



PRIGEPP

Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas

Maestría en Género, Sociedad y Políticas

“Conflictos y resistencias en torno a la incorporación de los contenidos del programa de Educación Sexual Integral (ESI) en la carrera de formación docente de Educación Física en instituciones de la ciudad Capital de Córdoba”. Argentina, 2019.

Tesis para la obtención de grado de Magíster de Género, Sociedad y Políticas

Prof. María Flavia Cuello

Directoras: Dra. Sara Sanz Reyes y Mgter. Soledad Martínez

Córdoba - Argentina

Noviembre de 2021

## ÍNDICE

Agradecimientos	5
Introducción	6
Consideraciones sobre la escritura	7
Justificación	7
Antecedentes	8
Formulación del problema	12
Hipótesis	13
Objetivos	15
Marco teórico	15
Metodología	25
Delimitación del estudio	26
Capítulo 1. La ESI como política educativa	33
1.1 Presentación de la ESI como política educativa, antecedentes	34
1.2 La ESI en Córdoba	37
1.3 El ingreso de la ESI a la formación docente de la provincia de Córdoba y en particular a la formación docente de la EF de nivel superior	39
Capítulo 2. Las instituciones y sus acciones vinculadas a la implementación de la ESI en la formación docente de EF	43
2.1 Los marcos y contextos para situar el estudio en la formación docente de EF en las instituciones observadas	44

2.2 Los marcos sociales en relación a la implementación de la ESI y su presencia en las instituciones observadas	45
2.3 Los marcos institucionales para la clase de ESI en la formación docente de EF en las instituciones observadas	48
2.4 Los espacios áulicos para la clase de ESI en la formación docente de EF en las instituciones observadas	52
2.5 Algunas palabras sobre la incorporación de la ESI en la formación docente de EF	54
2.6 La ESI en las instituciones observadas	57
Capítulo 3. Propuesta Curricular para la ESI en el nivel superior de la formación docente y su recreación en instituciones de EF	59
3.1 El formato curricular de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de EF en las instituciones observadas	61
3.2. Los contenidos de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas	62
3.3 Los tiempos de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas	64
3.4 La bibliografía de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas	68
3.5 La metodología de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas	69
3.6 La evaluación de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas	71
3.7 La ESI y sus planificaciones en las instituciones observadas	74

Capítulo 4. Conflictos y resistencias en torno a la incorporación de contenidos de la ESI en la formación de docentes de EF	75
4.1 Descripción de registros áulicos en torno al intercambio de contenidos de la clase de ESI en la formación de docentes de EF	77
4.1.1 Presentación del seminario de ESI en las instituciones observadas	77
4.1.2 Disputas por los significados de la sexualidad y afectividad promovidas por la ESI y los significados de la sexualidad y la afectividad instalados socialmente, su presencia en las instituciones observadas	79
4.1.3 Disputas entre los significados del cuerpo y la salud promovidos por la ESI y los significados del cuerpo y la salud instalados socialmente, su presencia en las instituciones observadas	87
4.1.4 Disputas entre los significados de los derechos promovidos por la ESI y las legalidades instaladas socialmente, su presencia en las instituciones observadas	92
4.1.5 Disputas entre la perspectiva de Género y Diversidad Sexual promovidos por la ESI y el significado del género instalado socialmente, su presencia en las instituciones observadas	97
4.2 Descripción de registros áulicos en torno a situaciones conflictivas en las clases de ESI en la formación de docentes de EF	101
4.3 Los contenidos de la ESI y su irrupción en el espacio áulico	109
5. Conclusiones y notas para revisar algunas discusiones pendientes de los capítulos de este estudio	112
6. Anexo I	118
7. Bibliografía	157

## **Agradecimientos**

*Quiero expresar mis agradecimientos a quienes contribuyeron, acompañaron y motivaron en este recorrido:*

*a mi querido padre;*

*a Sara por sus consideraciones e intervenciones;*

*a Soledad por su dedicación y acompañamiento;*

*a Inés por la incondicionalidad, generosidad y apoyo constante;*

*a las docentes que generosamente aceptaron mis intervenciones en sus espacios;*

*a lxs docentes y directivxs que creyeron en este trabajo;*

*a Gustavo por su tiempo, paciencia y compañía amorosa;*

*a Didi, a la familia y a lxs amigxs que me acompañan desde el afecto.*

## Introducción

Este trabajo se enmarca dentro del proceso de obtención del grado de maestría del PRIGEPP otorgado por FLACSO sede argentina. En el cursado de seminarios obligatorios y fruto de dificultades propias para vincular ideas y teorías, surgió la necesidad de aproximar los desafíos conceptuales de la formación ofrecida por el PRIGEPP con la propia práctica, la práctica áulica, y el saber cercano y reconocido.

El trabajo describe y analiza conflictos y resistencias en torno a la incorporación de los contenidos del programa Educación Sexual Integral (Ley 26.150, en adelante ESI) en la Carrera de Formación Docente de Educación Física (en adelante EF) en instituciones de la ciudad Capital de Córdoba. Se trabajó en dos Instituciones de formación superior, una de gestión pública (en adelante I1) y otra de gestión privada (I2), ambos institutos poseían el mismo plan de estudios para la formación de profesores de EF, Plan de Estudio N° 133/14, en el año de indagación 2019. En el plan de estudios de la carrera, ESI constituye una unidad de definición curricular del último año de la formación, ubicándose en el 4to año de cursado para futurxs docentes de EF.

El trabajo propone un enfoque cualitativo a través de **la etnografía en el aula. A partir de los registros** de las **observaciones áulicas se identificaron** conflictos y resistencias que se generan en torno a la ESI y que emergen al incorporar políticas de enfoque de equidad de género como restricciones y condicionantes de su institucionalización. Se estudió un curso/división (grupo clase) de 4to año de cada institución, en base a observaciones, entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentación con el fin de comprender las formas y particularidades teóricas y metodológicas presentadas a estudiantes por las cátedras de ESI desde cada institución.

Se indagó también sobre otros aspectos institucionales tales como actividades de formación y reglamentos. Se entrevistó a la referente del programa ESI de Córdoba, a docentes y a directivxs para dar cuenta de la dimensión institucional. En tal sentido, se ofrece un marco contextual a los registros áulicos, **referenciando algunos** determinantes

culturales y epistémicos que atraviesan y caracterizan la especificidad de la EF y el contexto en el que se forma a sus docentes.

### **Consideraciones sobre la escritura**

En cuanto a las nominaciones se decide preservar datos institucionales y personales, por lo que se resguardan nombres propios o denominaciones directas, usando iniciales o sustantivos plurales.

En cuanto al uso del lenguaje, se respeta la forma de nombrar de otrxs al momento de ocurridas las transmisiones, utilizándose para la escritura del trabajo:

- la/el/las/los/a/o al ser usados de ese modo en quien hablaba en primera persona al momento de la indagación
- x uso de lenguaje inclusivo

### **Justificación**

El interés por realizar esta indagación se fue delineando en el trayecto obligatorio de la formación de la maestría de PRIGEPP<sup>1</sup> a partir del cursado del Seminario III “Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género”, donde surge la pregunta sobre qué aspectos de las políticas públicas y su institucionalización se implican en la tarea docente. Esta inquietud se vincula al desempeño laboral de la investigadora en dos instituciones de formación docente de EF, donde la ESI interpela las matrices teóricas que fueron configurando las prácticas curriculares de las trayectorias educativas de lxs profesores de EF.

La **inquietud** se centra en las **posibles** dificultades para la institucionalización del Programa de ESI en las realidades cotidianas de las instituciones de formación docente en la carrera de EF y que **pudieran** derivan en obstáculos para lograr la transversalización de políticas de género con enfoque de derechos dentro de las formaciones de nivel superior.

---

<sup>1</sup> Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas de FLACSO.

El programa ESI instala desde sus ejes de trabajo un compromiso teórico y político, cuestión fundamental para aquel docente que tiene a su cargo el seminario de ESI en este nivel educativo, interpelando sus propios **saberes y marcos** interpretativos. En una nota del periódico *La voz* de la provincia de Córdoba, Facundo Boccardi explicó que “en los primeros tiempos hubo resistencia por parte de los docentes, en muchos casos, no se trataba simplemente de desconocimiento o falta de información, sino de una negación, una voluntad que se empeñaba en no conocer sobre estos temas” (Otero, 2016, párr. 6). La nota expone que el desafío no es asumido por todos y que deriva en cátedras que dan a la ESI un sentido preventivo hacia las conductas sexuales individuales dirigidas por valores morales; transformando los ejes conceptuales de la ESI en comprensiones fortuitas al respecto de la sexualidad encuadradas en una clase social determinada y una configuración cultural central que no pone en juego lo adecuado al contenido (Otero, 2016, párr. 16).

Producir registros del intercambio de los nuevos marcos conceptuales del programa ESI **en el espacio áulico puede ser un punto de análisis evaluativo** para los referentes del programa en la provincia, y recurso didáctico para quienes asumen la docencia de la ESI en la carrera de profesorado de EF.

La mirada dentro del espacio áulico **puede producir** recursos en sentido teórico para pensar el marco de restricciones que se suscitan en el interior de las instituciones y que los sujetos ponen en juego **en los** campos de intervención y direccionamiento de las políticas públicas. En este orden de ideas, la presente tesis planteó la necesidad de **revisitar** la implementación de la ESI en el aula en la EF; constituyéndose en una producción teórico reflexiva apoyada en las políticas de atención y equidad de género para evaluar los procesos formativos que sitúan a futuros docentes en espacio de planificación e intervención educativa en las escuelas.

## **Antecedentes**

Este trabajo estudia los conflictos y resistencias en torno a los contenidos de la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente de EF. En el año 2019 se

realizó el Trabajo de Campo, con el objeto de contribuir a la sistematización del impacto del programa de ESI en el nivel superior.

Los antecedentes considerados para este trabajo se presentan agrupados en 3 núcleos que motivan el diálogo teórico recuperado, en primer orden aquellos estudios que al año 2019 presentaron resultados sobre la política de la ESI, el segundo orden retoma estudios que han producido conocimientos de interés para la investigación y en tercer orden, algunos estudios que analizaron el estado de situación de la ESI y la EF.

Los antecedentes del primer núcleo brindaron referencias empíricas sobre la implementación de la ESI a nivel nacional y de la provincia de Córdoba, que sirvieron para el tratamiento de todos los capítulos del presente trabajo final, siendo la información preponderante de los tres primeros capítulos y el telón de fondo para comprender la problemática de la institucionalización específica de la ESI en EF para el último capítulo. Se rescata en primer lugar, el documento ministerial “La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)” (Faur [et. al.], 2015). Dicho documento refleja el impacto de las capacitaciones docentes ejecutadas desde el programa a nivel nacional y ofrece conceptualizaciones construidas a partir de este balance. De este modo propone algunos análisis sobre estudios en relación a las representaciones de docentes y directivxs sobre la ESI en todas las jurisdicciones, evidenciado las dificultades de su institucionalización. En segundo lugar, se revisó el documento ministerial “Estado de Implementación de la Educación Sexual Integral de las instituciones educativas de la provincia de Córdoba 2016-2017” elaborado por el Equipo de ESI del ministerio de Córdoba, el mismo informa sobre el estado de implementación de la ESI en la provincia y describe los principales resultados del relevamiento realizado en las instituciones educativas de nivel superior no universitario. El mismo fue resultado de la evaluación llevada a cabo en la provincia como parte del dispositivo de evaluación nacional sobre el programa de ESI. Por último se incluye una publicación realizada por la Dra. Guadalupe Molina en el año 2019 sobre la puesta en marcha de la ESI y la conformación del equipo de trabajo en Córdoba, brindando información sobre dificultades y embates que viene sufriendo el programa a nivel provincial desde sus

inicios; resaltando la importancia de la información en el marco del proyecto titulado “Debates, disputas y propuestas en torno a la educación sexual en Córdoba a principios del siglo XXI” (Beca Postdoctoral de CONICET, 2012-2014) perteneciente a la Universidad Nacional de Córdoba.

En segundo orden se presentan producciones teóricas de interés para este trabajo, contribuyendo en las revisiones conceptuales que componen las matrices teóricas, presentes algunas de ellas en el hoy, en nuestra realidad educativa. En esta línea, se recupera la importancia de las tradiciones educativas de manera general y en particular de la EF con el fin de entender las superficies comprensivas desde lo cognitivo para la recepción de los contenidos de la ESI, posibilitando interpretar la mayor o menor permeabilidad de los mismos en la formación de futurxs docentes de EF. Se recupera en primer lugar el texto “Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa”, compilado por Graciela Morgade, publicado en 2011; este trabajo es el resultado del proyecto de investigación “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los/as jóvenes estudiantes en la escuela media”, realizado por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dicho estudio estuvo dirigido a relevar las condiciones institucionales de posibilidad para la implementación de una educación sexual con enfoque de género y derechos humanos que constituyó las bases para la implementación de la ESI en el sistema educativo argentino.

En segundo lugar se incluyó la indagación publicada en el año 2018 por el Dr. Facundo Boccardi como resultado de su investigación para la obtención de su grado de doctorado llamada “Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio”, en el mismo analizó los procesos de formación de lxs docentes en ejercicio y la configuración de la sexualidad y la educación en el discurso social, realizado en la provincia de Córdoba. En la misma línea se incorpora el trabajo “Concepciones de lxs docentes en torno a la sexualidad y su resignificación a partir de la participación en procesos de capacitación en educación

sexual integral” realizado como Tesis de Maestría por Jorgelina Marozzi en Córdoba durante 2013-2014, publicado en 2015.

Por último se recupera el Trabajo Final de maestría de Analía Ormeño publicado en el año 2012 “Nociones de Sexualidad y de Educación Sexual de los Alumnos del Profesorado Dr. Bernardo Houssay de la Ciudad de Rosario, en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral (2010-2011)”, en este se analizan los saberes sobre sexualidad y educación sexual de lxs estudiantes del profesorado poniendo en evidencia que la matriz cultural y la matriz conceptual de la formación docente son interpeladas por los ejes del programa ESI.

En tercer orden se nuclean los trabajos referidos al estado de situación de la relación entre la ESI y la EF, los trabajos seleccionados comparten la preocupación por las matrices teóricas dominantes en la educación y específicamente de la EF que operan como restricciones para la incorporación de la ESI; **siendo necesarios en su lectura, a los fines de entender los intercambios y lógicas discursivas que emergen en las clases de la ESI en la EF.** Se recupera el trabajo de Adriana Nitti de la Especialización Superior en Educación Sexual publicado en el año 2012, este estudio se realizó en escuelas de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires poniendo el foco en la formación de género en EF escolar. El trabajo partió de la pregunta “¿Juntos o Separados por Sexo Biológico?” con el objetivo de que se incorpore una educación no sexista en las clases de EF de nivel medio. Otro antecedente **recobrado** es la ponencia de Marcela Di Gregorio, presentada en el Congreso Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, en su décima edición desarrollado en la ciudad de La Plata en el año 2013. La autora abordó cuestiones relacionadas con el género y la sexualidad en las clases de EF a partir de la pregunta “¿Qué enseñamos en Educación Física en relación al género y la sexualidad?”, su trabajo de indagación se llevó a cabo en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires. **Por último, se estudió el trabajo de compilación realizado por Jorgelina Marozzi, Andra Raviolo y Facundo Boccardi denominado “Educación Física: Rupturas y Avances. Propuestas para implementar la ESI”.** Este último libro publicado en julio de 2021 presenta los rasgos de la implementación de la ESI en el campo de la EF, donde la EF escolar aparece como potenciadora y a su vez como

espacio resistente a los enfoques críticos del cuerpo, la sexualidad y el género. La importancia de revisitar este antecedente radica en estar vinculado a experiencias concretas de la provincia de Córdoba y específicamente de la EF, brindando argumentaciones recientes para los análisis e interpretaciones que desarrolla esta investigación.

Las discusiones e investigaciones tomadas como antecedentes son una referencia necesaria para esta investigación, ya que constituyen las producciones de conocimiento sobre la ESI y particularmente su situación en la provincia y en la formación docente de EF. Estos antecedentes trazaron un camino que llevó a formular los siguientes interrogantes: ¿Qué reacciones producen los contenidos, lecturas y enfoques que propone la ESI en lxs estudiantes que cursan obligatoriamente esta materia con modalidad seminario en la carrera de formación de docentes de EF? ¿Cuáles son las formas de intercambio, transmisión e incorporación en el aula de los contenidos del programa ESI? ¿Qué dificultades se presentan en el trabajo áulico con los contenidos del programa? De este modo el tema de investigación se circunscribe a los conflictos y resistencias en torno a la incorporación de los contenidos del programa ESI en la carrera de formación docente de EF de una institución de gestión pública (I1) y otra de gestión privada (I2) de la capital de la provincia de Córdoba.

### **Formulación del Problema**

El programa de ESI enlaza los diálogos producidos entre el Estado y las nuevas institucionalidades de género; asimismo incorpora respuestas a las demandas articuladas de la sociedad civil y los debates globales sobre las nuevas perspectivas de sexualidad, género y políticas de equidad, representando **el interés** político de emprender acciones de equidad e igualdad de género. En tal sentido, es necesario enfocar la mirada en las **posibles** dificultades y restricciones que se presentan con respecto a los contenidos del programa en su implementación. La investigación buscó vislumbrar los obstáculos y resistencias que puedan problematizar las políticas de equidad de género, desde **las matrices conceptuales y prácticas de la EF** con el propósito de **identificar** modelos hegemonizados e incorporar nuevos marcos de entendimiento al género.

En la formación de docentes en EF, la ESI propone interpelar prejuicios y conceptualizaciones de género y sexualidad integral hacia dentro de la formación, analizando las prácticas históricas de las clases de EF en las autobiografías escolares y en las teorías sobre las que se instituyen dichas prácticas. Históricamente la EF representó y continúa siendo denunciada en sus prácticas como espacio generador de exclusión, discriminación y desigualdades de lxs sujetxs escolarizados; por ello aparece la necesidad de conocer qué sucede en las clases de ESI y su mirada disruptiva de la sexualidad como interpelación de la formación docente de EF y si lxs estudiantes logran resignificar la perspectiva de género y de derechos **como inherente a la práctica cotidiana de la escuela**.

Surgen así las preguntas fundantes que orientaron este trabajo:

- ¿Qué reacciones producen los contenidos, lecturas y enfoques que propone la ESI en lxs estudiantes que cursan obligatoriamente esta materia con modalidad seminario en la carrera de formación de docentes de Educación Física?
- ¿Cuáles son las formas de intercambio, transmisión e incorporación en el aula de los contenidos del programa ESI?
- ¿Qué dificultades se presentan en el trabajo áulico con los contenidos del programa?

A partir de estos interrogantes, de los antecedentes y de las reflexiones personales preliminares se definió el siguiente problema de investigación:

**¿De qué modo** se manifiestan conflictos y resistencias en torno a la incorporación de los contenidos del programa ESI en la carrera de Formación Docente de Educación Física de la ciudad de Córdoba?

## **Hipótesis**

**Para introducir la discusión se presentan algunas apreciaciones personales en torno de las instituciones formadoras; las mismas son espacios laborales de pertenencia**

y desde allí se inicia la preocupación en torno a la incorporación de la ESI en el conjunto de actividades y estructuras de las instituciones. Desde 2013 el seminario de ESI, realizaba intervenciones institucionales para visibilizar las discusiones sobre tipificación y estereotipos de género en las prácticas docentes cotidianas de la EF. Las intervenciones solían ser charlas abiertas, cartelera y elaboración de posters sobre estereotipos y experiencias propias a lxs estudiantes. Ante tales muestras, se pudo observar comentarios y gestualidades de lxs estudiantes y algunxs docentes de rechazo o burla; o la aceptación abierta, distendida y relajada. Por rechazo o por plena aceptación las temáticas parecían dejarse de lado o ser trivializados como momentos evaluativos de una materia y no tanto como intervenciones destinadas a la transversalización de la perspectiva de género. El ejemplo mencionado nos abre la puerta para pensar ¿qué efectos de transformación produce la ESI como espacio curricular en la formación docente de EF?. Siendo una preocupación teórica y metodológica sobre la enseñanza de la formación de docentes en EF la que motivó iniciar este trabajo de indagación, derivando en algunos supuestos que enmarcan nuestra hipótesis de trabajo.

La vida cotidiana dentro de las instituciones de formación docente de nivel superior en EF presentaban diversos indicadores, desde los cuales se podría interpretar que el contenido del programa de Educación Sexual Integral presentaba algunas resistencias y conflictos entre lxs estudiantes. Chistes, burlas, consultas y discusiones en pasillos y espacios áulicos, hacen suponer que la incorporación de la ESI y sus contenidos presentaban algunas dificultades.

Siendo una pregunta de importancia para la investigación: ¿Qué reacciones producen los contenidos, lecturas y enfoques que propone la ESI en lxs estudiantes que cursan obligatoriamente esta materia con modalidad taller/seminario en la carrera de formación de docentes de EF?

En esta línea surgieron inquietudes como: ¿Cuáles son las formas de intercambio, transmisión e incorporación en el aula de los contenidos del programa

ESI? ¿Qué dificultades se presentan en el trabajo áulico con los contenidos del programa?

