develar las relaciones de poder implícitas en nuestras creencias.

Las creencias personales sobre la sexualidad, propia y de otros -como los adolescentes a los que educamos- tienen componentes fuertemente implícitos. Estas creencias son una variable relevante del conocimiento profesional del profesorado y condicionan la aproximación al conocimiento didáctico del contenido. Por otro lado, en la medida en que sean implícitas, darán lugar a formas también implícitas de educación, constituyendo una parte importante del currículo oculto escolar.

Estas mismas consideraciones podrían ser aplicadas a la adquisición de muchos otros conocimientos didácticos del contenido. Las concepciones religiosas contrarias a las evolucionistas, las morales en educación sexual, las político-económicas en educación ambiental, las políticas en temas de historia, por mencionar algunas, tienen un origen axiológico e ideológico que condiciona nuestras formas de adquirir nuevo conocimiento. Y sin duda la práctica profesional -y el desarrollo profesional docente en su conjunto- se verá fuertemente influida por estas concepciones.

Mucho se ha investigado acerca de cómo las concepciones "alternativas" (modelos erróneos acerca del mundo), representaciones y teorías implícitas de los estudiantes influyen sobre la adquisición del conocimiento científico. Los "modelos fríos" de cambio conceptual y actualmente los "modelos calientes" de cambio representacional se ocupan ampliamente del tema desde hace varios años. Sin embargo, poco se ha dicho aún sobre cómo las creencias personales, valorativas e ideológicas, influyen sobre dicho cambio, sobre la transición del conocimiento del sentido común al conocimiento escolar, y menos aún, sobre la construcción del conocimiento profesional del profesorado.

Actualmente hay estudios tendientes a profundizar las investigaciones sobre la dimensión contextual en el modelo de desarrollo profesional, y su influencia en el CDC específicamente. Barnett y Hodson (op.cit.) señalan que el conocimiento del contexto es otro dominio importante que influye en el resto de componentes del Conocimiento Profesional, pero muy especialmente en el Conocimiento Didáctico del Contenido, ya que el conocimiento cotidiano está frecuentemente influenciado por la relación del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc). Del mismo modo, esperamos que en los próximos años se avance en la comprensión de las creencias personales como variables de dicho conocimiento profesional.

## Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. y Voloshínov, V. (1989). *¿Qué es el lenguaje? La construcción de la enunciación*. Buenos Aires: Almagesto.
- Barnett, J. y Hodson, D. (2001). Pedagogical Context Knowledge: Toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know. *Science Teacher Education*, 85 (4), 426-453.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Madrid: Siglo Veintiuno
- Gess-Newsome, J. (2003). *Secondary teachers's knowledge and beliefs about subject matter and and their impact on instruction*. En J. Gess-Newsome (Ed.), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implication for ScienceEducation* (pp. 51-94). Nueva York: Kluwer.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Meinardi, E.; Revel Chion, A.; Godoy, E.; Iglesias, M.; Rodríguez Vida, I.; Plaza, M.V. y Bonan, L. (2008). Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores en Argentina. *Ciência & Educação*, 14(2), 181-195.
- Messina, G. (2008). (en prensa). *Una mirada histórica sobre las desigualdades de género*. En E. Meinardi (Comp.). *Hacia una educación sexual integral* (pp. 19-29). Buenos Aires: La Fabbrica.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2008). *¿Es posible abordar la construcción social del cuerpo sexuado en las Ciencias Naturales escolares?* En E. Meinardi y A. Revel Chion (Comp.). *Género y Educación sexual en las escuelas* (pp. 10-19). Buenos Aires: E. Meinardi Editora.

Morgade, G. y Alonso, G. (Comp.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje/Visor.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57 (1), 37-42.

Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-10.

Valbuena, E. (2007). *El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

Wiesner-Hanks, M. (2001). *Cristianismo y sexualidad en la Edad Moderna. La regulación del deseo, la reforma de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.