A partir de estos interrogantes se construyó la siguiente hipótesis:

Los marcos conceptuales propios del campo de la EF, sus tipificaciones y discusiones de sentido común, más los tabúes **que traen lxs estudiantes a las aulas, pueden generar** conflictos y resistencias en **las aulas** hacia los contenidos **que ofrece la** ESI en la carrera de formación docente de EF, de una institución de gestión privada y de una institución de gestión pública, en la capital de la provincia de Córdoba.

### **Objetivos**

Objetivo general:

- Analizar las resistencias en torno a los contenidos de la ESI como condicionantes teóricos e institucionales en la carrera de formación docente de EF.

Objetivos específicos:

1. Identificar las resistencias y conflictos en torno a la incorporación de contenidos de la ESI en la formación de docentes de EF.
2. Describir dichos y gestos emergentes en el trabajo áulico de la ESI en la formación docente de EF.
3. Reconocer las estrategias que muestran lxs estudiantes como evidencias de la aceptación o rechazo a los contenidos de la ESI.
4. **Interpretar** las situaciones educativas que se producen en la implementación institucional de la ESI en **la formación de docentes de EF**.

### **Marco teórico**

Abordar la ESI como objeto de indagación implica comprenderla **desde nociones complejas** como modernidad, Estado, globalización, políticas públicas y género. Desde sus concepciones teóricas la ESI se configura como una política educativa que impacta en dimensiones legales y conceptuales de la sociedad. Las categorías teóricas que se exponen en este estudio **se dirigen** a comprender el trayecto

histórico de luchas y demandas de derechos que implica esta política y sus dimensiones específicas en términos de institucionalización como resultado de procesos cognitivos y normativas expuestas en los espacios de intercambio del aula de la formación de docentes de EF.

Se incorpora el concepto de maistreaming de género como propuesta de incorporación para las acciones institucionales tendientes a garantizar la transversalización de la ESI; y la categoría de “situaciones educativas” propuesta por Paulo Freire para reflexionar sobre la práctica educativa y los procesos pedagógicos de la ESI.

El paradigma de la modernidad organizó múltiples aspectos de la sociedad bajo la idealización de un contrato social que articulaba ideales hegemónicos de clase y época y la configuración del Estado, a través de sus diferentes momentos, en los siglos XVIII, XIX y XX representó la posibilidad de organizar e intervenir litigando los espacios del poder público. En este contexto el desafío del Estado fue articular acciones entre grupos sociales estructurando leyes que impliquen a la ciudadanía,<sup>2</sup> derivando en la construcción de individualidades jerarquizadas en clases, colectividades y familias.

La interacción de lxs diferentes actores y colectivos sociales generó una dialógica de retroalimentación en el poder político, según Wagner (1997) la modernidad lleva implícita una tensión permanente entre autonomía y dominio, estabilidad y cambio que producen enfrentamientos y alianzas bajo la intención de perpetuar o transformar las relaciones de poder. En este sentido la modernidad produjo la ampliación de discursos que regulaban la acción y la posición de la ciudadanía fundando sistemas sociales, entre ellos el sistema social de género<sup>3</sup>.

Dicho autor sostiene que los movimientos de mujeres surgen en estas dicotomías instalando temas de interés colectivo como ofensivas modernizadoras, estas

---

<sup>2</sup> Concepto dinámico que refiere a la participación plural de lxs sujetxs vinculando sus derechos y acciones como condiciones de la vida pública y privada en un territorio y sistema de gobierno (Hipertexto PRIGEPP Democracia/s, 2017, 2.1).

<sup>3</sup> Es la categoría de género pensada como el conjunto de relaciones concretas entre varones y mujeres, situadas socio históricamente en una cultura determinada y que articula sus posiciones sociales (Hipertexto PRIGEPP Democracia/s, 2017, 1.1).

se distinguen en: a) ofensivas modernizadoras desde arriba que emplean a su favor el poder para crear políticas e instituciones y b) ofensivas modernizadoras desde abajo que cuestionan las limitaciones y exclusiones que producen las acciones de las primeras (Wagner, 1997). Ambas ofensivas inmersas en procesos de transformación permanente, heterogéneos y plurales luchan por la hegemonía (Flores Ángeles, GT PRIGEPP, 18 de agosto de 2016).

En cuanto al Estado como unidad territorial se define como estructura jurídica, política, económica e institucional compleja que se organiza en torno a intereses modificables e indeterminados por su condicionalidad histórica, social y cultural. El mismo estructura, atiende y negocia las demandas y necesidades emergentes de la vida cotidiana de sus ciudadanxs. Sus políticas públicas representarán la construcción de la gobernabilidad<sup>4</sup> y el ordenamiento político de la vida como paradigma racional de convivencias grupales y de sostenimiento de prácticas individuales (Hipertexto PRIGEPP Democracia/s, 2017, 3.2).

En las últimas décadas del siglo XX la globalización produjo una configuración<sup>5</sup> política, marcada por la apertura de la economía al mundo financiero dominante adherida al proceso de desnacionalización de las políticas de estado y privatización de la producción de normas (Sassen, 2007). La expansión de políticas neoliberales puso de manifiesto sus contradicciones y paradojas permitiendo que se profundice la feminización de la pobreza y en contrapartida la circulación de ideas y acciones políticas transnacionalizadas<sup>6</sup> que incorporaron demandas de reconocimiento y ampliación de discursos de derechos en torno a las relaciones de género (Maquieira, 2012).

En América Latina estas ideas se materializaron en políticas públicas que fueron definiéndose a medida que avanzaban las discusiones y debates, desde la década

---

<sup>4</sup> Sistema legitimado de relaciones entre la sociedad e instituciones de gobierno que ejercen poder ajustados a procesos democráticos y resuelven de manera equitativa las demandas sociales (Guzmán, 2003).

<sup>5</sup> En el sentido de una red de interdependencias entre distintxs actores de una variedad de contextos estructurales que incluyen procesos dinámicos de negociaciones en torno al acceso y distribución de recursos materiales e inmateriales (Braig...[et al.],2014).

<sup>6</sup> Procesos, acciones y concepciones que suceden más allá de fronteras nacionales, están ligados al fenómeno de mundialización de estructuras y relaciones sociales.

de 1970 se generaron políticas de atención a la mujer<sup>7</sup> creando oficinas de la mujer, en la década 1980 aparecen políticas de promoción e igualdad y en la década de 1990 surgen políticas de género (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 2.1). A partir de la fuerza de la acción colectiva se instala la categoría de género para medir la representatividad de las políticas públicas en su formulación desde un análisis específico de equidad y justicia de género. El carácter integral de las mismas se evaluará por la posibilidad de distribuir los diferentes bienes materiales e inmateriales de manera equitativa procurando la representatividad de género de manera permanente por medios organizacionales del estado y la sociedad civil (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 3.5.1).

En referencia a lo dicho, las políticas públicas comprenden un conjunto de acciones y decisiones diseñadas para resolver un problema colectivo, constituyen una herramienta que muestra preocupaciones y discusiones desde diferentes espacios sociales en un contexto y tiempo determinado (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 2.1.7). Las mismas se configuran desde el funcionamiento y voluntad del Estado más la participación que logran lxs ciudadnxs desde demandas y conflictos que identifican en sus proyectos de existencia. Una política pública tiene la función de construir marcos de sentido expresados a través de matrices cognitivas y normativas que interpretan lo real ordenando las dinámicas y las acciones sociales; las matrices constituyen ideas, representaciones, argumentaciones simbólicas que otorgan la substancia de los procesos discursivos entramados en la palabra escrita y sus efectos sobre experiencias que interactúan y se construyen en las instituciones (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 1.6.2). La institucionalización de las políticas constituye el proceso de legitimación<sup>8</sup> y son el factor democrático de retroalimentación que permite que una nueva práctica se vuelva estable y factible de ser evaluable. Por lo dicho, las instituciones se vuelven el territorio de aplicación y de reescritura de leyes y políticas públicas sujetas a demandas del entorno social, elaborando regulaciones internas que coordinan su lógica y

---

<sup>7</sup> Enfoque Mujer en Desarrollo (MED) son políticas de visibilización y reconocimiento de la desigualdad de la mujer (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 3.5.1).

<sup>8</sup> Proceso de reconocimiento de la desigualdad existente [entre géneros](#) incorporando mecanismos para lograr la [igualdad de oportunidades](#).

resignifican las políticas dispuestas desde los órdenes ministeriales (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 4.3).

Las dificultades en la aplicabilidad de las políticas con perspectivas y equidad de género se entienden como restricciones producidas por condicionantes, se reconocen tres tipos de condicionantes que expresan desigualdades producidas y reproducidas en ámbitos públicos y privados. Los condicionantes institucionales corresponden a la categoría de restricción que estudia las lógicas, lineamientos, regulaciones y administraciones en los procesos de institucionalización (Hipertexto PRIGEPP, Políticas, 2016, 2.4.1); el condicionante simbólico muestra las “creencias, códigos culturales y saberes que rodean, sostienen, elaboran y contradicen los roles y rutinas que en ellas se producen” (Muller y Surel, 1998, en Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 2.4.2), en este punto los códigos culturales e interpretativos de las discursividades institucionales, exponen debates teóricos que se entraman en las instituciones definiendo las identidades y participaciones de sus actores; por último el condicionante político que revela los espacios para la toma de decisiones, los recursos, las formas de mando, la capacidad de interpretar los sentidos de las prácticas internas, la agenda y los espacios de mediación existentes sobre los problemas institucionales (Hipertexto PRIGEPP, Políticas, 2016, 2.4.3).

En relación a la institucionalización de las políticas con perspectiva de género, se toma como referencia necesaria el concepto de "mainstreaming o transversalización de género", se conoce como la estrategia basada en la idea de que cada actuación pública puede tener un impacto diferente en la situación de mujeres y **varones** en diferentes ámbitos. **Es un proceso técnico de doble dimensión (social-política y administrativa) que** permite programar e intervenir el orden administrativo integrando la perspectiva de género a las competencias del personal, a los presupuestos y a la cultura organizativa en general. Dicho proceso se recomienda para el diseño, planificación, implementación y evaluación de políticas públicas en sus institucionalizaciones (Hipertexto PRIGEPP, Planificación, 2015 U. 2.2).

Inicialmente la categoría de Género se la entiende como el conjunto de relaciones concretas entre varones y mujeres situadas socio históricamente en una cultura determinada y que articula las posiciones sociales, permitiendo identificar las situaciones de las mujeres en torno a cómo se definen sus actuaciones, regulaciones y participación en el ejercicio de sus ciudadanías (Hipertexto PRIGEPP Democracia/s, 2017, 1.1). Desde la lectura de Mattio (2012) reconocemos que el concepto de género nace de la noción médica antropológica como una definición de sustracción biológica que posteriormente será reflexionada y cuestionada desde diversas miradas sociológicas y culturales, siendo las teorías feministas las que tensionan su vinculación con la mirada naturalista mostrando la complejidad de su definición e implicancias entre las posiciones de poder asignadas y distribuidas socialmente para lxs géneros. Desde las reflexiones que tensionan la concepción de género clásica se produce un traslado diferencial entre las interpretaciones y definiciones de sexo y de género, permitiendo interpretar a este último como una construcción cultural variable de significados que se utilizan y adoptan en un campo cultural (Mattio, 2012). Al mismo tiempo las interpelaciones de los movimientos de disidencias sexuales e identitarias sobre las teorías de género y las tensiones de las teorías queer<sup>9</sup> incorporan discusiones y aportes a la construcción de la categoría de género problematizando los esencialismos binarios de cuerpos, géneros y sexualidades, direccionadas a la transformación de las injusticias en torno a las relaciones sociales de género (Morgade y Alonso, 2008).

Las relaciones de género están organizadas a través de modelos recurrentes en el nivel simbólico, normativo y práctico de los distintos espacios sociales e institucionales. Dichas relaciones comprenden el intercambio producido entre quienes asumen los roles de varones y mujeres en el ámbito público y privado, y materializan los sentidos de género ligados a discursividades que configuran los órdenes de género. De este modo se entiende el concepto de género como una construcción social distribuida por representaciones y discursividades aprendidas y asociadas a un rol,

---

<sup>9</sup> Expresión que buscó (en su origen) marcar la rareza de las expresiones de disidencias sexuales, se transformó en una teoría de reivindicación y emancipación de tales manifestaciones identitarias.

mandato o norma que simplifica y generaliza las funciones de varón, mujer y de las diferencias sexuales (Hipertexto PRIGEPP, Políticas, 2016, 3.4).

En este marco la ESI puede entenderse como una política redistributiva de reconocimiento y representación, que promueve la actualización de miradas sobre la sexualidad como construcción subjetiva y acto performativo desde diversas discursividades y construcciones culturales de género. Trasladando los debates sobre la sexualidad a la esfera pública, coordinando e intercambiando las miradas transnacionales de género como redes de movimientos que generan nuevos espacios de producción de sentidos y demandas por fuera de las fronteras del Estado (Hipertexto PRIGEPP, Políticas, 2016, 1.5.1).

La ESI surge como política pública del sistema educativo regulada por la Ley 26.150 destinada a impartir y asegurar la formación de la población garantizando el derecho a **recibir ESI como parte de la formación educativa básica y universal**. Esta ley atiende a principios de igualdad y no discriminación apoyadas en legislaciones y derechos internacionales, creando un programa cuyos lineamientos interseccionan<sup>10</sup> la sexualidad a través de las concepciones de género, de derechos, de salud, y de afectividad. Asimismo, promueve la conformación de equipos jurisdiccionales, la formación docente y la elaboración de materiales de trabajo. El Consejo Federal de Educación en el año 2008 elabora un diseño curricular para la ESI que sugiere trabajar a partir de proyectos institucionales y áulicos que favorezcan la interdisciplinariedad y la participación educativa ampliada, desde una perspectiva de derechos para informarse, vivir y experimentar la sexualidad (Cimino...[et. al.], 2010).

La institución educativa emerge como espacio para debatir, complejizar e interpelar las miradas históricas sobre género, sexualidad y cuerpo a partir de los ejes conceptuales de la ESI. Desde este **enfoque se complejiza las nociones de cuerpo y puede ser** comprendido como una dimensión de la identidad de lxs sujetxs para comunicarse, expresarse, relacionarse y disponerse a la adquisición de saberes. Por su parte **la salud, entendida como un proceso** psicológico, social y cultural, involucra la

---

<sup>10</sup> La perspectiva interseccional comprende que las diversas formas del género se articulan en cada contexto con otras posiciones sociales como etnia, clase, edad (Hipertexto PRIGEPP Democracia/s, 2017, 1)

condición vital ampliando la concepción de salud que incorpora el cuidado y reconocimiento del cuerpo sexuado para la toma de decisiones autónomas (Marina...[et.al.], 2014).

La ESI expone concepciones de género abriendo el debate y ofreciendo un campo de disputa de los modelos dominantes que definen y estructuran realidades y creencias del cuerpo y de lxs sujetxs. La formación docente específica en EF nos ocupa como escenario de disputa desde unidades curriculares como Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano y Desarrollo Motor (Ver Anexo I, pp. 121-131); de acuerdo con Barra (2016) la EF lleva implícita en sus prácticas una concepción biologicista de cuerpo y de una biología que delimita a los seres vivos por diferencias dicotómicamente definidas por el sexo según macho y hembra. A cada término macho-hembra se le incorpora una serie de significados y atributos que configura la dualidad de los géneros en la historia y en la cultura. Esta dualidad encubre y traduce una estructura empírica y cognitiva que constituye la matriz heterosexual y el orden de género como sostén de las posiciones sociales y sexuales.

Interesa incorporar las reflexiones de Butler (2006) quien afirma que, es a través del cuerpo que el género y la sexualidad se exponen a otros, en cierto sentido, ser un cuerpo es ser entregado a otros y estar inscripto en la historia política de las normas sociales. Complejizando la visión al respecto de las inscripciones del género a través de las disposiciones sociales y culturales históricas, en el mismo sentido, Flores (2008) afirma que el contrato social moderno es un contrato heterosexual del binarismo del género que produce efectos en los cuerpos; en esta línea la biologización y medicalización del cuerpo asumen un control institucionalizado desde una moral heteronormada resultante de la articulación biopolítica en la modernidad (Morgade, 2006). En esta línea se recupera a Vázquez Gómez (1989), quien señala que la corriente psicomotricista ingresa en la EF a partir de una serie de críticas que se instalaron sobre el enfoque del cuerpo biologicista de las ciencias médicas, incorporando un enfoque de desarrollo corporal de la psicología evolutiva. No obstante, el carácter renovador del enfoque psicomotriz, el modo que propone para intervenir el movimiento humano y sus formas se sostiene desde la noción de “ajuste” de movimientos y esquema corporal con

formulaciones técnicas e instrumentales para lxs cuerpxs según sean femeninos o masculinos, modelo que también se traslada a las prácticas deportivas.

Asimismo la función escolar como dispositivo<sup>11</sup> de la modernidad ha logrado la transmisión cultural de las sociedades a partir de la construcción de los sistemas educativos, cuya intención es la educación masiva e igualitaria en el marco de las democracias modernas; el proyecto pedagógico se constituye en una forma de producir conocimiento válido y científico traducido en conocimiento pedagógico para la transmisión cultural - escolar. Continuando con el análisis de Flores (2008) esta construcción moderna de conocimiento se asentó en pares dicotómicos como hombre/mujer, público/privado, heterosexualidad/homosexualidad, productor/reproductor.

Recuperando las palabras de Bonan (2003) podemos entender la función reguladora del Estado que decide incorporar nuevos marcos cognitivos emancipatorios a través de políticas con concepciones y prácticas de igualdad sobre la sexualidad. Abriendo nuevos debates y escenas en el espacio social de relaciones entre personas, implicando nuevas configuraciones en las subjetividades colectivas con elementos que derivan del carácter conservador tradicional y atravesando las estructuras cognitivas modernas, dando lugar y brindando oportunidades para la transformación de las subjetividades que asumen elementos y tendencias emancipatorias a fin de suscitar escenarios de antidiscriminación y autodeterminación como manifestaciones emancipatorias de la sexualidad. Dichos marcos cognitivos se basan en una reflexividad discursiva que critica las jerarquías de género y una reflexividad práctica que incorpora estos discursos a las prácticas profesionales. La autora propone interpretar que lxs actores pueden actuar según el uso de marcos cognitivos que van siendo preponderantes y legitimados socialmente, como: marcos religiosos sustentados en razones de orden moral según la doctrina cristiana; marcos biomédicos sustentados en razones de orden natural físico y biológico; marcos político-nacionales articulados sobre razones de orden

---

<sup>11</sup> Agamben (2015) afirma que Foucault lo describe como un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que entrecruzan relaciones de poder y saber.

social de Estado y/o de la nación. “Los marcos cognitivos son estructuras de significados y sentidos compartidos por colectividades que componen su modo de interpretar el mundo, ellos están en la base de cualquier acción colectiva” (Tarrow (1994) y Hobson (1996) citados en Bonan, 2003, pp. 11).

Desde Bonam (2003) recuperamos estas descripciones teóricas como posibles categorías de análisis que nos permitan entender algunos de los diferentes grados de conflictividad y resistencia de las situaciones educativas que se plantean en las aulas de la ESI de la formación de docentes de EF, como situaciones donde se producen expresiones y tensiones que con mayor o menor énfasis podrían ser efecto de la puesta en juego de aquellas discursividades identificadas como emancipatorias y conservadoras o tradicionales. Graciela Morgade (2006) explica que la estrategia didáctica escolarizada para explicar el cuerpo humano en las escuelas tradicionales fue exponerlo desde la biología, el sanitarismo y los discursos de la heteronormatividad sobre la masculinidad y la femineidad binaria dominante. Su hipótesis presenta como efectos a los órdenes de normalización la necesidad de promover censuras sistemáticas sobre aquellos discursos que no sostengan la regulación sexista de cuerpos biologizados y medicalizados. La autora explica que las significaciones hegemónicas de la sexualidad aparecen en el currículum oculto de la educación formal y no se mencionan en las planificaciones áulicas.

En tal sentido, se retoma el diseño curricular para nivel superior de la formación docente de la provincia de Córdoba (2014) cuando expresa que los lineamientos curriculares enmarcan objetivos y prescripciones de la política educativa que se elige a nivel nacional para la gestión y formación de futurxs docentes, procesos que entrecruzan concepciones de saber y regulaciones sociales reconocidas como políticas de Estado. Este lineamiento instala a la ESI como posibilidad para explicitar la sexualidad como tema y tematización de las inscripciones políticas de la función educativa del nivel superior.

De este modo el espacio educativo que representa el aula de una institución de formación docente de EF se incorpora a la categoría teórica de “elementos de la

situación educativa” que propone Freire (2003) cuando analiza la práctica educativa y la experiencia cognitiva que sucede en ella. La tarea de encuentro y diálogo entre lxs educadorxs, lxs estudiantes y el objeto de conocimiento constituye una práctica que implica condiciones materiales de espacio y **de tiempo** que, enmarcados en la tarea de enseñar y aprender constituye el orden simbólico de espacio y tiempo pedagógico en una situación educativa específica de intercambios y relaciones en la experiencia de conocer. **En estos intercambios se producen gestos, palabras y silencios que funcionan como elementos constituyentes del orden simbólico del aprender y del enseñar, complejizando sentidos y formas de la apropiación y significación en torno a nuevos conocimientos y discursos sobre saberes ya establecidos en la trayectoria educativa de lxs estudiantes.** Las situaciones educativas permiten describir estas relaciones e intercambios de lxs actores en un espacio y tiempo determinados **como posibilitadores y/o condiciones de las prácticas educativas** que desde la perspectiva propuesta por la ESI y el diseño curricular consta de conocimientos, tiempos y espacios para explicitar una sexualidad **diversa, compleja y heterogénea** enmarcada en un ejercicio de derechos.

## **Metodología**

Este trabajo se encuadra metodológicamente **en un abordaje cualitativo que implica a la observación y los registros de situaciones áulicas; como recorte del objeto empírico se puso en foco registrar las actuaciones de lxs estudiantes.** Para Guber (2001, p. 7) este abordaje lo define de la siguiente manera: “La etnografía se entiende como un conjunto de actividades que suele habilitar el trabajo de campo, cuyos resultados se utilizan para la descripción y comprensión de los hechos observados”, siendo el conjunto de registros obtenidos una representación de evidencias para la interpretación de la realidad observada.

**Las estrategias y herramientas metodológicas fueron presentadas desde una investigación cualitativa que procuró usar entrevistas, observaciones en clases, grupos de discusión y análisis documental, utilizando el registro y descripción de las situaciones educativas en el aula cómo una herramienta dentro de un conjunto de trabajo con enfoque cualitativo- interpretativo, que buscó una traducción posible de situaciones**

que pudieran representar conflictos o resistencias surgidas en el aula en relación a los contenidos del programa de ESI.

Se seleccionaron dos instituciones de formación superior docente no universitarias de la ciudad Capital de la provincia de Córdoba. Una de ellas de gestión pública (I1), y la otra de gestión privada (I2), ambos institutos regidos por el mismo plan de estudios para la formación de docentes profesores de EF en el año 2019 (Véase Anexo I, pág. 111).

La indagación se llevó a cabo observando y participando en el aula de 4to año de cada una de las instituciones elegidas; esperando valieran de muestra para analizar los momentos de presentación de los contenidos teóricos y metodológicos de las cátedras de ESI. Para lo cual se parcializa el abordaje a registros de intercambios e interacciones entre lxs estudiantes en las clases, siendo por definición “la clase de ESI” el campo de abordaje.

El trabajo se inició hacia los meses de noviembre y diciembre de 2018, donde se contactó a las docentes y las autoridades institucionales de los espacios de trabajo seleccionados. En el año académico 2019, comprendido entre el mes de marzo y el mes de noviembre, se realizaron los registros áulicos y la participación en actividades institucionales vinculadas con temáticas abordadas desde la ESI. Durante el mes de septiembre del año 2020 se realizaron algunas entrevistas planificadas para la comparación y recuperación de información.

Para contextualizar los registros y enmarcar las interpretaciones en los espacios áulicos se buscó información de actividades o políticas institucionales que estuvieran relacionadas con temáticas y contenidos abordados desde la ESI (año 2019), participando de reuniones con las docentes, de actividades institucionales, entrevistando a directivxs y otrxs docentes de las instituciones. Los registros son entendidos como emergentes de una cultura institucional y de un ámbito cognitivo caracterizado por la especificidad de la EF.

### **Delimitación del estudio**

## 1. Selección

En el plan de estudios de EF de nivel superior no universitario, la ESI constituye una unidad de definición curricular del último año de la formación. Se seleccionó un curso 4to año de la I1, de ahora en adelante 4to BM, y otro curso de la I2, de ahora en adelante 4to AM, dicha selección se hizo en base a las posibilidades propias de la observadora para estar presente en las clases. Con respecto a los cursos, se aclara que en ambas instituciones el 4to (cuarto) se refiere al año de cursado y están distribuidos por divisiones denominadas con letras (A, B, C, D, etc.) del turno mañana o turno tarde.

Los días y horario de observación fueron los viernes de 8.20 a 10 hs. en la I2, y de 11.10 a 12.20 hs. en la I1, participando en ambas instituciones durante los meses de marzo, abril, mayo, junio, agosto, septiembre, octubre y noviembre; contando con 67 registros escritos de clases en total entre la I1 y la I2. La duración de la clase de ESI era de una hora con veinte minutos semanales para ambos casos. Es importante señalar que estas instituciones de la Capital de la provincia, se encuentran a unos 21 km entre una y otra, con una demora estimada de 30 a 40 minutos para el traslado en automóvil.

Al pertenecer y ser trabajadora docente de las instituciones, la estrategia para la indagación en los grupos de clase fue la incorporación de la observadora como docente adscripta<sup>12</sup> de la cátedra de ESI. Tal estrategia permitió la aceptación institucional de la investigación y el acompañamiento a las docentes como un articulador entre ellas y lxs grupos de estudiantes, pudiendo presenciar también las instancias evaluativas y trabajos de lxs estudiantes.

En las instituciones elegidas las docentes a cargo de ESI eran mujeres, una Lic. en Psicología, de ahora en adelante profesora MJ, y otra Lic. en Ciencias de la Educación, de ahora en adelante profesora LM. Una decisión metodológica de la observadora fue acompañar la salida del aula de las docentes en cada institución bajo la idea de registrar pareceres y sensaciones que ellas pudieran expresar en el momento de

---

<sup>12</sup> La adscripción, ayudantía de cátedra por parte de un profesional con titulación habilitante, está encuadrada como actividad de investigación según las normativas del nivel superior.

finalización de la clase de ESI. Esto implicó algunas veces la demora en llegar a la segunda observación o la suspensión de la misma, y otras veces se priorizó la presencia solamente en una institución por temas, debates o necesidades dadas en el avance de las semanas de clases, por propuestas de las docentes para presentar temáticas o colaborar en la lectura de trabajos evaluativos, y otras situaciones surgidas en el aula que motivó a la observadora a colaborar con el trabajo docente.

Las posibilidades para investigar fueron definidas por las estrategias metodológicas, los tiempos personales de la observadora y los procesos dados en cada clase y cada institución. Para la indagación se tomaron ciertos recaudos metodológicos respetando las solicitudes que las docentes realizaron al respecto de grabar las clases o de participar en las actividades áulicas, la posición adoptada por la investigadora fue no participar en juegos o actividades presentadas como dinámicas de las docentes a cargo y sí colaborar en salvar dudas y preguntas de lxs estudiantes como parte del trabajo de acercamiento e indagación, se registró por escrito según las actividades de cada clase para no representar una amenaza ni ser impertinente en el intercambio dentro del campo de trabajo (Hipertexto PRIGEPP Taller Metodológico, 2017, 4.3).

## **2. Recuperación de datos**

El trabajo de construir datos a partir de lo que dicen y hacen las personas tuvo como guía los siguientes objetivos: describir y analizar las situaciones constituidas como fuente de información tales como: los intercambios, dichos, gestos y expresiones en las aulas; como así también los comentarios de las docentes sobre lo ocurrido en sus clases; algunas producciones áulicas y trabajos de lxs estudiantes, programas y materiales de lectura para cada clase.

En este trabajo se registraron elementos de la empiria del aula de manera escrita y grabada en audio, empleando como instrumentos de recuperación de información: entrevistas, grupos de discusión y análisis de documentos. Se entrevistó a docentes y directivos, se realizaron dos grupos de discusión con estudiantes, se cotejó la programación áulica de las docentes con sus respectivos materiales de lectura y se analizaron algunos trabajos de producción de lxs estudiantes. También se entrevistó a

otrxs docentes reconocidos como actores importantes del proceso de institucionalización de la ESI en ambas instituciones. Asimismo, se entrevistó a quien es referente y responsable del Equipo Provincial de ESI en el Ministerio de Educación de Córdoba Lic. Sonia Papera, de ahora en adelante SP.

Las técnicas para recuperar datos e información fueron los registros escritos de observaciones participantes en el aula, anotaciones personales posteriores a las clases, y algunos registros de imágenes y grabaciones. Es necesario aclarar la diferencia de registros permitidos por cada docente, la profesora LM perteneciente a la I2 solicitó que no se grabaran las clases, por sentir que podía influenciar en las participaciones e interacciones de lxs estudiantes, siendo la escritura la única forma de registro posible en las observaciones. Por su parte la profesora MJ de la I1 permitió que se grabe y se tomen notas, siendo éste el modo de registro de sus clases. Durante el año de observación y participación de clases se trabajó respetando las decisiones de las docentes.

Se recopiló material discursivo producido en las clases y en el debate del grupo de discusión lo que permitió la construcción del análisis a partir de lo que plantean lxs actores. Las anotaciones de clases fueron descriptivas, mientras que las notas posteriores a la hora de clases se intentaron hacer de manera comparada. En las observaciones se registró el uso de palabras repetidas, gestos y expresiones frecuentes. Las entrevistas y grupos de discusión fueron cara a cara y mediante el uso de herramientas informáticas para grabar. La indagación a partir de herramientas de la etnografía [inscriptas en un abordaje cualitativo](#) en el aula permitió observar las prácticas de lxs estudiantes y sus interacciones confeccionando los registros de los intercambios entre estudiantes y docentes, anotaciones y registros en el campo de trabajo (Hammersley y Atkinson, 1994).

[Los grupos de discusión se formaron en base al acercamiento e intercambio con lxs estudiantes a medida que avanzaba el año de observaciones, se invitó a participar a los grupos en general, aclarando que la participación era totalmente voluntaria de forma abierta y explicándoles los objetivos y finalidades de tales grupos](#)

de discusión. Las reuniones con los grupos de discusión se realizaron en un escenario formal utilizando como espacio la misma aula de clases de la ESI. Se fueron armando de manera espontánea dos pequeños grupos, conformados por lxs estudiantes que manifestaban su deseo de participar, cada uno perteneciente a las instituciones de estudio, siguiendo un modelo de intervención semi-dirigido. Se comunicó a lxs estudiantes que la forma de registro sería grabada, permitiendo registrar, simultáneamente en notas escritas como registro de observación; gestos y énfasis utilizados al expresar sus ideas y afirmaciones.

En el año 2020 se hicieron entrevistas por medios virtuales usando la herramienta de google meet, a raíz de las condiciones de contexto de pandemia y las medidas adoptadas en el país (DISPO)<sup>13</sup>. Estas entrevistas fueron a quienes eran directoras de las instituciones en el periodo comprendido entre el año 2012 al 2017 donde ingresa la ESI, y a la referente a cargo del programa ESI en Córdoba desde 2012 hasta la actualidad.

La indagación documental se hizo sobre las programaciones y planificaciones áulicas de las docentes, algunos trabajos de estudiantes, propuestas y marcos legales del programa de ESI.

### **3. Análisis**

Todo proceso interpretativo y comprensivo como acto de investigación y construcción teórica está vinculado a las posibilidades que brinda el campo de estudio. Al momento de analizar datos e información se identificó algún exceso de material que, por decisiones metodológicas de pertinencia y delimitación, no se usaron en este trabajo. El análisis reflexivo de los datos fue en reciprocidad con devoluciones de las directoras del trabajo para respetar la perspectiva dada por el referente empírico, por ello *y siguiendo términos metodológicos aportados desde la lectura de Guber (2001)*, se realizaron transcripciones de diálogos y expresiones, registradas tanto en observaciones como en entrevistas y grupos de discusión. Se usó la categoría de situaciones educativas

---

<sup>13</sup> DISPO, distanciamiento social preventivo adoptado como medida sanitaria para enfrentar la pandemia producida por COVID-19 iniciada en marzo de 2020 en Argentina.

<sup>14</sup> que supone la presencia de unx educadorx, unx estudiante y un objeto de conocimiento en un espacio y tiempo determinado traducido como elementos de la práctica educativa específica de la ESI en la formación docente de EF.

Se modificaron objetivos e intencionalidades que se habían planificado dentro del proyecto de investigación, estos cambios tuvieron que ver con dificultades en el acercamiento con lxs estudiantes de la I2, manifestándose en varias clases tensiones por discusiones y desacuerdos entre ellxs, malestares en torno a los contenidos y controversias que se dieron dentro del espacio áulico. Razones por las que en varias ocasiones estudiantes visiblemente molestos se iban del aula antes de terminar la clase. El grupo clase se dividía en algunos pequeños grupos de estudiantes dispuestos al intercambio y el diálogo, y otros grupos más cerrados, mayores en número, que no hablaban y muchas veces se distanciaron para no tener que dialogar con la docente, ni hablar con la observadora. Hubo días difíciles por la intensidad de las intervenciones de lxs estudiantes en el intercambio en el aula, significando una dificultad para la observadora al tener que llevar adelante ciertas acciones desde un lugar de intervención para colaborar con la docente a cargo del seminario y que se presentaron como elementos significativos para esta indagación, estas situaciones se presentan más adelante en el desarrollo del capítulo 4.

En la I1 lxs estudiantes se mostraron más abiertos y dispuestos a dialogar sobre la experiencia que iban teniendo semana a semana en las clases de ESI, no se presentaron dificultades para el contacto y el intercambio de información con ellxs. El espacio áulico se iba conformando según la llegada de ellxs al aula, variando continuamente la disposición física y personal de los grupos. Por lo que había una grupalidad en el curso **y según las actividades y diferentes días de trabajos se producían asociaciones espontáneas entre lxs estudiantes**. La mayoría de las clases estaban planificadas con actividades para el protagonismo de lxs estudiantes, lo que hacía que

---

<sup>14</sup> Para Freire (2003) una situación educativa supone la presencia de quien enseña, de quienes aprenden y de un objeto de conocimiento; configurando una práctica educativa en un contexto determinado como escena de intercambios de procesos materiales y subjetivos de la experiencia cognitiva.

permanentemente se acercaran a la observadora para charlar o contar lo que les pasaba y sentían en ese momento.

Cabe señalar que las dinámicas de clases de cada una de las instituciones influenciaron en las decisiones metodológicas tomadas al respecto de colaborar y participar en presentar un tema de clase en la I1 y en la lectura de trabajos evaluativos en I2; o permanecer en una sola institución el día de la observación por la temática a trabajar; tareas que permitieron sumar elementos para el análisis de las situaciones educativas que se presentaron en las instituciones observadas.

Las docentes mostraron disposición y apertura para la realización de esta indagación dentro de sus cátedras. En las entrevistas realizadas las docentes pudieron hablar de sus dificultades y de sus logros dentro de las clases de la ESI, transformándose en importantes informantes para este estudio.

El registro de observaciones como recurso de la indagación etnográfica desde el aula constituyó una herramienta fundamental teniendo en cuenta que la mirada (en tanto observadora) buscó enlazar las prácticas de lxs sujetxs en las relaciones e interacciones en el contexto áulico. En este proceso se pudo estudiar, identificar y distinguir prácticas pedagógicas y múltiples manifestaciones que desde sus heterogeneidades podían interpretarse en algunos casos como posibles resistencias a los contenidos de la ESI, descritas como situaciones educativas que permiten interpretar y realizar algunas comparaciones de discursos y prácticas del análisis y explicaciones de lo observado e interpretado (Hipertexto PRIGEPP Taller Metodológico, 2017, 3.6).

Por último, interesa destacar que se ambicionaba ocupar un rol de investigadora, pero no ignorante de la realidad que circunda, siendo una tarea que permite a la investigadora construir un nuevo modo de reconocerla (Guber, 2001). La situación de estudio y de investigación se hizo a partir del reconocimiento propio y de lxs estudiantes del rol de docente adscripta, por lo que es importante destacar que el abordaje de los registros se inscriben en esta posición en relación con lxs estudiantes: la de docente. Ellxs conocían e identificaban, en primer lugar, el rol docente que desempeñaba en las instituciones. Es interesante pensar aquí, los desafíos que propone

el trabajo metodológico cualitativo, al momento de reflexionar sobre estas posiciones al interior de las situaciones áulicas. En lo personal, el compromiso con la investigación se motivó desde este lugar de preocupación docente, comprometida con los procesos de institucionalización de la ESI en la formación docente de EF. Un lugar que configuró el posicionamiento epistémico, la mirada específica en la investigación y el lugar en el que lxs estudiantes recibieron la participación y de la posición como investigadora. Desde el inicio de la tarea; el trabajo metodológico cualitativo para esta investigación complejizó la tarea de quien observaba y compartía la heterogeneidad de pertenecer y mirar la misma realidad.

## **Capítulo 1. La ESI como política educativa**

En octubre del año 2006 se promulga y sanciona la Ley de Educación Sexual Integral como parte de un recorrido de luchas y logros de derechos, en este primer capítulo se presenta la formulación de dicha ley en la provincia de Córdoba y en la formación docente de nivel superior de EF.

En ese mismo año en el marco de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 se creó el Programa de Educación Sexual Integral en Argentina. Este se presenta como necesidad y resultado de preocupaciones y abordajes sobre discriminación, problemas de gobernabilidad, derechos humanos y equidad; como así también con el fin de incluir la discusión sobre perspectivas de género y sexualidad como política de atención a la igualdad de género en el país. Representando el enlace de los diálogos entablados por el Estado con las nuevas institucionalidades de género y los debates globales sobre las perspectivas de sexualidad, género y políticas de equidad.

La incorporación de la ESI en los trayectos de formación docente de la provincia de Córdoba se da a partir del 2012, ésta se constituye como espacio del debate político institucional de lo que significa promover y defender una educación no sexista. Los lineamientos de la ESI interseccionan la sexualidad a través de las perspectivas de equidad de género y su inflexión en las construcciones identitarias, de afectividad, de derechos y de cuidados (Cimino...[et. al.], 2008).

A partir de la ESI se procura institucionalizar el derecho de todxs lxs estudiantes del sistema educativo a recibir educación sexual integral, en todo del país, en todas sus jurisdicciones, tanto en el ámbito público como privado.

### **1.1 Presentación de la ESI como política educativa, antecedentes**

Hablar de la ESI como política educativa implica revisar un largo proceso de logros y reivindicaciones provenientes de disputas sociales anteriores. En palabras de Bonan (2003), las regulaciones sociales en América Latina se vieron modificadas e influenciadas por las luchas y debates de feminismos y derechos sexuales y reproductivos, que impactaron sobre la dimensión política, cultural e institucional de la vida moderna.

La autora menciona que las décadas de 1970 y de 1980 representaron la **simiente** para logros legales en el marco de derechos y disputas por la igualdad puestos en agenda social de manera global. La Conferencia de El Cairo (1994) y la Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing (1995), más los procesos de recuperación de la vida democrática de nuestros países latinoamericanos operaron como antecedentes válidos para la Ley 26.150 (2006) aprobada en Argentina. Al respecto de esto Bonan continúa reflexionando que:

(...) con el retorno al Estado de Derecho a lo largo de la década del 90, profesionales de la salud y la educación portadores de la memoria institucional de la planificación familiar y del bienestar, junto a los movimientos feministas que emergieron en el período de lucha anti dictatorial, fueron actores importantes en la reconstitución de un animado campo político de la sexualidad y de la reproducción, y adhirieron activamente a la agenda internacional de los derechos sexuales y reproductivos (Bonan, 2003, pp.10).

En esta línea de análisis revisitar la década de 1990 recordando la crisis económica y social provocada por medidas de la política neoliberal que hicieron mella en la institucionalidad democrática en 2001 en Argentina, nos permite comprender que, junto a las políticas económicas devenidas en estallido social en diciembre de 2001, se

cuelan fluctuantes procesos de renovación del texto constitucional y legislativo. Estos dieron lugar a la transformación cultural, social, económica e institucional que implicó la globalización en nuestro territorio.

En el marco de las políticas de Salud Pública en Argentina, en octubre de 2002 se crea el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable por Ley 25.673 del Ministerio de Salud Nacional. Periodo político y social en el que se concretaría un intenso trabajo legal en la incorporación de políticas públicas con enfoque de DDHH<sup>15</sup> en el país. La Ley 25.673 (2002) delega en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECyT) de la Nación, la formación de la comunidad educativa para el cumplimiento integral de la misma. En su artículo 5° establece que el Ministerio de Salud en coordinación con los Ministerios de Educación, Ciencia y Tecnología y de Desarrollo Social y Medio Ambiente tendrán a su cargo la capacitación de educadores, trabajadores sociales y demás operadores comunitarios. La finalidad de tal articulación será formar agentes aptos para:

- a) Mejorar la satisfacción de la demanda por parte de efectores y agentes de salud;
- b) Contribuir a la capacitación, perfeccionamiento y actualización de conocimientos básicos, vinculados a la salud sexual y a la procreación responsable en la comunidad educativa;
- c) Promover en la comunidad espacios de reflexión y acción para la aprehensión de conocimientos básicos vinculados a este programa;
- d) Detectar adecuadamente las conductas de riesgo y brindar contención a los grupos de riesgo, para lo cual se buscará fortalecer y mejorar los recursos barriales y comunitarios a fin de educar, asesorar y cubrir todos los niveles de prevención de enfermedades de transmisión sexual, VIH/sida y cáncer genital y mamario (Ley 25.673, 2002).

En su artículo 9° la misma Ley 25.673 (2002) establece que todos los establecimientos educativos deberán cumplir esta normativa independientemente de ser de gestión pública o privada y de tener opción confesional o no, de este modo aparece la

---

<sup>15</sup> El discurso de los derechos se posiciona dentro de un universo referencial inclusivo con el propósito de reconocer a las múltiples identidades definidas por ellos mismos, incluyendo su género, clase, orientación sexual, raza y etnicidad.

función de la educación como representante de este encargo político y social. La incorporación de la educación sexual para una sexualidad de reproducción responsable ocurre con recaudos y cuidados a partir de expresiones como “en el marco de sus convicciones” o “no pretender sustituir a los padres o progenitores en la educación sexual de sus hijos” (Ley 25.673, 2002). Aún con estos recaudos se inicia la explicitación legal de preocupaciones en relación a derechos, situaciones de discriminación y salud que ubican a la escuela y la educación en problemáticas que salen de la representación de la esfera de lo privado y se instalan en el orden político de lo público.

En octubre del año 2006 nace la ESI con la promulgación de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) 26.150 como política pública educativa en Argentina. El Estado se convierte en agente y garante de las condiciones necesarias de igualdad y equidad para el pleno ejercicio de derechos. La misma se implementa en el marco de corrientes políticas y acciones que demandaban la actualización de marcos legales y políticas públicas de atención a las necesidades sociales específicas reclamadas por las organizaciones de derechos civiles de la mujer y de colectivos LGTBIQ+, que implican luchas de poder de la organización civil y las experiencias de nuevas prácticas sociales que tomarán la forma de nuevas políticas públicas en el país. La necesidad de regular ciertas prácticas en Salud a favor del enfoque de DDHH, en busca de la ampliación de concepciones políticas y sociales para el abordaje de problemáticas de género, más algunas disputas ideológicas progresistas aglomeraron la posibilidad de la creación e implementación de leyes como las del Programa de Educación Sexual Integral.

Este programa se encargará de la implementación, monitoreo y evaluación de la ESI, en su formulación manifiesta ser una herramienta de prevención y adquisición de derechos buscando promover una sexualidad responsable con perspectiva de género y atención a la diversidad sexual.

Las acciones del programa ESI se materializaron a partir de capacitaciones para docentes y directivos de todos los niveles de la escolaridad obligatoria (inicial,

primaria y secundaria), en paralelo el Sistema Educativo asume el rol de operador fundamental para asegurar que los estudiantes se apropien de información y conocimientos actualizados sobre sexualidad. Conviene recordar que en el mes de diciembre de 2006 se sanciona la Ley 26.206, Ley de Educación Nacional (LEN) para la renovación y organización del Sistema Educativo Nacional, ésta explicita en su capítulo II, artículo 11 inciso p) como principio de acción el rol de “brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable” (Ley 26.206, 2006).

A partir del 2009 desde el Ministerio Nacional de Educación se producen y distribuyen los diferentes materiales pedagógicos y didácticos del programa para ser implementados en las escuelas del país. Entre el año 2012 y 2014 se puso en marcha el programa federal educativo para la formación institucional “Educación Sexual Integral. Es parte de la vida, es parte de la escuela”, promoviendo la inclusión de los lineamientos curriculares de ESI en el proyecto institucional de las escuelas. Entre 2012 y 2015, 88.150 docentes participaron en las jornadas de formación, constituyendo un hito para un país territorialmente extenso, haciendo de la ESI, una ley de avanzada. Cabe señalar que la implementación no se dio de igual manera en todas las provincias (Faur...[ et.al.], 2015).

## **1.2 La ESI en Córdoba**

En el año 2009 se creó el Programa Provincial de Educación Sexual Integral en la provincia de Córdoba en el marco de la Ley Nacional de ESI; dentro de la estrategia de aplicación del programa la provincia ingresa entre las primeras que asumen la capacitación institucional para docentes, directivos y supervisores.

Se encontró como antecedente provincial la creación del Programa de Salud Reproductiva y Sexualidad enmarcado en la Ley provincial n° 8535 en el año 1996, con el fin de garantizar condiciones de igualdad entre varones y mujeres. Asimismo, se tomaron un conjunto de medidas en adhesión a la Convención sobre la Eliminación de todas Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) que fue incorporada al texto Constitucional en 1994. Recién a fines del año 2002 se creó a nivel nacional

mediante Ley 25.673 el Programa Nacional de Salud Reproductiva y Sexualidad, postergado por la presión de la iglesia y del gobierno nacional de ese momento (Dapuez, 2011).

Podemos interpretar que la ESI aparece como una articulación pensada entre el área de la salud y de la educación, además de una propuesta de educación sexual integral como política educativa para la provincia, ampliando el marco conceptual y la visión de la sexualidad y la equidad de género. En el año 2010 la ley de educación de la Provincia de Córdoba definió entre sus objetivos “Brindar conocimientos y promover valores que contribuyan a una educación sexual integral” (Ley 9.870, 2010), acorde a lo determinado en la LEN (2006).

En Córdoba en 2007 se conforma una “Comisión interdisciplinaria e interprogramática de ESI” que en 2009 se reconoce oficialmente como “Programa ESI”. Conformado por un equipo técnico cuyas integrantes provenían de distintos programas como el Programa Convivencia, el Programa Familia y Comunidad de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la provincia. Algunas de sus integrantes formaban parte de espacios de militancia reconocidos en la década del 80’ y equipos ministeriales que trabajaban en territorio donde la sexualidad era una temática recurrente de trabajo (Molina, 2019).

El programa ESI de Córdoba se encargará de difundir y hacer presente la ley en la provincia, en 2007 publicará un “Documento Base: Sexualidad y escuela. Hacia una educación sexual integral” con marcos legales, concepción de sexo, sexualidad e identidad de género, educación sexual escolar y algunas ideas para trabajar la sexualidad en las escuelas. Este documento fue fuertemente criticado desde los sectores católicos e instituciones de formación religiosa de la provincia.

La provincia de Córdoba siguió las líneas proyectadas por el Ministerio Nacional en modalidad de talleres y foros de capacitación para implementar la ESI como política educativa. La referente del programa en Córdoba afirma que:

(...) siempre nos hemos llevado bien con el programa de nación. De hecho nación, nos ha soltado, dicen que laburamos muy bien, así que vamos solos, y cuando necesitamos recurrimos a ellos. Córdoba siempre va, y va a la vanguardia de las cosas que se van proponiendo desde nación. Nos ha pasado que no nos incluyan en líneas porque ya las veníamos trabajando de antes. De hecho el cuadernillo que sacamos de “Educar en Igualdad en tiempos de aislamiento social”, salió solamente en Córdoba. Pero se socializa en el resto de las provincias como un recurso más. Todas estas evaluaciones que hemos hecho en el 2018 de la “ESI una cuestión Institucional”, muchos de nosotros hemos trabajado como talleristas en otras provincias. Cuando uno va y conversa con los docentes en espacios de taller, ahí se ve el desarrollo de la ESI en la provincia. El trabajo sostenido que llevamos ha generado una serie de avances, que sumada a la militancia de las pibas y los pibes, o de ONGs que ayudan, hacen más desarrollado el trabajo, SP (comunicación personal, 14 de septiembre de 2020).

Molina (2019) afirma que en la provincia las mayores afrentas y cuestionamientos provenían del sector religioso católico dogmático, con fuerte inserción en el ámbito político y ministerial y gran influencia en amplios sectores sociales. Refiere que la provincia se caracteriza por su fuerte posicionamiento conservador que hizo que se vetara la distribución gratuita de métodos de anticoncepción promovidos por la Ley de Salud Reproductiva de 1996 y que no se incluyeran contenidos de reproducción y sexualidad en el nivel medio según lo indicara el Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable creado a nivel nacional en 2002. Señala que la ley de educación de la provincia recién en 2010 incluye entre sus objetivos promover una educación sexual integral indicado por la Ley 26.150 en 2006. Durante el mismo año 2010 se renueva el debate laico o la legitimidad de la enseñanza religiosa en las escuelas primarias públicas de la provincia. La ESI en Córdoba debe ser analizada dentro de esos debates, suscribe la autora.

### **1.3 El ingreso de la ESI a la formación docente de la provincia de Córdoba y en particular a la formación docente de la Educación Física de Nivel Superior**

A partir del año 2007 la provincia de Córdoba inicia su proceso de adecuación a la sanción de la Ley 26.150 (2006) y la LEN 26.206 (2006), siendo necesaria la revisión de los planes de estudio de las carreras del nivel superior de formación docente. En el año 2008 se revisan las formaciones de nivel inicial y nivel primario continuando en 2009 y agregando las formaciones de Educación Artística, Educación Especial y Educación Física<sup>16</sup>. En correspondencia en el año 2009 se oficializa la creación del Programa de ESI en Córdoba. En el documento sobre el estado de implementación de la educación sexual en instituciones educativas producido por el Equipo ESI de la provincia entre 2016 y 2017, se afirma que entre el período de 2010 y 2012 se producen y distribuyen materiales didácticos de la ESI, y entre los años 2013 y 2015 la provincia realiza la capacitación masiva para docentes de todos los niveles del sistema educativo obligatorio e incluye al nivel superior.

En el año 2010 se produce el cambio curricular de los planes de estudio para el nivel superior con carreras de cuatro años de duración para la formación docente, organizadas en torno a tres Campos de Formación: General, Específica y de Práctica Docente. Asimismo, la ESI se añade como un Seminario específico en el 4to año del plan de estudios de los Profesorados de Nivel Inicial, Primario, Educación Especial, Educación Física, Educación Artística, Educación Tecnológica, Inglés y Ciencias Sagradas. Y los Profesorados de Biología, Matemática, Historia y Geografía, incorporan contenidos de la ESI a la unidad curricular “Sujetos de la Educación”, ubicándola en 2do o 3er año de sus planes de estudios. La referente a cargo del Programa ESI en Córdoba recuerda:

Entré en el programa en 2009, y en el 2012 empecé a ser referente. En ese momento estábamos en etapa de sensibilización, fuimos a dar talleres a los estudiantes del IPEF (Instituto del Profesorado de Educación Física de la Capital de la provincia). Como coordinadora del programa estoy desde el 2012. Hasta 2012 hicimos sensibilización en todos los niveles y a todos los actores del sistema. Docentes, supervisores, direcciones de nivel, 2012 a 2016 comenzaron las jornadas masivas de capacitación, donde fueron jornadas “Parte de la vida es

---

<sup>16</sup> Memoria Anual de la Dirección General de Educación Superior, provincia de Córdoba (DGES), años 2008-2009.

parte de la escuela”, articuladas con nación, (SP, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020).

En las evaluaciones realizadas por el Equipo de ESI en la provincia se observa la gran heterogeneidad, y en muchos casos, la reticencia que aún permanece en la implementación de la ESI dentro del nivel superior de formación docente; existiendo diferencias entre instituciones de gestión pública o privada, diferencias de los enfoques de trabajo, diferencias en las acciones realizadas y la continuidad de las mismas. El equipo reconoce ciertas demandas en torno a la curricularización de la ESI para la formación, pero lo analiza como producto de miradas parciales que “no toman en cuenta los 5 Ejes de la ESI que serían la puerta de entrada a la integralidad de los contenidos y su transversalidad para mirar a la luz de la currícula” (SP, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020).

La incorporación de la ESI en EF sucede con la renovación del diseño curricular del plan de estudio en el año 2010. Entre 2011 y 2012 se produjo la implementación del nuevo plan ubicando la ESI como unidades de definición curricular en el 4to año de la formación. Dichas unidades eran optativas, “pero nosotros decidimos hacerla obligatoria” (GM, comunicación personal, 2 de septiembre de 2020), cuenta la directora de la I1 de EF de gestión pública. En el año 2013 la DGES hace modificaciones en el diseño curricular y la ESI queda como obligatoria para la carrera. (Véase Anexo I, pág. 111)

Hacia el año 2015 recién se producirá la primera formación de docentes de EF con contenidos de ESI en su preparación profesional. Al respecto de la incorporación de la ESI en la carrera de formación docente de EF, la directora de la I1 afirma “que era necesaria para la formación ya que sus egresados estarán habilitados para recorrer todos los años de la formación escolar obligatoria” (GM, comunicación personal, 2 de septiembre de 2020). Afirma sobre quienes podían dictar la ESI que:

(...) quienes asumían la enseñanza de la ESI en un primer momento podían ser de profesores de Biología o Psicología, luego docentes de Ciencias de la Educación, Sociología o Antropología y por último de la titulación de EF, pero

la necesidad de que tuvieran capacitación en ESI fue muy discutida como algo esencial para acompañar coherentemente la implementación del Programa. En ese momento las capacitaciones vinieron de la Red Provincial, y desde el INFD<sup>17</sup> (GM, comunicación personal, 2 de septiembre de 2020).

Como en el resto de los niveles educativos, en la formación docente de EF la ESI tuvo y presenta dificultades. Sobre este punto la directora de la I2 de formación docente de EF dice que:

(...) no había [en 2012 cuando se incorpora la ESI en la carrera de gestión privada] la conciencia de que la ESI era un posicionamiento que tenía que atravesar todos los contenidos. Es fuerte la tradición de lo femenino y lo masculino en la EF, una tradición más militarista puesta en el cuerpo. El cuerpo centrado en lo biológico, (GN, comunicación personal, 18 de septiembre de 2020).

Aun en la actualidad la ESI tiene dificultades que perduran o se renuevan según el clima social existente. La referente del programa expresa que:

(...) todos los ataques que ha tenido la ESI, en el 2018 y 2019, la intensidad de los ataques que tuvo la ESI fue directamente proporcional a la militancia por la ley del aborto legal y gratuito<sup>18</sup>. Se intensifica cuando diputados sancionan a favor de la despenalización. En ese rato, entre mayo y agosto que pasa de diputados a senadores, atacaron con todos los medios y con todas las maniobras que pudieron, (SP, comunicación personal, 14 de septiembre de 2020).

En el documento sobre el estado de implementación de la educación sexual en instituciones educativas producido por el Equipo ESI de la provincia entre 2016 y 2017, se recomienda al nivel superior direccionar el enfoque de trabajo de sus docentes desde la integralidad de la formulación de la ESI, como también incorporar los contenidos de

---

<sup>17</sup> Instituto Nacional de Formación Docente

<sup>18</sup> En 2018 el Senado Argentino rechaza el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo. Fue tratado por primera vez en el Congreso Argentino desde su elaboración en 2006 y presentado 7 veces para su tratamiento. El proyecto se aprueba en el mes de junio en Diputados y se desaprueba el 8 de agosto en el Senado. Finalmente, el proyecto logra aprobarse después de modificaciones y negociaciones legislativas y gubernamentales en diciembre del año 2020.

ESI en las planificaciones y proyectos institucionales y fortalecer la capacitación de directivos del nivel como de sus docentes puntualizando la capacitación de docentes de Prácticas Docentes.

La ESI es fruto de un largo camino recorrido por luchas, debates y posicionamientos puestos en disputa en ámbitos públicos en Argentina. Instala un compromiso teórico y político en la formación docente superior interpelando los espacios docentes y los contenidos de la enseñanza. Particularmente se rescata la puesta en valor de la ESI que hace no sólo quien es referente del programa en la provincia, sino las directoras de las instituciones de formación de EF que se entrevistaron en esta investigación.

En resumen, la Ley 26.150 (2006) constituye el lineamiento de una política con perspectiva de género en el ámbito educativo, performando un nuevo marco de sentido en la construcción de subjetividades y en los procesos de institucionalización para lograr equidad, igualdad y justicia de género. Poner en relevancia el escenario de influencia para la circulación de sentidos ubica la participación y acción de lxs sujetxs, las instituciones y las políticas públicas como complejidades que influyen y confluyen en el ámbito social. Esto permite pensar prácticas, administraciones y estructuras determinantes para el orden de género en las políticas de derechos y su sentido de igualdad (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 4.3).

## **Capítulo 2. Las instituciones y sus acciones vinculadas a la implementación de la ESI en la formación docente de EF**

Las instituciones recrean las normas y regulaciones a partir de las singularidades, posicionamientos e ideologías de sus actores, del conjunto de acciones que producen, y el tipo de relaciones que generan. En la implementación de la ESI sucedieron intercambios y modos de relaciones y acciones que lxs actores pusieron en juego como disputas de sentido y formas en que reescriben y comprenden los direccionamientos de las políticas de las instituciones. De manera que la institucionalización de una política siempre implica entrecruzamientos de las acciones y

representaciones de los diferentes actores, [quienes complejizan sus resignificaciones en el campo social](#) (Hipertexto PRIGEPP Planificación, 2016, 1.5).

Las instituciones que forman parte de este estudio, pertenecientes al nivel superior y dependientes del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, contienen singularidades y regulaciones específicas que inscriben en su vida institucional particularidades y definiciones institucionales propias. En este capítulo se detallan [algunas manifestaciones de debates y acontecimientos sociales](#) trasladadas al ámbito institucional como posibles categorías de análisis para entender la cultura de cada institución observada.

## **2.1 Los marcos y contextos para situar el estudio en la formación docente de EF en las instituciones observadas**

La I1 es reconocida en la provincia de Córdoba en la formación de docentes de EF, la misma nace como institución formadora de docentes de EF capacitados para enseñar en escuelas y gimnasios y cuenta con gran concurrencia de estudiantes. En 2013 se inicia un proceso de transformación del instituto para convertirse en una institución formadora de nivel universitario; al momento de llevar a cabo el trabajo de campo de este estudio la institución dependía de la Dirección General de Educación Superior (DGES)<sup>19</sup> universitaria y no universitaria de la provincia de Córdoba. A partir del mes de febrero de 2018 se constituye como facultad de EF comenzando un proceso de normalización institucional para la renovación del plan de estudios de formación docente en el año 2019. Este proceso instó a esta institución a adoptar las políticas universitarias de transversalización de políticas de género. Es importante aclarar que el presente estudio [se centró](#) en el 4to año BM del profesorado de nivel superior correspondiente al Plan de Estudios 133/14 (Ver Anexo I, pág.111 ).

La I2 inicia su trabajo en la década de los 90' como centro privado de actividades físicas, iniciando en el año 2003 la formación de profesores de EF habilitados a enseñar en todos los niveles del sistema educativo oficial y otros espacios

---

<sup>19</sup> La DGES organiza, proyecta y centraliza líneas de trabajo en la formación de docentes para todos los niveles educativos de la provincia de Córdoba.

no formales de EF. La institución ofrece hasta hoy el Plan de Estudios 133/14 perteneciente al profesorado para el nivel superior de la formación docente no universitaria. Esta institución depende de la DGES y de la Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza (DGIPE)<sup>20</sup> con su respectiva estructura de inspección y supervisión. Dada la gran concurrencia de estudiantes, las actividades se distribuyen en tres turnos de cursado, mañana, tarde y noche con alrededor de 16 cursos en total. Es importante aclarar que el presente estudio indagó en el 4to año AM del profesorado de nivel superior correspondiente al Plan de Estudios 133/14.

Las instituciones observadas muestran, al momento del abordaje de campo (año 2018, 2019 y 2020) la doble dependencia en relación a los lineamientos, normativas y regulaciones, respondiendo a organismos provinciales diferenciados por la gestión que las regula. Ambas instituciones contienen estudiantes provenientes de la ciudad Capital, del interior provincial y de otras provincias del país que se radican en Córdoba hasta obtener su titulación.

## **2.2 Los marcos sociales en relación a la implementación de la ESI y su presencia en las instituciones observadas**

Al momento de iniciar el trabajo de investigación las instituciones, vivían de diversos modos, atravesamientos y disputas por procesos sociales y demandas públicas en relación a problemáticas asociadas a la propuesta de la ESI en las realidades educativas e institucionales del país. Uno de los procesos que predominaba en la escena pública estaba asociado a la discusión legislativa que se venía dando y que producía una fuerte disputa en torno al debate por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) o coloquialmente llamada ley del aborto que se trata por primera vez como proyecto de ley en el Congreso Argentino en 2018, con su aprobación en cámara de diputados, pero no en senadores quedando latente su debate hasta el mes de diciembre de 2020 (Sedano, 2020, párr. 3-5).

---

<sup>20</sup> La DGIPE organiza acciones e inspecciona las líneas de trabajo en la formación de docentes de los institutos educativos de gestión privada de la provincia de Córdoba.

En el mes de noviembre del año 2018 el Programa de Género, Sexualidades y Educación Sexual Integral de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC convocó a un taller con docentes de ESI pertenecientes a instituciones de educación superior de gestión pública y privada de la ciudad de Córdoba, a fin de intercambiar las percepciones de lxs docentes de este seminario frente a las disputas públicas. En este taller el clima que prevaleció era de abatimiento por las afrentas e intolerancia frente a la diversidad de ideas reinantes, que finalmente fueron compensadas por las ganas y la visualización del trabajo colectivo como vía de sostenimiento.

En este periodo de debates públicos por la ley de interrupción voluntaria del embarazo la ESI **era clasificada y nominada por lxs grupos más conservadores como “ideología de género”<sup>21</sup>**, y en las escuelas se despertaba el enfrentamiento desde el slogan de “con mis hijos no” que circulaba mediante memes por redes sociales y cartelera de carácter agresivo en las calles. El debate fue llevado como estandarte desde grupos de padres identificados como movimientos por la familia, con fuertes alianzas religiosas no solamente **del catolicismo más ortodoxo** sino también de otros credos **como cristianos y evangélicos**.

Este movimiento se desplegó en algunos países de América Latina en contra de la incorporación y avance de la educación sexual dentro los sistemas educativos oficiales. Los discursos propiciados por estos grupos eran de carácter conservador defensores de los modelos tradicionales de familia, de la heterosexualidad y monogamia valorada desde la moralidad tradicional, los roles de género para varones y mujeres cisgenéricos y patriarcales, el status quo sobre la intervención de los cuerpos de mujeres y diversidades sexuales, y la patologización de las disidencias sexuales y corporales. Todo esto atravesado por una fuerte ideologización política de derecha con enunciados de la ortodoxia conservadora antidemocrática para el territorio (Martínez Osorio, 2017, párr. 2-3.).

---

<sup>21</sup> Operación argumentativa que apela a saberes científicos y jurídicos contrapuestos a las prácticas y preceptos feministas y no binarios, que asocian las luchas y debates sobre el género a la caída de la nación, a las enfermedades, y a “los tiempos finales” (Theumer, 2020, párr. 2-4).

En Argentina y particularmente en Córdoba estos grupos avanzaban desde la campaña ProVida identificados con pañuelos celestes, mientras que la Ola Verde, identificadxs en la lucha internacional como la Marea Verde conformada por movimientos y asociaciones de lucha feminista, estaban iconizadas con el pañuelo de color verde. Estos últimos, demandaban derechos sobre la autonomía de lxs cuerpxs impulsando la promoción e incorporación de políticas con perspectiva de género, y denunciaban la violencia de género como construcción sistémica de subordinaciones hacia la mujer y las diversidades sexuales (Mayer, 2020, párr.1 y 11).

Para el análisis en este estudio es necesario vincular el hecho de que las discusiones sobre el aborto y la salud reproductiva con perspectiva de género, más la cantidad de femicidios como expresión máxima de la violencia de género, constituirían puntos centrales de la agenda pública como acciones sociales a favor y en contra de las políticas de género (Hipertexto PRIGEPP Planificación, 2016, 1.3). La ESI ingresa como política educativa de atención y reflexión sobre los debates de la agenda pública, representando la oportunidad para gestionar y canalizar demandas, acciones y transformaciones de ruptura con los modelos conservadores y tradicionales de las instituciones educativas. *Las instituciones representadas en este estudio no eran ajenas a las discusiones y controversias públicas, las escenas y exposiciones cotidianas se podían distinguir según la estructura de la cultura institucional de cada una, mostrando la complejidad del debate social vigente.*

En la I1 se abrieron debates y polémicas entre estudiantes que posicionadxs en las *militancias que se enfrentaban mediática y públicamente ofrecían diálogos e intercambios en diferentes espacios de la institución.* Se visualizaron grupos que expresaban *sus ideas y que podía entenderse a la manera de un equipo* deportivo “marcando” la pertenencia a una posición específica, portando pañuelos atados en muñecas y mochilas o al cuello (mujerxs estudiantes, algunas docentes y otrxs actores institucionales como preceptorxs). Asimismo, en las clases surgían comentarios y charlas sobre aquellxs docentes que no trabajaban desde una perspectiva de género, se daban acalorados debates sobre la defensa o condena del aborto, y el rechazo de las luchas feministas sobre la violencia de género con argumentos y afirmaciones que éstas

luchas “no miraban el maltrato que también sufría el varón de parte de algunas mujeres” (GM, comunicación personal, 2 de septiembre de 2020). Cabe aclarar que estas discusiones sucedían entre estudiantes dentro y fuera del aula **atrayendo** miradas de sorpresa, satisfacción, desconcierto o descontento del conjunto docente. Al iniciar las observaciones en la clase del 4to año BM se presentaron estudiantes mujeres con pañuelos amarrados a sus mochilas. La observadora pudo visualizar que varones y mujeres armaron grupos sectorizando quienes llevaban pañuelos verdes y quienes llevaban pañuelos celestes, como representación de tensiones llevadas al espacio áulico a modo de un “marcar la cancha”. La docente nunca remarcó ni puso en importancia tales escenas y de a poco los pañuelos fueron desapareciendo del espacio áulico de la ESI.

En la I2 la discusión parecía estar ausente en pasillos, oficinas y aulas, no era común observar ni mochilas ni muñecas con pañuelos atados. Cuando apareció un pañuelo entre lxs estudiantes suscitó comentarios y se transformó en un evento comentado en el aula del 4to AM despertando preguntas, que la observadora escuchó, sobre quien traía el pañuelo verde, que era unx estudiante de otro curso por lo tanto no estaba presente. En el grupo de estudiantes del 4to AM no se presentaron pañuelos o iconos representativos de las disputas sociales mencionadas, **pero éstas ausencias o invisibilizaciones no representaron menos tensión en el ambiente áulico** ni estuvieron ausentes las discusiones; al avanzar el año de cursado de la ESI las escenas se tensionaron con preguntas que lxs estudiantes hacían en voz alta y a veces gritos entre ellxs.

### **2.3 Los marcos institucionales para la clase de ESI en la formación docente de EF en las instituciones observadas**

De los registros de observaciones se desprende que las discusiones que se dieron en el contexto social y en particular las temáticas en torno a la salud reproductiva y la violencia, se configuraron como puertas de ingreso a las temáticas abordadas por la ESI en las clases de EF. Al parecer la ESI hacía ingresar a las instituciones como campo de debate sus propias realidades en torno a la salud sexual y la violencia identificada

como violencia de género de su comunidad educativa, obligando a las instituciones a reconocer estas problemáticas e intervenir sobre las mismas. Para abordar los marcos institucionales se presentan los discursos de las directoras de las instituciones observadas y algunas cuestiones relevantes como las características de los centros de estudiantes, y actividades de una comisión de género y jornadas de género para pensar las particularidades en cada institución.

En la I1 se venían realizando algunas acciones que tenían la intención de incorporar la perspectiva de género en las clases formativas para docentes de EF. Con respecto a los procesos institucionales vividos en los años de la implementación de la ESI la directora afirmó que con la vicedirectora buscaban que:

(...) las acciones que tenían que ver con la mirada sobre las perspectivas de género desde las propias trayectorias, desde las propias historias como estudiantes y como profesoras. La educación física tiene la característica de que pone en contacto los cuerpos y las personas entonces es muy común entre los estudiantes los abrazos están muy cerca y en la normativa que existe sobre las clases mixtas todavía hay mucha resistencia a trabajar desde ese lugar en las escuelas. Las cuestiones homofóbicas también aparecieron a poco tiempo de tomar la dirección del instituto, había una clase como como de 15 chicas, que habían pedido en hablar conmigo porque en una primera clase de gimnasia del profesorado en el año 2011 yo recién había asumido en octubre del 2010 me cuentan que la profesora ingresa y apenas ingresa a la clase les dice que ella no le daba clases a homosexuales. Un grupo muy grande de chicas seguramente en solidaridad con alguna de sus compañeras se levantaron y se fueron de la clase. Otro recuerdo que tengo es de quien fuera regente que en este momento tuvo que aprender no le quedó otra de lo que nosotras como equipo directivo hacíamos y de las cosas en las cuales interveníamos. Nosotros teníamos la idea de siempre intervenir, pero no éramos sólo nosotras también había muchas profes o personas con las que contábamos con las que sabíamos que podíamos hablar de este tipo de cosas. De alguna manera también nos sentíamos

acompañadas y ahí había colegas varones y colegas mujeres que trabajaban con nosotros, GM (comunicación personal, 2 de septiembre de 2020).

En el año 2018 se realizaron las primeras Jornadas sobre “Educación Física, prácticas corporales y géneros”, como evento de carácter científico que permitió empezar a problematizar **institucionalmente** las prácticas sexistas de la EF de manera pública y abierta. Las mismas se replicaron en el 2019 y fueron el espacio para mostrar las preocupaciones, posicionamientos y experiencias entendidas como espacios de derechos con atención a las diversidades en la planificación y la proyección educativa de la EF.

El centro de estudiantes creó hacia su interior una comisión de género, que a finales del 2019 se autonomiza como comisión estudiantil sin dependencia del centro de estudiantes. Entre sus acciones, logró que se **dispongan abrir** baños mixtos para lxs estudiantes, siendo uno de los primeros institutos de nivel superior de EF que logró institucionalizar esta opción como política de atención a la diversidad. A su vez la comisión se sumó a la elaboración de un protocolo institucional de violencia de género para tratar casos de violencia y discriminación por género o diversidades.

El lenguaje inclusivo se empezó a filtrar en carteles, pizarras y afiches expuestos en distintas paredes del instituto. A partir del año 2017, los 17 de mayo como manifestación en contra de la discriminación por la orientación sexual e identidad de género se alzó la bandera que simboliza a la diversidad y al orgullo en la comunidad LGTBIQ+ junto a la bandera nacional argentina. Es importante destacar que en el año 2018 también se izó la bandera Whipala en celebración al día de la diversidad y respeto de las culturas de América, pero esta práctica no se instaló con la misma fuerza reivindicadora al interior de la institución.

Con respecto a los procesos y transformaciones institucionales vividos, la directora de la I2 expresó que las posiciones identificadas entre docentes y estudiantes estaban más ligadas a la cuestión de género:

(...) a la mujer esto no lo pueden hacer algún deporte, o situaciones de violencia entre estudiantes que habían tenido alguna habían tenido algún contacto de ser novio o algo y después separarlos por alguna cuestión de la violencia. Todas esas cuestiones. Empezó a aparecer, por el lugar en que la mujer empezó a posicionarse. A no permitir cosas que pasaron antes y que las habíamos naturalizado por un terrible error histórico, GN (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020).

Estas palabras se toman como referencia al entramado que emergió en la institución como producto de los debates y demandas sociales que resonaban en la vida cotidiana, y que parecían surgir de la implementación de la ESI.

El centro de estudiantes se encargaba de actividades deportivas y recreativas del estudiantado preocupadxs por la recolección de fondos para afrontar viajes, salidas de estudio y acantonamientos como parte del trayecto formativo de lxs futurxs docentes. Los eventos conformaban el calendario académico previstos para el día del estudiante y torneos estudiantiles. Dichas actividades no estaban planificadas desde la reflexión o análisis de las problemáticas de género y de violencias, pero algunas dificultades de la vida institucional empezaron a resonar como eventos que hacían necesaria intervenciones organizadas en torno a discutir estas temáticas.

Es importante destacar que hacia fines del año 2018 se empezaron a escuchar comentarios y discusiones en la institución en torno a hechos catalogados como situaciones de violencia explícita o simbólica de parte de estudiantes hacia otrxs estudiantes, de estudiantes hacia docentes y de docentes hacia estudiantes; ante esta situación la dirección del instituto convocó a reuniones para expresar la preocupación sobre estos hechos y se organizó una charla sobre violencia en las instituciones educativas en junio de 2019. Ese mismo año se implementaron talleres intercátedras sobre “cuerpo y derechos humanos”, “pasado y memoria reciente en argentina”; y se empezó a planificar acciones en torno a la necesidad de protocolizar medidas en contra de la violencia de género hacia adentro de la institución. Se realizaron reuniones con el equipo de docentes del profesorado y de otras carreras que se ofrecen en el instituto.

Estas acciones concluyeron en un taller docente para elaborar un Acuerdo Institucional de Convivencia y el Protocolo de abordaje de situaciones de violencia de género en la institución. Hacia principio del año 2020, dicho protocolo estuvo disponible para su revisión y aprobación por parte del departamento legal del instituto.

#### **2.4 Los espacios áulicos para la clase de ESI en la formación docente de EF en las instituciones observadas**

Los espacios físicos representan relaciones de sentido para comprender ciertos aspectos de la cultura institucional, son parte de un indicador que para este estudio resultó fundamental en el análisis. En tal sentido se toman las reflexiones de Freire (2003) que manifiesta que la materialidad de las condiciones de aprendizaje constituye parte de los elementos de las condiciones simbólicas para la experiencia de aprender.

La I1 funciona en una infraestructura que integra un conjunto de edificaciones creadas y fundadas con fines estrictamente educativos. El instituto se mudó en el año 2006 a una nueva estructura acondicionada para albergar la cantidad de matrícula estudiantil y las actividades que implican el despliegue curricular de la formación en EF. En las primeras anotaciones de registro se puede observar que el aula era cuadrada e iluminada, con capacidad aproximada de 60 personas sentadas. En el 4to BM de la I1 había menos cantidad de estudiantes, por lo que les permitía ubicarse como ellos elegían. La dinámica del Seminario sugiere trabajar con la organización de aula taller<sup>22</sup>, que en este caso se cumplía en la mayoría de las clases. En el aula los estudiantes se sentaban en grupos mixtos, sólo algunos grupos de mujeres y varones permanecían por separado, pero en el transcurso de la clase circulaban mates, apuntes, carpetas, se observaban diálogos y charlas entre diferentes grupos, notándose cierta confianza y afecto entre ellos. Para disponerse a las actividades solían cambiar de bancos y se mezclaban entre sí, distinguiendo con quienes iban a trabajar el contenido de la clase. Esta descripción resulta significativa para mirar la heterogeneidad del grupo y el intercambio fluido entre varones y mujeres, aun en las discusiones.

---

<sup>22</sup> Pérez López y Laorden Gutiérrez (2002) lo definen como uso flexible del espacio con distintas posiciones de mesas y bancos a los fines de cumplir con un formato pedagógico dialógico que propone como principio el poder mirarse.

La estructura del aula en la I2 era pequeña y su disposición no contribuía a los intercambios ni la libre circulación de lxs estudiantes. El instituto funcionaba en un edificio adaptado, con aulas de diferentes capacidades, muchas divididas por tabiques de material liviano como durlock<sup>23</sup>. El espacio institucional del instituto de formación docente era compartido con un espacio de eventos privados. El curso del 4to AM, tenía alrededor de 40 estudiantes en total, la cantidad de mesas y bancos eran ubicados por personal de servicios de limpieza según el número de estudiantes que ocuparían el aula. Lo más llamativo es que los espacios (bancas dobles, dispuestos en tres filas para sentarse de a dos personas por fila y generando dos pasillos para caminar entre las filas) eran ocupados sistemáticamente de la misma manera **por lxs estudiantes del 4to año A**. Lxs mismos grupos y las mismas personas sentadas siempre en los mismos lugares, incluso a veces ciertos estudiantes que llegaban tarde corrían a lxs compañerxs que les habían ocupado “sus” bancos. Solo había cuatro compañerxs que se sentaban intercambiados y mixtos (un varón con una mujer, en una banca doble) el resto del grupo se sentaba siempre en los mismos lugares de a dos varones y dos mujeres. Esta distribución además de sectorizada dividía a quienes tomaban mate y no se compartía, salvo algún pedido ocasional, la mayoría tenía su equipo de mate por asientos, sin circular ni ser ofrecido al resto.

Al realizar un trabajo grupal no se corrían ni se intercambian entre lxs grupos, solo daban vuelta los bancos o sus cuerpos y trabajaban con lxs mismos compañerxs siempre. No se percibía un trato abierto o de confianza y parecían siempre alertas al conflicto. La participación de las mujeres era escasa, y siempre hablaban **lxs** varones, solamente una de las compañeras solía interrumpir las participaciones de sus compañerxs varones y al intervenir lo hacía en tono de interrogación, discusión o molestia hacia lo que lxs compañerxs varones estaban expresando. No se produjeron modificaciones en el uso del espacio ni de parte de la docente, ni de lxs estudiantes; solamente una clase se dispuso una modificación del uso del espacio, que fue bien

---

<sup>23</sup> Placa de yeso laminado, es un material de construcción utilizado para la ejecución de tabiques interiores y revestimientos de techos y paredes.

recibido en ese momento, pero que no sería retomado en el transcurso del año de cursado.

El uso del espacio puede ser un analizador para ambas instituciones, un indicador que nos habilite a pensar en cómo se vinculan y qué tipo de grupalidades promueve la dinámica institucional. El espacio es un elemento constitutivo de la situación educativa, siendo el espacio pedagógico parte del sentido de la producción de saberes y su relación con las condiciones materiales en las que ese saber sucede (Freire, 2003). Las características que los espacios físicos poseen y adoptan según sus usos pueden influir en la conformación de grupalidades y sus tendencias a establecer la socialización e intercambio de ideas y conocimientos. Para la observadora esta información sobre el uso de los espacios fue relevante para comprender la idiosincrasia institucional y estudiantil reflejando de manera más específica las relaciones pedagógicas de lxs estudiantes con las docentes y con los contenidos específicos de la ESI.

## **2.5 Algunas palabras sobre la incorporación de la ESI en la formación docente de EF**

A la hora de recabar palabras en primera persona sobre la transformación institucional educativa que propone la ESI para la formación docente en el nivel superior y específicamente en la EF hubo mucho para escuchar y registrar. Comparto algunas de esas palabras:

- En un taller sobre la ESI en nivel superior realizado por la UNC una docente de ESI en el nivel secundario expresaba que:

(...) la ESI se presenta como un campo de intervención que disputa necesidades sistémicas reguladas por leyes, instituciones y planificaciones receptiva a intencionalidades provenientes de la conciencia social de clases y educación popular, principios humanitarios y de derechos, más la raigambre del feminismo, Docente (transcripción registro de campo, taller con docentes de ESI en UNC, s/f noviembre de 2018)

- La directora de la I1 durante del 2012 al 2017 decía:
 

(...) a mí me parece que los cierres de la materia que empezaron a acontecer en los últimos momentos, que eran puestas de los trabajos de los estudiantes que eran visibles para la institución me parece que ayudaron. También la hacían visible, no era una materia más dentro de las otras, GM (comunicación personal, 2 de septiembre de 2020).
- La directora de la I2 expresaba que:
 

(...) aun cuando el docente y creo que lo importante o la docente no lo ponga sobre la mesa, sabe que tiene ahí la cosita y sabe que está vigente, que es una ley y que no ponerla también es como un posicionamiento. Y entonces tienen éste como éste como esté ronroneo que está ahí, eso es un avance. La ESI no es una materia o un contenido. Es un posicionamiento, GN (comunicación personal, 18 de septiembre de 2020).
- Un docente que dicta la materia Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano expresaba que:
 

(...) los espacios de la ESI han tomado como fuerzas en el tratamiento de estas cuestiones de la diversidad sexual y me parece que se han dimensionado las cantidad de población que hay y se dimensionó también muchas cuestión de la violencia de género están vinculadas a eso, me parece que comenzó a hacer mucho más ruido hacia adentro por ahí algunas formas de comunicación o de prácticas que no las pensamos incluso, la pensábamos como normales como legítimas hasta como bien, cómo piola empiezan a ser cuestionadas y a ese cuestionamiento no abrimos ese cuestionamiento, por lo pronto nos ponemos a pensar, GM (comunicación personal, 16 de septiembre de 2019).
- Una docente de práctica docente en I2 afirmaba que:
 

(...) la cercanía del Profe de educación física necesita de esta herramienta más que cualquier docente, de la ESI para el Profe, porque por un lado el Profe tiene

un contacto corporal con el niño y la niña distinto hasta único y especial con los niños y las niñas y adolescentes, el niño no se acerca igual desde el cuerpo a una Profe o a un Profe de educación física que a un Profe de matemática, de biología o de lengua ni en la secundaria ni en la primaria, yo ahora estoy trabajando en la primaria con 4to y 5to y 6to grado y lo que me pasó hace un mes atrás fue muy fuerte, porque de repente los chicos buscan abrazarte te cuentan desde un lugar de cariño de afectividad, cómo generar ese vínculo desde el contacto y no solamente desde el hola Profe como le va y presentarse por el nombre. Eso en primaria por ejemplo en cuestiones que tienen que ver con qué herramientas o porque los chicos juegan varones y nenas todos juntos y hay una cuestión de edades que por ahí no quieren tener contacto el varón con la nena o la nena con el varón, tiene la timidez, el tabú, porque hay un montón de cuestiones que justamente van con lo corporal, que no se juega esto en otros espacios corporales por lo tanto el Profe y la Profe de educación física tenemos mucha más cercanía con los niños y niñas y adolescentes que otros, MF (comunicación personal, 02 de julio de 2019).

- En el grupo de discusión 1 entre estudiantes del 4to año AM, un estudiante pidió agregar algo:

Esto va aparecer medio desubicado, hoy los chicos la generación pasada como nosotros la única educación sexual que teníamos era la pornografía. Era así y sobre eso experimentamos y no sabíamos cómo actuar. Porque imagínese como armamos los esquemas nosotros la educación sexual si la educación sexual nuestra fue la pornografía. Entonces es bastante amplio. Y por eso digo que es importante saber el contenido, Grupo de Discusión 1 (transcripción de registro de campo, 17 de junio de 2019).

- En el grupo de discusión 2 entre estudiantes del 4to año BM una estudiante afirmaba que:

(...) es importante la ley, todo lo que estamos viendo ahora de los ejes de la ESI. Cómo tomarlo en las prácticas y cómo abordarlo. Como tomarlos en cuenta no

solamente desde lo sexual, sino desde de las emociones del sujeto, desde su historia. Las relaciones entre las leyes con esto de la ley de género. Lo de la Constitución nacional que por ahí lo menciona y no lo tenemos en cuenta. La propia ley de educación sexual, Grupo de Discusión 2 (transcripción de registro de campo, 8 de julio de 2019).

La percepción acerca de la ESI es que se constituye **como** una plataforma teórica y jurídica que alberga la posibilidad de la transformación de las relaciones de género vigentes (Hipertexto PRIGEPP Planificación, 2016, 1.5.2.1). Con mayores o menores precisiones, docentes, directivos y estudiantes pueden expresar la necesidad de una educación sexual transformadora y habilitante de otros comportamientos para sí y para la vida institucional. La ESI se presenta como superficie teórica y metodológica para el anclaje de una perspectiva de derechos acerca **del género y de las sexualidades** trascendiendo ausencias y silencios en los diseños curriculares vigentes **y de las tradiciones educativas hegemónicas que se cuelean en la actualidad.**

Es importante destacar que **las programaciones temáticas** y las propuestas áulicas<sup>24</sup> analizadas explicitaban esta trascendencia, lo que otorga sustancia política a la ESI desde un paradigma que promueve **irrupciones, alternativas y formulaciones** políticas para repensar los marcos institucionales y las lógicas interpretativas de la realidad social amplia en el escenario heterogéneo de las aulas.

## **2.6 La ESI en las instituciones observadas**

A partir de las descripciones realizadas se puede afirmar que los procesos de institucionalización eran **diferenciados y heterogéneos** en cada institución mostrando las particularidades **que operan como facilitadores y como restricciones** a la implementación de la ESI.

En la II las acciones tendientes a poner en marcha la ESI se registran desde el 2013, y si bien cuenta con experiencia en la implementación de políticas educativas, **a partir del último** periodo del 2017 empezaron a materializarse medidas y políticas

---

<sup>24</sup> Ambos programas anuales del seminario de ESI explicitan trabajar las perspectivas de género y diversidades sexuales en sus fundamentaciones y en Ejes y Núcleos conceptuales como contenido.

destinadas a la transversalización de perspectivas de género y atención a la diversidad a nivel institucional.

Aparecen algunos elementos que favorecieron dicha institucionalización como: un equipo directivo conformado por mujeres al momento de la implementación con un lineamiento claro de atención a las denuncias de situaciones de abuso de poder y violencia sobre estudiantes y docentes; la construcción de una agenda institucional con estudiantes y otrxs actores sobre perspectiva de género, violencias y disidencias; la capacidad edilicia y la cultura institucional del uso de los espacios enriqueciendo la forma de vincularse entre sus actores; y la conformación interdisciplinaria del equipo de docentes de ESI con docentes de la formación específica de EF brindando conocimiento de las problemáticas y debates de la disciplina.

Al momento de la indagación (2019) era evidente que se estaba fortaleciendo el proceso de transversalización de la perspectiva de género y de diversidades sexuales en el ámbito burocrático, administrativo e institucional y se mantenía la recurrencia de denuncias por la falta de trabajo con enfoque de derechos de algunxs docentes de la carrera.

La I2 viene trabajando desde el año 2014 en la implementación de la ESI y a fines del año 2018 empezaron a mostrarse más explícitamente acciones de sensibilización y posicionamiento a nivel institucional desde una perspectiva de género y visibilización de las disidencias sexuales. Un elemento que favoreció dicha implementación fue que en ese momento la directora titular reconocía la importancia de la ESI y de trabajar en la atención de denuncias de situaciones de abuso de poder y violencia sobre estudiantes y docentes. En el año de la indagación (2019) la directora titular se encontraba de licencia y asume la suplencia de la dirección un docente de EF con una reconocida trayectoria en la casa de estudios, la institución contaba con un equipo administrativo reducido que abarcaba muchas tareas dificultando marcar una agenda institucional de perspectiva de género revelando restricciones para la realización de un trabajo institucional. Asimismo, el equipo de docentes que se hace cargo del seminario de ESI estaba conformado por dos docentes, excedidas en la tarea que implica

instalar una agenda con perspectiva de género a nivel institucional. Otro factor que presentaba complejidad en la vida institucional era la cantidad de demandas de estudiantes que reclamaban por la necesidad de incorporar el enfoque de derechos en el trabajo de algunxs docentes de la carrera. Otro punto importante a nuestro registro fueron los inconvenientes en la capacidad y distribución del espacio edilicio para implicar perspectivas socio pedagógicas en la cultura institucional del uso de los espacios.

Si bien institucionalmente no se observaban posicionamientos explícitos a favor o en contra de la perspectiva de género, violencias y disidencias sexuales, expuestos en cartelería, pañuelos y vestimentas verdes aparentando un clima armónico; es en el aula de ESI donde se muestran y manifiestan los antagonismos presentes en la institución. La supuesta neutralidad o ausencia de conflictos no representaba por lo tanto la no existencia o la menor intensidad de los mismos, siendo la institucionalización del paradigma de la ESI un espacio de tensiones y negociaciones permanentes puestos en juego en el aula de la ESI.

En este sentido, los condicionantes políticos e institucionales en la implementación de la ESI se pueden presentar como restricciones para su transversalización en las instituciones, éstas dificultades no pueden ser vividas sólo como obstáculos sino también como posibilidades para ser revertidas desde una evaluación y planificación institucional con perspectiva de géneros. Para ello es necesario analizar permanentemente las matrices de nivel normativo y simbólico arraigadas en las instituciones, de modo de instalar agendas abiertas y evaluar la incidencia y la necesidad de estas fuerzas renovadoras en el aparato político y administrativo de las políticas en las instituciones (Hipertexto PRIGEPP, Planificación, 2015 U. 1.3).

### **Capítulo 3. Propuesta Curricular para la ESI en el nivel superior de la formación docente y su recreación en instituciones de Educación Física**

En este capítulo se **propone analizar** el currículum de la ESI y su implementación en las instituciones educativas estudiadas.

La ESI como política educativa y como contenido curricular impacta en las hegemonías ideológicas de los espacios escolares y en ciertas matrices modernas de conocimiento en las que se sostienen ciertas prácticas escolares (Morgade, 2006). También constituye un direccionamiento político que interpela las conceptualizaciones de género y sexualidad hacia adentro de la formación docente; estructurando espacios y relaciones entre los actores educativos, analizando concepciones y prácticas históricas de la educación en general y observando críticamente las teorías sobre las que se instituyen las clases de EF en particular.

La educación y los espacios de formación docente que asumen un enfoque de derechos posibilitan modificar la vida de la comunidad en sus dimensiones **políticas, sociales y civiles**. La ESI emerge como la articulación entre conocimientos y prácticas que implican abordajes y construcciones de sentido en las proyecciones y actuaciones del ejercicio de la docencia. Reconocer a la ESI como el espacio de generación, provocación e implicación de una propuesta educativa democrática que instituye espacios de renovación en la planificación áulica, permite irrumpir sobre órdenes dominantes que suceden en el campo social amplio y que se ponen en tensión en el espacio áulico escolar (Cuello, 2018<sup>25</sup>)

La conciencia política de diseñar e intervenir los lineamientos curriculares constituye para la ESI, como propuesta curricular y ordenamiento conceptual de la formación docente, la posibilidad de construir e instalar realidades concretas para la programación y el ejercicio de unidades políticas de saber que reúnen los lineamientos políticos y que constituyen el marco de sentido de una política pública desde su matriz cognitiva (Hipertexto PRIGEPP Políticas, 2016, 1.6.2). Dicha conciencia permite la organización de un conjunto de decisiones, acciones y voluntades en torno a la profesionalización para la práctica docente de la EF como acción política interviniente y

---

<sup>25</sup> Cuello, M. (2018). *Concepto de Ciudadanía y su concreción en términos de Derechos a la Salud Sexual Reproductiva en la provincia de Córdoba*. [Trabajo Final] Democracia/s, ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI: Análisis de género de los caminos recorridos desde la década del '80 y futuros posibles. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

participante de las disposiciones de una política pública de Estado (Hipertexto PRIGEPP Democracia/s, 2017, 1.2). En este sentido, los programas anuales de la ESI analizados en este estudio muestran espacios de negociación, disputas de poder e intercambio de concepciones de trabajo como dimensiones políticas y pragmáticas para el posicionamiento y significatividad de las acciones docentes.

### **3.1 El formato curricular de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de EF en las instituciones observadas**

Los formatos curriculares diseñados para el nivel superior de formación docente son: Asignatura, Taller, Seminarios. Los mismos se diferencian por ser: a) unidades curriculares centradas en un marco disciplinar estrictamente teórico (asignaturas), b) unidades curriculares construidas como un espacio vivencial reflexivo en torno al objeto de conocimiento específico (talleres) y c) unidades curriculares organizadas en torno a un recorte de saber cómo tema/problema relevante en la formación (seminarios). Asimismo, cada formato implica diseños con metodologías, objetivos y evaluaciones específicas (Ministerio de Educación [ME], Diseño curricular para la provincia de Córdoba, 2014). (Véase Anexo I, pág. 109)

La programación temática anual de la ESI se estructura según el diseño curricular de la provincia para el nivel superior de formación docente como un seminario; como tal debe problematizar el objeto de conocimiento e invitar a formular supuestos explicativos argumentados desde distintas posturas teóricas; su evaluación y la integración de contenidos sugiere la socialización por medio de trabajos, abordajes o actividades específicas de lxs estudiantes ofrecidas a la comunidad institucional.

En la I1 durante el año 2019 el programa constituía un acuerdo de cátedra como parte de una exigencia institucional, como así también una postura de trabajo colectiva hacia adentro del espacio curricular. La estructura temática de la programación anual estaba unificada para todos los cursos y recorría 4 ejes de contenido con sus respectivos objetivos y bibliografía, problematizando las prácticas relacionadas con el campo de la EF según afirmaba la fundamentación del programa anual de ESI. En dicho periodo el seminario tenía a cargo siete docentes mujeres, asignadas en los turnos

mañana y tarde. Los perfiles de las profesoras eran: cinco psicólogas con trayectoria en formación docente superior y antigüedad reconocida dentro de la institución, una de ellas también con formación específica en EF; y se sumaban una profesora de EF y licenciada en Ciencias de la Educación también maestrando en Cs. Sociales y Humanidades, y una profesora de EF egresada de la misma institución. Configurando así un equipo de trabajo de carácter interdisciplinario enriquecido con un perfil en formación en ESI y EF. Cabe aclarar que la Psicóloga y Mgter. en Ciencias Sociales MJ fue la docente observada en este estudio.

En la I2 durante el año 2019 el programa anual de contenidos constituía una propuesta individual de cada docente a cargo de la ESI, los programas contaban con la aprobación de la dirección del instituto. El plantel de docentes de ESI en dicho periodo era de dos personas en total, también con trayectorias reconocidas en la institución. Una psicóloga con postgrado en Psicoanálisis y maestrando en Ciencias Sociales, con un solo curso a cargo, y la docente LM (docente observada) profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, especializada en Psicopedagogía y doctoranda en Psicología, a cargo de cuatro cursos de 4to año, distribuidos en los tres turnos, mañana, tarde y noche. El programa anual estaba unificado en su contenido curricular según el acuerdo de las dos docentes, no así en su bibliografía, metodología y evaluación. La estructura temática de la programación anual recorría 4 núcleos de contenido con sus respectivos objetivos y bibliografía, como así también una integración de contenidos teóricos para el cumplimiento de los propósitos que presenta el paradigma de la ESI en el espacio de formación docente según afirmaba la fundamentación del programa anual de ESI.

### **3.2. Los contenidos de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas**

El diseño curricular publicado por el Ministerio de Educación (ME) de la provincia menciona la obligatoriedad de enseñar contenidos de educación sexual en el marco de la implementación de la Ley 26.150 (2006), siendo las instituciones educativas responsables de tal fin. Los ejes de contenidos sugeridos son presentados desde el enfoque de la salud y sexualidad como dimensiones a ser intervenidas desde la

función educativa de la formación docente. En ninguno de los puntos presentados en el diseño provincial se expresa o se enuncia la perspectiva de género ni la de diversidad sexual; encontramos enunciados que sugieren este enfoque desde expresiones como “promoción de la salud, de equidad e igualdad (...) problemática del género y sexualidad en el nivel (...) estereotipos y prejuicios en relación al comportamiento de varones y mujeres” (Ver Anexo I, pág.131). Se pudo observar también que, si bien existen menciones sobre derechos y sexualidad, la perspectiva parece estar puesta sobre el enfoque de la salud y la prevención.

Los contenidos encontrados en los programas de estudio anual de los seminarios de ESI en ambas instituciones y las planificaciones docentes se ajustaban (de manera distintiva al lineamiento curricular) a los 5 ejes planteados en el programa a nivel nacional. Los Ejes de la ESI son 5:

- reconocer la perspectiva de género,
- respetar la diversidad,
- valorar la afectividad,
- ejercer nuestros derechos,
- cuidar el cuerpo y la salud (Marina M., et. al., 2014, clase 2, s/pág.).

En ambos casos las programaciones temáticas del seminario se presentaban según las posibilidades del formato curricular, como una estructura conformada por 4 ejes y 4 núcleos temáticos; quedando el Eje N° 3 de la ESI como contenido transversal en ambas instituciones.

En la II hacia finales del 2019 se realizó una reunión entre las docentes de ESI quienes compartieron e intercambiaron metodologías y programas de trabajo. En dicha reunión surgió el comentario que existían algunas experiencias de trabajo en otras instituciones que optaron por abordar solo dos o tres de los Ejes de la ESI, y que los ejes no tomados como contenidos explícitos en los programas temáticos eran incorporados como transversales a la propuesta anual. En ésta reunión las docentes justificaron la necesidad de trabajar con todos los ejes para brindar mayores herramientas de trabajo a lxs futurxs docentes de EF. Asimismo plantearon la necesidad de exponer algunos

contenidos como los de Salud y Prevención que producían gran atractivo y convocaban más visiblemente el interés de estudiantes de EF. Más allá de estos intercambios y debates, la definición institucional fue trabajar con cuatro de los ejes temáticos de sus propuestas y que se corresponden con los ejes de la ESI: sexualidad, género, derechos y promoción de la salud.

En la I2 los contenidos están unificados por núcleos temáticos, se mencionan elementos y conceptos que profundizan o especifican el campo de cada uno de los ejes de la ESI, dichos núcleos temáticos fueron: sexualidad y derechos, ESI rol docente y práctica pedagógica, perspectiva de género y diversidad sexual.

En ambas instituciones se observó la coherencia entre las propuestas con respecto a las temáticas y preocupaciones que despliega la ESI desde su particularidad en torno al abordaje crítico de la heteronormatividad, la necesidad de generar reflexiones y ofrecer herramientas teóricas para incorporar el enfoque de la ESI en las prácticas educativas específicas de la EF. Cabe destacar que en ambas propuestas programáticas se enunció explícitamente el abordaje de perspectivas de género y diversidad sexual en contrapartida con las ausencias de éstas temáticas en el diseño curricular de la provincia.

### **3.3 Los tiempos de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas**

En este tercer apartado del capítulo 3 se distingue “el tiempo” como categoría de análisis. En la exposición que Freire (2003) desarrolla sobre el tiempo le otorga la misma importancia que a otros elementos de la situación educativa como lo son dónde y qué se aprende. La preocupación del autor lo hace vincular la idea de tiempo pedagógico y tiempo vital con la condición material en sí misma del tiempo. Revisitamos su propuesta para reflexionar sobre lo que tal categoría nos indica en términos de procesos de aprendizajes, es decir que, podría entenderse que cada contenido tiene su tiempo para su exposición y explicación, lo mismo para su entendimiento y comprensión y posteriormente, en su proceso de resignificación ya sea individual como colectiva. Siempre teniendo como fondo de la escena educativa, las

circunstancias y condiciones socio históricas que cada aprendiente atraviesa en lo personal y como miembro de un conjunto social. La condición material del tiempo pertenece a lo que Freire (2003) describe como elementos constitutivos de la situación y la práctica educativa, que constituye una condición necesaria para que la experiencia de aprendizaje suceda, transformando el tiempo material en tiempo pedagógico de la práctica educativa.

La formulación de contenidos según los 5 ejes o temáticas de abordaje para la Educación Sexual Integral representan un enfoque de integralidad en la planificación curricular, al igual que un desafío para trabajar los matices pedagógicos del contenido según las necesidades curriculares que surgen en una práctica educativa particular. Cabe señalar que en educación superior la duración de la clase es de una hora con veinte minutos por semana en un año académico de 8 meses de extensión. La profundidad y diversidad de contenidos abordados desde la ESI excedieron el margen de trabajo para un año académico, constituido por un máximo de 36 clases donde debían pensarse: evaluaciones, feriados, cambios de actividades institucionales, y tiempos propios del abordaje pedagógico de temas.

En revisión de los registros de observaciones para pensar las preguntas a realizar a las docentes de ESI en ambas instituciones, se tuvo en cuenta que varias en varias clases parecía no haber alcanzado el tiempo destinado para la misma. En la entrevista realizada a la I1 la profesora MJ manifestó que le alcanzaba el tiempo de duración de la clase para el desarrollo, abordaje de los contenidos, ya que realizaba una selección de los temas más importantes para su profundización. Una docente del equipo de ESI de la misma institución, cuando se le preguntó si tuvo que modificar su planificación por falta de tiempo, manifestó que “al principio sí, pero yo creo que el tiempo es arbitrario es una construcción el tiempo puede ser mucho y no hacer nada y puede ser poco y producir cosas maravillosas” (TC, comunicación personal, 25 de junio de 2019).

En la I2 la profesora LM expresa con respecto al uso del tiempo “que es difícil es mucho trabajo y sobre todo porque es un espacio de poca carga horaria y en un 4to

año donde además tenés que entender que la prioridad de los chicos es recibirse” (LM, comunicación personal, 5 de Julio de 2019).

A la hora de hablar sobre el tiempo de duración de la clase en las entrevistas, las docentes observadas en ambas instituciones manifestaron que había otros conflictos no haciendo foco en el tema del tiempo. En los registros y anotaciones tomados al momento de las observaciones se pudo apreciar alguna dificultad si se quiere “naturalizada” en torno al tiempo. Expresiones o pequeñas quejas cada vez que se terminaba una clase de **la docente de la I2** “no tuvimos tiempo para” (transcripción de registro de campo, 17 de mayo de 2019), **en la II la docente solía decir con cierta frecuencia** “no paraban de hablar hoy y yo quería hablar de...” (transcripción de registro de campo, 16 de agosto de 2019), y que al dialogar en las entrevistas el tiempo no fue el centro de análisis. Se observaron repetidas veces situaciones que desde la mirada de la observadora se relacionaban con la duración de la clase, estas fueron el control del tiempo de manera repetitiva e insistente por parte de las docentes, sobre todo en las clases que proponían:

- una actividad que debían realizar lxs estudiantes,
- clases en donde lxs estudiantes preguntaban o consultaban y para hacerlo retomaban anécdotas de sus vidas y experiencias,
- y clases donde se analizaron leyes, marcos legales o diseños curriculares.

Varios registros de observación marcaron que hubo clases en las que no alcanzó el tiempo para la exposición del tema por parte de las docentes debido a las preguntas e interrupciones de lxs estudiantes. Hubo clases en las que lxs estudiantes tenían muchas dudas o preguntas, **sobre todo en las que abordaban género y perspectivas de género, el trabajo de la ESI con las infancias, y el abordaje de la lectura legal en protocolos y leyes. En tres clases que se dispusieron para hablar de género, identidades, y orientación sexual se generaron debates y preguntas que provocaron el uso del tiempo completo de las mismas quedando confusiones que luego aparecían en repreguntas cuando ya se trabajaban otros temas como sexualidad infantil. Otra temática**

que llevó mucho trabajo de explicaciones y ejemplificaciones por parte de las docentes de ambas instituciones, fue el de la definición y comprensión de la heteronormatividad como dispositivo social y escolar. En general para estos temas no se pudo retomar el debate luego de las clases específicamente destinadas para darlas como planificación programática.

En otras clases solían darse diversas interrupciones generadas por distracciones entre lxs grupos de estudiantes ya que al hablar de enfermedades de transmisión sexual o prácticas de la sexualidad hacían muchos comentarios desde sus experiencias personales, chistes y preguntas. Se resalta también, que en ambas instituciones llevó el uso de más de dos clases el trabajar con los marcos legales de la ESI, lxs estudiantes tardaban más en leer de manera comprensiva las leyes y protocolos y demoraban más de lo planificado por las docentes para responder consignas abiertas. Es necesario contemplar que se observaba poca experiencia en la lectura de artículos de leyes y mientras lxs estudiantes los leían se manifestaban entre sí que la lectura les daba sueño, o que lxs aburría.

En una clase de la II la docente decide utilizar unas breves lecturas de Foucault a fin de abrir el diálogo sobre las definiciones y nociones de cuerpo y dispositivos de la sexualidad, lo que generó mucho debate y preguntas de lxs estudiantes que después no fueron retomadas en las clases siguientes. También la lectura y discusión con los diseños curriculares, tuvo dificultades en el uso del tiempo de clase y demandó más de una clase, ya que lxs estudiantes realizaban muchas preguntas acerca de los modos o dinámicas que podían trabajar para transversalizar la ESI en la EF.

Para este punto se retoma la propuesta de Freire (2003), cuando el autor revisa los elementos constitutivos de la situación educativa, afirmando que todo espacio implica un tiempo, el tiempo es pedagógico en una situación educativa y configura al igual que el espacio la condición material para que los aprendizajes sucedan. La importancia del tiempo disponible para la enseñanza es parte intrínseca a la producción de saberes, Freire (2003) marca la necesidad de atender al valor de este tiempo pedagógico para poder correrse de la funcionalidad y administración de los tiempos de

la escuela tradicional en la “educación bancaria”<sup>26</sup>, reflexionar sobre ello es encontrar la diferencia entre la funcionalidad del tiempo educativo y la posibilidad de producir saberes que vinculen la comunicación de conocimientos y la producción del saber por fuera de la rutina escolar. La rutina escolar vuelve ajena (enajena) la experiencia de aprender y de enseñar, desvinculando la posibilidad de participar y de construir los saberes que pondremos en juego cotidianamente en el mundo social en el que interactuamos. En la demanda específica que generan las propuestas de cátedra de la ESI en la formación de docentes de EF se observa como nodal la importancia de la condición material y simbólica del tiempo, estimando como muy necesaria la reflexión de Paulo Freire sobre este elemento de las situaciones educativas.

### **3.4 La bibliografía de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas**

Los programas contienen como material común la ley de ESI, los ejes de la ESI, bibliografía producida por el Ministerio de Educación como módulos de trabajo docente para abordar la ESI<sup>27</sup>, serie de cuadernos de la ESI para los diferentes niveles del sistema educativo obligatorio, materiales sobre violencia de género y situaciones de abuso y cuadernos educar en igualdad en la escuela.

En el caso de la I1 además del material mencionado se agregan leyes como la de protección integral a las mujeres, de identidad de género, protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, y la guía federal para la intervención en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.

En la programación del seminario de ESI de la I2 se sumaron a los materiales obligatorios textos de teóricos<sup>28</sup> del feminismo, de análisis socio pedagógicos de las prácticas educativas sexistas y no inclusivas, de problemáticas de género y sexualidad,

---

<sup>26</sup> Crítica a la educación hegemónica moderna realizada por Freire para denunciar la opresión y burocratización en el proceso de educar.

<sup>27</sup> Ministerio de Educación Serie cuadernos de ESI para la educación primaria (2009) para secundaria (2010) y II secundaria (2012). Jornada Nacional (2016) “Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género”. Orientaciones para las instituciones educativas.

<sup>28</sup> Texto de Amuchástegui y Rodríguez (2005) La sexualidad ¿invención histórica? De García (2015) Nuevas masculinidades discursos o prácticas de resistencia al patriarcado.

de masculinidades, de problemáticas en torno a la mirada de la familia y del currículum escolar.

### **3.5 La metodología de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas**

El diseño curricular del nivel superior para la EF del año 2014 en Córdoba, sugiere promover un ambiente que aliente la formulación de preguntas, interrogantes, análisis críticos acerca de las propias concepciones naturalizadas, mitos, prejuicios y supuestos que organizan la experiencia de la sexualidad. Las metodologías expuestas en los programas de las instituciones indagadas expresaban la importancia de generar trabajos áulicos mediante análisis teóricos y discusiones crítico-reflexivas para la apropiación significativa de contenidos. En ambas instituciones se observó la preocupación de las docentes por la participación activa de lxs estudiantes, siendo diferente el resultado en cada una de las clases estudiadas.

En la I2 si bien la propuesta metodológica se ajustó a la carga horaria de la materia, la preocupación de la docente estaba puesta en que lxs estudiantes se sumaran y comprometieran con su propuesta, por lo cual fue modificándola y adecuándola según su percepción con respecto a las necesidades educativas de lxs estudiantes.

Las actividades en general, invitaban al trabajo grupal donde lxs estudiantes ponían en juego la lectura del material de trabajo atravesadxs por sus experiencias y visiones sobre las temáticas. La profesora LM se mostraba atenta al impacto de la propuesta en el grupo clase y a partir de la reflexión crítica de su práctica modificó la planificación incorporando materiales y actividades que no estaban incluidos inicialmente en dicha propuesta. La docente también ofreció como herramienta de comunicación un grupo en la red social de Facebook llamado “ESI turno mañana” donde se disponía de textos y guías de lectura para su estudio.

Con respecto al uso del espacio no hubo innovaciones y tampoco lxs estudiantes modificaron la organización física del mismo. Solamente en una clase se propuso la modificación del espacio para la realización de una actividad evaluativa, la

profesora LM les pidió realizar un foro de debate, donde se ubicó un sector a modo de escenario de exposición y el resto de manera frontal para escuchar las exposiciones. Esta modalidad fue planificada para dos clases consecutivas, pero la segunda clase ya no se pudo concretar porque lxs estudiantes habían recibido la devolución de los trabajos con las correcciones y notas de aprobación o desaprobación por la docente, por lo cual lxs estudiantes manifestaron que era innecesaria la exposición porque ya estaban evaluados y de este modo quedó desvalorizada la herramienta de trabajo. Resulta importante destacar que la profesora LM se mostró respetuosa a la decisión del grupo clase, sin realizar intervenciones sobre los comportamientos de lxs estudiantes, poniendo en evidencia su preocupación porque la propuesta sea significativa para ellxs.

En el cierre del núcleo 2 se pudo observar la apertura a la escucha de lxs estudiantes, ellxs debían exponer sobre problemáticas de salud sexual, y hubo una clase que tuvo un clima particular de emoción y confianza cuando uno de lxs estudiantes compartió que había sufrido una ETS<sup>29</sup> y que su situación se había tornado grave porque él dejaba avanzar la enfermedad por desconocimiento; ese día la observadora pudo ver conmovida a la docente y al resto de la clase por el relato en primera persona del estudiante, siendo el comentario posterior a la finalización de la hora un “qué fuerte” por parte de la profesora LM.

Hacia el mes de octubre la docente realizó una modificación en la planificación incorporando el trabajo con el libro “Yo nena, yo princesa”<sup>30</sup> para el cierre de la materia a fin de que los diferentes grupos lo **analicen** por capítulos y realicen un breve ensayo. Dicho libro aborda el reconocimiento de la diferencia y derecho de las identidades trans en la infancia y fue tomado por la docente a fin de sensibilizar a lxs estudiantes. Durante el periodo en que lxs estudiantes trabajaron el libro, se observó un mayor compromiso de lxs grupos, algunxs de ellxs, decidieron tomar contacto con padres y madres de niñxs trans de Córdoba mostrando el impacto que la dimensión de pensar una infancia por fuera de los modelos heteronormativos les representaba como futurxs docentes. Este abordaje derivó en la organización de un conversatorio con padres y madres de niñxs

---

<sup>29</sup> Enfermedad de Transmisión Sexual.

<sup>30</sup> Libro de Gabriela Mansilla (2014) mamá que relata la historia de su hija Luana una niña transgénero.

trans para todos lxs estudiantes de 4to año turno mañana; generando una propuesta con impacto institucional.

Por su parte la profesora MJ de la I1 trabajó con muchas dinámicas y propuestas grupales durante todo el año, las actividades requerían la reorganización del espacio áulico, promoviendo la movilización lxs cuerpos de lxs estudiantes y su disponibilidad para compartir el espacio áulico de otro modo. En el caso de la estructura áulica permitía jugar con diferentes ordenamientos de bancos y mesas, por lo que, a lo largo del año de cursado, la profesora MJ armaba grupos de mesas (3 o 4 mesas) juntas para trabajar con una modalidad de taller. La disposición de mesas agrupadas implicaba abrir el espacio a otrxs; la docente irrumpía esta distribución llevando a que varixs estudiantes tuvieran que trabajar juntxs para completar el número de sillas por cada agrupamiento de mesas.

La docente propuso trabajos grupales que fueron bien recibidos, y en las clases de carácter más teórico de exposición habilitaba el diálogo donde había intercambios, discusiones o relatos entre el grupo clase; se observó fluidez, un ida y vuelta entre lxs estudiantes que hacía que los temas tomaran relevancia para todxs generando una perceptible sinergia grupal. En situaciones como éstas, la docente generaba intervenciones en la clase que parecían tener el objetivo de correrse del anecdótico personal del grupo y se escuchaba el “bueno, pero sigamos trabajando... [o] bueno, pero sigamos con el tema...” (transcripciones de registros de campo, s.f. 2019), expresiones que marcaban que quizás lxs estudiantes se habían distendido demasiado en comentarios o discusiones y era necesario hacer un corte para continuar con el desarrollo planificado.

### **3.6 La evaluación de la ESI en el nivel superior y en la formación docente de la EF en las instituciones observadas**

Las modalidades de evaluación se adaptaron a los momentos del año académico y a las temáticas trabajadas siguiendo las recomendaciones mencionadas en el diseño curricular. Las modalidades de evaluación sugeridas desde el diseño curricular permiten pensarlas en términos de instancias evaluativas distribuidas a lo largo del año

como instancias teóricas y prácticas de acreditación de los seminarios. Los criterios apuntaban a que lxs estudiantes puedan **manifestar** la incorporación de conceptos trabajados en la cursada, estableciendo relaciones entre ellos y articulando dichos saberes con la práctica y la realidad de la docencia de EF.

Desde el diseño curricular se indica la importancia de la socialización y comunicación abierta de producciones realizadas en los seminarios, con el objetivo de que los contenidos de educación sexual **convoquen** la atención de lxs demás estudiantes de la carrera, mostrando que la sexualidad era un tema más de la EF. En este sentido se puede encontrar similitud en lo explicitado por los programas de cada institución.

En el caso de la I1 el ítem de evaluación no contaba con mayores detalles, pero aclaraba que la intencionalidad del seminario era fomentar la comprensión, reflexión, problematización y construcción de conocimientos de la ESI; y que la modalidad de evaluación sería flexible y comunicada a lxs estudiantes a medida que se vaya avanzando en el cursado de la materia sin explicitar las herramientas o técnicas de evaluación.

Para la intervención institucional se propuso el intercambio en la institución con el estudiantado general de la carrera. Dicha actividad era abierta y como cierre del eje 4 y del seminario. La propuesta de intervención fue la de organizar juegos y actividades lúdicas confeccionadas por lxs estudiantes de ESI para ser realizadas por compañerxs de otros cursos. Estas actividades **expusieron** contenidos de promoción de la salud sexual atravesados por el enfoque de derechos, atención a la diversidad y perspectiva de género desde el seminario.

En la I2 se definió un objetivo de evaluación por cada núcleo temático y los criterios a tener en cuenta fueron que lxs estudiantes puedan definir y analizar contenidos de cada núcleo temático desarrollado. En este punto **el criterio evaluativo de la docente destacaba la confianza de lxs estudiantes a la hora de explicitar las temáticas** y la importancia dada al logro de una expresión verbal clara y con coherencia interna valorada como avance del proceso de aprendizaje esperado.

En ésta institución se propuso una actividad de intervención institucional que requería previamente que lxs estudiantes **produjeran** un trabajo con resultados de una investigación realizada sobre prevención en salud sexual y ETS, **que sea compartido** entre el grupo de compañerxs, y a partir del intercambio elaborar una infografía que sería presentada al resto de la institución. Quedando plasmadas en las paredes, a la vista de la comunidad educativa.

En ambas instituciones hubo coincidencias por la forma de plantear la primera instancia de evaluación en un grupo que recién se estaba conociendo, durante el primer cuatrimestre de clases se evaluó de manera escrita con un instrumento simple de tipo cuestionario. Al avanzar el desarrollo de los contenidos se presentaron herramientas participativas e interactivas como instancias evaluativas: exposición de distintas temáticas abordadas de manera grupal de indagaciones bibliográficas, problematizaciones en torno a un tema de trabajo con elaboración de análisis con argumentaciones teóricas a manera de ensayos breves, preparación de planificaciones áulicas de una clase para diferentes niveles del sistema educativo, confección de afiches e infografías, desarrollo de dinámicas lúdicas o dramatizaciones con escenas que abordaban contenidos del seminario.

Todas las instancias evaluativas que tenían un enfoque participativo y de intervención en el espacio institucional, en ambos casos, fueron realizadas y organizadas por lxs estudiantes subdivididxs en grupos, contando con la guía de las docentes en el avance de su preparación y realización.

**Es importante destacar que, desde los registros de observaciones, las diversas manifestaciones en la resolución de las consignas eran heterogéneas, por lo que muchas veces se veían los apuros y expresiones por finalizar con la tarea a fin de ser evaluadxs rápidamente y en otros momentos se percibía y escuchaban los debates y diálogos con expresiones de satisfacción al realizar las actividades. En tal caso podría interpretarse que la mayoría de lxs estudiantes se encontraban en el desafío que implicaba asumir una actividad participativa y en primera persona, abriendo la complejidad en el juego de**

incorporar conocimientos y toma de posiciones desde el aprendizaje y enseñanza de la ESI.

### 3.7 La ESI y sus planificaciones en las instituciones observadas

El recorrido propuesto en este capítulo nos permite analizar las planificaciones anuales de cada institución, en su configuración y estructura política. Las propuestas temáticas anuales reúnen entrecruzamientos de proyectos políticos y culturales, de ideologías y discursos, de conceptos y formas utilizadas como estructura teórica. Es necesario profundizar el análisis institucional y de la práctica docente visualizando que: el orden curricular puede, **de modo sutil**, restringir la ESI si no se presta atención a cada elemento constitutivo de la propuesta temática como disposición didáctica que constituye a la ESI. **Estas posibles limitaciones pueden formar** parte de un tercer condicionante, como es el simbólico; este es importante **como espacio de redistribución que produce la ESI** en los órdenes legitimados de las matrices cognitivas que imperan en una institución y en las prácticas educativas.

El formato de seminario permite **abrir** y proyectar sentidos de la sexualidad con enfoque de derechos, analizando los componentes de una propuesta curricular (contenidos, tiempos, espacios y metodologías) como marcos de sentido político que reunidos en un espacio curricular en su organización cognitiva y normativa configuran el orden simbólico del saber de la ESI. En consecuencia, este complejo conjunto de nociones circula, se comparte, impacta y se distribuye entre educadores y estudiantes de la clase de ESI (Bonan, 2003).

La propuesta de Paulo Freire (2003) **nos permite analizar la importancia de los espacios físicos y los tiempos materiales como posible representación simbólica de los espacios y tiempos pedagógicos en la enseñanza y en el aprendizaje**, a fin de revisar la matriz prescriptiva de la educación como diseño **de ciertos intereses aún presentes en el Estado y que** deviene de pedagogías tradicionales donde se naturaliza la precarización de las condiciones de espacio y tiempo para la enseñanza y el aprendizaje. **Contexto que**

no debiera descuidarse al analizar el proceso pedagógico didáctico que la ESI implica hacia dentro de estas coexistencias estructurales.

Los saberes que se ponen en juego son saberes sociales, saberes feministas, experienciales, más allá de los curriculares y académicos específicos del diseño. Saberes que tienen como objetivo la deconstrucción del modelo de saber del cual provienen las propias formaciones docentes y profesionales de quienes enseñan ESI, Docente (transcripción de registro de campo, taller con docentes de ESI en UNC, s/f noviembre de 2018).

Aparece la invitación a interrogar el modelo sexista de la formación académica y pedagógica de la propia experiencia de enseñar **en general y de enseñar específicamente** la ESI.

Las conceptualizaciones de las pedagogías feministas y más cercanamente las pedagogías queer permitieron cuestionar el cómo se enseña, las relaciones que se entablan en la educación bancaria (Freire, 1983) y los postulados de la vida escolar hegemonizada desde los cánones modernos (Marozzi...[et al.], 2021). Por último, la reflexión transita sobre los modos y herramientas con que cuenta la ESI, **desde las particularidades de lxs docentes que la asumen en su enseñanza**, para generar estrategias de intervención cuando las normalidades de los comportamientos escolarizados<sup>31</sup> atraviesan la demarcación oficial del tiempo y espacio áulico perdiendo de vista que la condición material determina la construcción simbólica de la experiencia cognitiva.

#### **Capítulo 4. Conflictos y resistencias en torno a la incorporación de contenidos de la ESI en la formación de docentes de Educación Física.**

En la formación de docentes de EF podemos encontrar un conjunto de teorías y conocimientos específicos provenientes de diversas formas y tradiciones de la enseñanza que significaron el transcurso histórico de la reproducción de desigualdades y opresiones (Devís Devís citado en Marozzi...[et al.], 2021). De algún modo, estas teorías y conocimientos lograron instalarse en forma de creencias y prácticas que se

---

<sup>31</sup> Flores (2008) las define como prácticas de normalización de saberes, identidades y relaciones.

entendieron como el “saber” que justificaba los contenidos de esta formación basadas en las ciencias biológicas y el higienismo (Morgade, 2006; Aisenstein y Scharagrodsky 2006), en las ciencias médicas y militarismo (Aisenstein y Scharagrodsky 2006; Scharagrodsky, 2008), en la psicología evolutiva (Vázquez Gómez, 1989; Bracht, 1996) y en el discurso motriz (Le Boulch, 1971; Ruiz Pérez 1995). Las que fueron trasladadas al orden institucional y al saber propio que sustentaba, y en muchos casos aún sustenta, a la EF escolar. En el abordaje de los contenidos desde la voz de lxs estudiantes aparecen elementos de estos discursos que se entran a tono de constituir “un” saber de la EF, siendo recurrente la presencia de nociones teóricas provenientes del estudio de la fisiología, la anatomía y los valores morales e higienistas del siglo XX.

Asimismo, la EF escolar fue históricamente un espacio orientado al disciplinamiento de lxs cuerpos en función de estándares hegemónicos, en combinación con el modelo tecnicista de ejecución técnica y la eficacia deportiva como repertorio necesario para la reproducción automática de movimientos (Marozzi...[et al.], 2021).

El espacio áulico de las instituciones observadas puede configurar un espacio de disputas conceptuales e ideológicas que revela las complejidades, heterogeneidades y posibles condicionantes de orden cognitivo y conceptual para incorporar y reunir la perspectiva de contenidos de la ESI en las clases de EF. Los contenidos de una clase muestran algunas bases del conjunto de sistemas de conocimientos y racionalidades que han representado y representan los fundamentos de ciertas políticas, prácticas y discursos en torno a saberes producidos para el ordenamiento y regulación de las sociedades y de las personas. La clase de ESI expone y cuestiona los saberes por los cuales se vincula y asocia los contenidos que entran la currícula más tradicional del profesorado de EF, pudiendo representar (en clave de lectura de Claudia Bonan) un constructo de componentes emancipatorios encarnados en la figura de lxs docentes enseñantes; frente a las sensibilidades de lxs estudiantes aprendientes que contienen en sus trayectorias educativas experiencias y saberes anteriores, pudiendo representar modos o expresiones articuladas desde los componentes de una configuración teórica educativa tradicional y/o conservadora.

#### **4.1 Descripción de registros áulicos en torno al intercambio de contenidos de la clase de ESI en la formación de docentes de EF**

En las transcripciones de registros áulicos se presenta el contenido de las clases de ESI bajo dos perspectivas: 1) que los conocimientos representan un territorio de definiciones y significados que se disputan y recrean permanentemente en lo social y 2) que los contenidos curriculares representan núcleos de negociaciones y superposiciones de sentido entre lo que se enuncia y enseña, y lo que se incorpora cuando se percibe y aprende. Estas perspectivas nos permiten **visualizar el espacio áulico como aquel donde se exponen, evidencian, litigan y ponen en juego los conocimientos y significados que luego serán puestas bajo interpretación bajo algunas categorías posibles de recuperar desde el marco teórico expuesto.**

A fin de transcribir las situaciones educativas se tomará como punto de partida la forma en que la ESI se presentó en la primera clase en ambas instituciones, **luego se revisan registros de observaciones sobre el desarrollo de los contenidos en diversas clases, recuperando diferentes ángulos de una misma exposición para poner en debate la complejidad y diversidad de los elementos discursivos que se intercambian. Estos intercambios dentro del aula de la ESI en la formación del profesorado de EF, serán presentados como posibles disputas de sentido, a partir de situaciones dinámicas constituidas como el debate, la polémica y la controversia en torno a los significados de las temáticas de sexualidad y afectividad, cuerpo y salud, derechos y legalidades, género y diversidad sexual.**

**Tomar la palabra de lxs estudiantes para la transcripción de los registros de las observaciones áulicas resulta importante a los fines de interpretar y dimensionar la complejidad y heterogeneidad que toman las formas del aprender, más la multiplicidad de intercambios y esfuerzos cognitivos y subjetivos que realizan estudiantes y docentes en las clases de ESI.**

##### **4.1.1. Presentación del seminario de ESI en las instituciones observadas.**

En la I1 y la I2 la primera clase tuvo características similares, en ambos casos las docentes partieron de interrogantes tales como: “¿Qué es la ESI?” “¿Para qué la

ESI?” “¿Qué ideas tienen (lxs estudiantes) sobre qué vamos a ver en ESI?” \*, constituyéndose estas preguntas en los disparadores en común; asimismo las docentes explicaron a lxs estudiantes que el diseño curricular y los ejes de la ESI serían el marco de referencia del seminario.

“Género, rol docente, afectividad e identidad” \* son palabras que lxs estudiantes fueron nombrando a medida que avanzaba la clase, y ambas docentes expresaron que la intención de la materia era abordar conceptualmente aquello que se escucha, se debate y se cuestiona en el ámbito social en relación a estos temas.

En la I1\* la docente pregunta a lxs estudiantes por los conocimientos acerca de la ESI: “¿para qué la ESI? ¿Qué van a ver en ESI?”. A medida que lxs estudiantes expresan ideas en voz alta, la docente retoma aquello que corresponde a los Ejes de la ESI (recordemos que son 5 EJES que dirigen el diseño curricular y el marco legal). La palabra SEXUALIDAD, se encuentra previamente escrita en la pizarra y de allí va desprendiendo flechas con las palabras Género, Rol docente, Afectividad, palabras que lxs estudiantes van nombrando. La docente explica que estas palabras escritas pertenecen a los Ejes de la ESI y que las van a trabajar de diversos modos. Seguidamente MJ propuso una dinámica grupal que fue realizada por lxs estudiantes.

En la I2\* la docente explica que es la profesora de ESI e inmediatamente pregunta al grupo clase “¿qué entienden que es la sexualidad?”, lxs estudiantes permanecen callados y quietos, escuchan lo que la docente propone y expresan algunas suposiciones frente a la repregunta: “¿Qué es la sexualidad?” “Es la diferencia”, “es una identidad”, son las primeras expresiones que afirman lxs estudiantes.

Entre las dos clases, el tema de inicio es la pregunta ¿qué es la ESI? y el foco está puesto en la sexualidad y en la intención de desprenderla de la genitalidad. Lo común entre ambas propuestas es que intentan despegar la genitalidad de la sexualidad. Metodológicamente una docente (I1) con dinámicas y preguntas y la otra docente (I2) con una explicación y exposición teórica. Para explicar la intencionalidad educativa de los lineamientos del programa de ESI, las docentes afirmaron que los mismos invitan a un debate teórico, que implica la problematización de la concepción de sexualidad a

través de las perspectivas de género, el enfoque de derechos, la salud, las construcciones identitarias y la afectividad. Frente a estas aclaraciones lxs estudiantes de la I1 se vieron animados e inquietos, mientras que en la I2 se mostraron más formales y las respuestas se dieron en un tono dubitativo; pero en general y para ambas instituciones se observó interés por lo presentado. Lo registrado a partir de las observaciones, fue que en estas primeras clases de presentación de la ESI hubo preguntas y respuestas expresadas con interés desde lxs estudiantes y mayor cantidad de toma de notas en cuadernos o carpetas, más adelante se intenta mostrar cómo lxs estudiantes no llevaban tanta toma de notas en ambas instituciones y en la I2 empezó a intensificarse el silencio o la discusión con rasgos de enojos en la palabra de lxs estudiantes.

\*(transcripciones de registros de campo, 22 y 29 de marzo de 2019)

#### **4.1.2. Disputas<sup>32</sup> por los significados de la sexualidad y afectividad promovidas por la ESI y los significados de la sexualidad y la afectividad instalados socialmente, su presencia en las instituciones observadas**

Las primeras clases estuvieron centradas en el tema de la sexualidad en términos de conocimientos e ideas previas de lxs estudiantes sobre la misma. Las clases posteriores trabajaron a partir de la conceptualización de estas ideas preliminares situando la reflexión sobre la sexualidad en articulación con otros conceptos e ideas. La pregunta por la sexualidad presentó una clave para registrar significados predominantes entre lxs estudiantes, se retoman algunas transcripciones que reflejan las posibles polémicas y debates entre los contenidos de la ESI y las ideas que exponen lxs estudiantes.

### **Institución 1**

#### **Situación Educativa<sup>33</sup> 1\***

---

<sup>32</sup> Polémica en torno a constructos socioculturales de los discursos sobre género, retomando la propuesta de Butler en *El género en disputa: feminismo y la subversión de la identidad* (1990).

<sup>33</sup> Como referencia del concepto de Freire (2003) sobre la situación educativa, la misma implica la presencia de educadores, de estudiantes y el contenido de la situación educativa como elementos constitutivos del espacio pedagógico que se describe como ejemplo de una situación o hecho sucedidos en un determinado tiempo y espacio educativo.

En una clase la profesora MJ trabajó sobre los dispositivos de la sexualidad. Apenas iniciado el tema surgió la pregunta entre lxs estudiantes sobre la monogamia. La profesora MJ preguntó “¿qué es la monogamia?”

“significa que una persona puede estar con uno nomás” (Est.1<sup>34</sup>)

La docente despejó la definición de monogamia desde una definición cultural e inmediatamente apareció el comentario entre lxs estudiantes sobre la poligamia con un bullicio causado por comentarios por lo bajo, risas, estudiantes que le hablaban a la docente al mismo tiempo, observándose mucha inquietud. La profesora MJ prosiguió explicando que la escuela como espacio de normalización dispone de dispositivos de sexualidad que todxs hemos experimentado.

“la moral surge como dispositivo sobre qué hacer con el cuerpo, cómo damos las clases” (Est.2)

Tomando esta afirmación la docente invitó a iniciar el juego del ahorcado como dinámica de trabajo, lxs estudiantes debían responder a las preguntas con una palabra que completara la línea de puntos, la docente preguntó: “¿aquellxs que fueron separadxs en filas por varones y mujeres, saben por qué se hace la separación entre varones y mujeres?”

“el año pasado en historia veíamos como en una época la mujer tenía que usar polleras largas porque tenía que evitar el roce las ganas” (Est.3)

“la atracción” (Est. 4)

La docente explicó estos ejemplos como dispositivo de sexualidad, y preguntó por aquellxs que fueron sancionadxs por su vestimenta.

“en mi escuela los varones jugaban al fútbol y podían estar en cuero y nosotras no podíamos usar ni calzas ni short ni musculosas para no distraer” (Est.5)

---

<sup>34</sup> De ahora en adelante cada vez que se encuentre identificado, en el registro de observaciones, unx o varixs estudiantes que hablan de una temática o contenido específico, se les indicará números.

“nosotros usábamos corbatas y era una cuestión de formalidad que no tiene nada que ver con la sexualidad” (Est.4)

La docente ante esta afirmación preguntó “¿por qué decís eso? ¿por qué la formalidad no tiene que ver con la sexualidad?”

por obediencia, en la escuela no nos podíamos sacar el blazer, por más que hicieran 40 grados, porque en mi escuela se dice que si estás en un trabajo a futuro el saco que tenes que usar no te lo vas a poder sacar, por eso para mí es la obediencia y la formalidad (Est.6)

\* (transcripciones de registros de campo, 29 de marzo de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

En una clase la profesora MJ, propuso una dinámica grupal para trabajar la afectividad, ubicando cuatro carteles distribuidos uno por cada esquina del aula, los mismos decían: siempre, muchas veces, pocas veces, nunca. A medida que la docente leía una frase lxs estudiantes debían ubicarse en el cartel según se identificaran y explicar porque elegían esa opción.

La frase 3 decía “me considero una persona valiosa” en la primera intervención de lxs estudiantes alguien aclara que:

“me siento valioso para mí mismo pero quizás no reconozco que los demás me consideren valioso” (Est.1)

“nunca me siento valiosa” (Est.2)

“la competencia deportiva siempre me lleva a considerarme menos valiosa que otros” (Est.3)

Al final de las participaciones de esta frase se hizo un silencio y lxs estudiantes quedaron muy pensativxs.

\*(transcripciones de registros de campo, 5 de abril de 2019)

En las transcripciones de las situaciones educativas 1 y 2 de la I1 se pueden identificar comentarios expresados por lxs estudiantes sobre la moralidad como una regulación que fue distinguiendo patrones de conducta para varones y mujeres, al parecer, cuando lxs estudiantes pueden identificar estas ideas sociales en ellxs mismos, les permite identificar el marco cognitivo de la ESI saliéndose de los elementos de lo moral proveniente de la doctrina cristiana (Bonan 2003); seguidamente ciertas expresiones parecen desconocer a la sexualidad como reguladora de las conductas del binarismo genérico a partir de los mandatos sobre las vestimentas en tanto las mismas fueron exigidas desde un discurso justificado por el mundo adulto del trabajo y asociados a un determinado mundo de producción (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Estas creencias sobre las vestimentas se ponen en tensión, la palabra de algunxs estudiantes refleja la configuración que determina la sociedad adulta tradicional sobre las experiencias educativas para su reflexión en las clases de ESI. Respecto al abordaje sobre la afectividad las palabras de lxs estudiantes reflejan la influencia e intervención de lo social y de la práctica deportiva bajo parámetros de un cuerpo modelado y regulado hegemónicamente predominantes sobre la sensibilización que produce contradicciones y confusiones en lxs estudiantes y su autopercepción corporal (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2008). Estas interpretaciones sobre el trabajo que la docente organiza con el fin de abordar la afectividad como componente y eje de la sexualidad, rescatan elementos discursivos que lxs estudiantes vinculan con su afectividad, derivan desde las afirmaciones en las que lxs estudiantes manifiestan que lograr modelar su imagen corporal según los estándares, sobre todo deportivos, les haría valorar o apreciar más su cuerpo; expresando ciertas frustraciones al no lograr esos objetivos de modelación.

## **Institución 2**

### **Situación Educativa 1\***

Para comenzar la clase, la profesora LM le preguntó al grupo clase “¿qué entienden que es la sexualidad?”

Varios estudiantes respondieron: “es la diferencia, es una identidad”

Al darse estas primeras palabras de lxs estudiantes, surgieron dos preguntas:

“¿es la diferencia de sexos?” (Est.1)

“¿es la diferencia entre ser varón y ser mujer?” (Est.2)

La profesora entonces les hizo la pregunta sobre “¿qué cosas identifican con sexualidad?”

Varios estudiantes respondieron al mismo tiempo: “cuidado”, “hombre y mujer”, “diferencias anatómicas”

“relaciones... digo vínculos (se ríe)” (Est.3)

Mientras lx estudiante aclaró que hablaba de vincularse se ríe y es objeto de burla y de risa por parte de sus compañerxs, cuando la observadora miró, estaba aclarando que hablaba de los vínculos y no de sexo. Las burlas y risas continuaron, se fastidia y se calla.

La docente continuó su clase expresando que las ideas del grupo de estudiantes están directamente relacionadas con el marco biológico que conceptualiza la sexualidad. Y avanza preguntando “¿se puede pensar en una dimensión psicológica de la sexualidad?”

“mm sí” (Est.4)

La profesora LM preguntó “¿cómo sería pensar la dimensión psicológica de la sexualidad?”

Surgió un marcado silencio, las caras eran de dudas y lxs estudiantes se agachaban cuando la docente lxs miraba y caminaba más cerca de las mesas para ver si alguien decía algo más. Lxs estudiantes continuaron en silencio, por lo que la profesora LM empezó a explicar usando la pizarra y ubicando la palabra sexualidad en el centro para de allí sacar flechas y ubicar conceptos. El grupo clase permaneció el resto de la

hora en silencio y simplemente se limitó a tomar nota de las explicaciones, aun cuando la docente en reiteradas ocasiones intentó articular contenidos de materias de años anteriores y les preguntó si entendían lo que estaba explicando. Al salir de la clase la docente se admiró por la poca vinculación de contenidos y por el silencio, afirmando en tono de pregunta “¿viste que no preguntaron nada?” dirigiéndose hacia la observadora. Esta pregunta puede recuperarse a modo de resonancia que interpela a la docente sobre su propuesta, pero también sobre la posibilidad de comprender la complejidad de lxs contenidos que la ESI ofrece de manera disruptiva en torno a tradiciones históricamente establecidas en el sentido socialmente creado como matriz cognitiva del entendimiento sobre la sexualidad. En esta línea, lxs estudiantes no podían dar cuenta de un trabajo transversal de la ESI desde otras materias del campo de la formación específica, posiblemente las materias formativas también sufren de una ausencia de perspectiva de género o falta de relaciones explicitadas de las tareas formativas entre la EF y la sexualidad.

\*(transcripciones de registros de campo, 22 de marzo de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

En una clase la profesora LM trajo frases escritas asociadas a representaciones sociales en torno a la sexualidad, la consigna era leer las frases y manifestar si eran frases conocidas, si las habían escuchado, dónde, y por parte de quien.

Lxs estudiantes al leer las frases rescataron la importancia de brindar buena información al respecto del cuidado del cuerpo y de las relaciones sexuales a niños, niñas, adolescentes y/o jóvenes que se tengan a cargo.

“las familias y el diseño curricular escolar deben promover la buena información en torno a la sexualidad para garantizar un cuidado de la persona con respecto a su ejercicio” (Est.1)

Seguidamente se expresaron en voz alta algunas ideas al respecto de las edades en las cuales se podían iniciar las relaciones sexuales o vida sexual activa. Al momento en que empezaron a compartir sus ideas, alguien del grupo de estudiantes interrumpió:

“eso depende de la familia y de los amigos” (Est.2)

En otros comentarios de estudiantes apareció el casamiento como el momento para la iniciación sexual y la mayoría expresaba que “eso era viejo”. Luego se habló del amor como sentimiento que se esperaba para abrirse a las relaciones sexuales y también se compartió el comentario sobre las edades y la necesidad hormonal que se hace presente a ciertas edades. En ese intercambio surgió nuevamente el comentario sobre la importancia del rol de la familia.

“la familia tiene que estar ahí para que no se vaya para cualquier lado cuando un chico tiene las hormonas” (Est.3)

“eso es más la cabeza que tenga el pibe” (Est.4)

“también tiene que ver la religión, si tiene religión no va a andar por ahí”  
(Est.5)

\*(transcripciones de registros de campo, 29 de marzo de 2019)

En las transcripciones de las situaciones educativas 1 y 2 de la I2 aparecen alguno de los patrones sexo/género de la biología y la fisiología como definiciones de sexualidad (Flores, 2008) que pertenecen a un repertorio traído por lxs estudiantes a la hora de intentar responder a las preguntas que la ESI propone para movilizar los múltiples sentidos en torno a la sexualidad, las regulaciones de la familia y la religión del marco cognitivo moral de la doctrina cristiana (Bonan 2003) y de la familia como mundo privado (Morgade, 2006) se ligan desde un fondo de tradiciones de pertenencia que lxs estudiantes mencionan y ponen en juego en el intercambio sostenido en las situaciones educativas. Por último “el silencio” puede significar una heterogeneidad de sentidos en la situación de aprender, mostrando el campo de complejidades que intervienen en torno a la conflictividad del contenido, la irrupción de nuevos

conocimientos y sobre todo de formas interpretativas de los mismos, la sensibilidad que abre trabajar estos contenidos y estos ángulos de análisis de una experiencia común a todos como es la sexualidad; pero que en perspectiva de las tradiciones socialmente heredadas “hablar de sexualidad” es parte del mundo privado y no de la esfera pública. En esta línea, exponer públicamente nuevas interpretaciones y concepciones de la sexualidad puede despertar las reacciones aprehendidas en el mundo escolar en torno al silenciamiento de aquello sobre lo que no se habla ni se pregunta, para las situaciones educativas mostradas, el silencio de los estudiantes puede representar parte de esta tecnología heteronormativa escolar (Flores, 2008) que se dispone como reacción primaria frente a la pregunta sobre la dimensión psicológica de la sexualidad a modo de silenciar la performatividad de la sexualidad (Morgade, 2006).

En las transcripciones de los registros de clases podemos distinguir la información biologicista como información dominante en ambos grupos, también se expresan ciertas ideas de la forma en que la mirada moral reviste a la sexualidad y colabora para invisibilizar los dispositivos que la misma genera. Se observó también las expresiones tradicionales sobre género en las palabras de los estudiantes a través de la superposición de contenidos al no reconocer la performatividad de la sexualidad por fuera de las instancias de regulación social heredada. Los conceptos disputados por la ESI como elementos de subjetividades conservadoras provenientes de marcos cognitivos de la moralidad cristiana, biomédicos y político-nacionales (Bonan, 2003) se muestran tensionados en los intercambios de la clase. El trabajo metodológico y teórico de las docentes parece provocar que los componentes de las tradiciones heredadas emerjan a través de la palabra de los estudiantes. El espacio de la palabra parece sensibilizar las superficies de diálogo entre elementos que representan esquemas de las matrices cognitivas previas permeadas por los elementos emancipatorios de las teorías que configuran los conocimientos de la ESI en la formación docente. Se advierte que el trabajo teórico y esfuerzo metodológico que se ponen en juego en las clases, invita a poder manifestar los contrastes de creencias e ideas que cada estudiante trae consigo desde sus experiencias sociales de vida y específicamente desde sus trayectorias educativas. Lo que se resalta, es cómo el juego de preguntas y respuestas entre los

estudiantes abre el espacio para que cada quien se exprese y pueda identificar estos elementos (tradicionales y emancipatorios) muchas veces contradictorios entre sí y otras veces con mucha coherencia. Siendo una misma persona quien muchas veces pueda enunciar estas ideas. En esta línea de análisis, parece interesante recuperar el silencio de lxs estudiantes como un elemento de fuga para abordar la temática de la sexualidad vinculado con esta idea de un tiempo para apropiarse de los contenidos, un tiempo para esa relación con el aprendizaje que se escapa a los registros. El silencio como un elemento propio de la complejidad de una situación educativa. ¿Cómo abordar los silencios que circulan cuando las preguntas refieren a la sexualidad?

#### **4.1.3. Disputas entre los significados del cuerpo y la salud promovidos por la ESI y los significados del cuerpo y la salud instalados socialmente, su presencia en las instituciones observadas**

Los trabajos realizados sobre Cuerpo<sup>35</sup> y Salud<sup>36</sup> son de incumbencia específica de la formación de la EF; las conceptualizaciones que se pusieron en discusión resultan de interés al análisis de este trabajo ya que las expresiones de lxs estudiantes **revelan el tejido conceptual y la trama de la matriz cognitiva otorgada en la formación específica de la EF y las estructuras cognitivas con que se performan algunos saberes en las instituciones previas** pertenecientes a la escolaridad obligatoria y el seno de las discursividades sociales hegemónicas.

##### **Institución 1**

##### **Situación Educativa 1\***

En una clase la profesora MJ explicó ciertos ejemplos como dispositivos de la sexualidad, invitando a continuar la clase con el juego del ahorcado donde lxs estudiantes debían completar palabras en la pizarra. Avanzando con el juego les preguntó “¿Aquellxs que hayan sido separados del curso por tener mal olor?”

---

<sup>35</sup> Se invita a profundizar sobre este tema desde los estudios de Sharagrodsky (2007); Galak (2013), Benilde Vázquez (1997); Grasso (2005).

<sup>36</sup> Se invita a profundizar sobre este tema desde los estudios de Devis Devis (2000), Devis Devis y Carrillo (2007).

“uffffffff ...” (varixs estudiantes)

Todxs se ríen y dicen que sí.

me acuerdo en mi colegio cuando estudiábamos el cuerpo, no se podía hablar de nada sexual, estudiábamos ciencias naturales y estábamos enfocados en determinadas partes de nuestro cuerpo, no se podía hablar de cuidarme o de tocarse, y en el último año teníamos una charla de sexualidad y pienso uuuuu cuando estábamos estudiando no lo podíamos hablar y en esa charla sí, re contradictorio (Est.1)

Haciendo un recorrido por los condicionantes presentados en las escuelas como dispositivos para regular la sexualidad, la profesora MJ preguntó “¿qué dice el enfoque biologicista sobre la sexualidad?” Se hace un marcado silencio, las caras eran de dudas quizás de desconcierto y surge la repregunta:

“¿la biología? (...) es la correspondencia entre anatomía y sexo, y que las mujeres deben cuidarse para la reproducción y los varones ocuparse del uso de la fuerza” (Est.2)

En el medio de un marcado silencio de lxs estudiantes, la docente desarrolló este enfoque, pasado un largo momento unx estudiante toma la palabra:

una vez tuvimos que ir al médico por un problema de infidelidad de mi pareja y hacernos análisis y la médica nos explicó todo un listado de problemas más allá del embarazo, de enfermedades que pueden haber y yo me quedo pensando pensar que en la secundaria uno dice cosas así como me di un chape, o en el mismo boliche la gente común va se mira y se besa y es algo que con el mismo beso también te transmitís, con el mismo hecho de compartir la botella te podes transmitir cosas ehheh como que nos dio una charla de un montón de cosas y aprendí muchísimo y yo pensé todo esto no me lo dijeron nunca, yo espero que acá cuenten, se pueda hablar de todo lo que se hace, yo espero que acá me cuenten de las cosas, acá en esta materia (Est.2)

La docente (ante estas palabras) explicó que se iba a continuar tratando estas temáticas y expresó que necesitaba continuar con el contenido de clase. Lxs demás estudiantes permanecieron callados hasta finalizar la hora de clase.

\*(transcripciones de registros de campo, 12 de abril de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

En una clase la profesora MJ propuso una dinámica grupal para trabajar la afectividad, ubicando cuatro carteles distribuidos uno por cada esquina del aula, los mismos decían: siempre, muchas veces, pocas veces, nunca. A medida que la docente leía una frase lxs estudiantes debían ubicarse en el cartel según se identifiquen y explicar porque elegían esa opción.

La frase 4 decía “me cuida” la mayoría de lxs estudiantes se ubicaron debajo del cartel que decía “pocas veces”, la docente interpretando que quizás lxs estudiantes pensaban en otros cuidados aclaró que se trataba del cuidado sobre las prácticas sexuales. Lxs estudiantes entonces, afirmaron que esa era la opción elegida, ya que se cuidaban pocas veces en las prácticas sexuales.

La frase 6 decía “me siento conforme con mi cuerpo” lxs estudiantes empezaron a reírse por quienes se ubicaban debajo de los carteles que decían “muchas veces” y “siempre”, por resultarles poco creíble lo que estaban manifestando. Muchxs contaron que nunca o pocas veces estaban conformes por ser flacxs o gordxs, afirmando que su cuerpo les generaba malestar y reconocieron que la mirada social era valiosa para ellxs.

\*(transcripciones de registros de campo, 29 de marzo de 2019)

En las transcripciones de las situaciones educativas 1 y 2 de la I1 de comentarios de lxs estudiantes sobre cuerpo, se pueden identificar rastros de la tradición del higienismo y la biología heredados quizás de la escolaridad previa (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006) traducidos en afirmaciones que muestran una regulación marcada por saberes de la heteronormatividad escolar (Flores, 2008), seguida por elementos que

muestran los efectos de la pedagogización de la discursividad fisiológica anatómica (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006) y la medicalización de la sexualidad (Morgade, 2006). Respecto del abordaje sobre la afectividad las palabras de lxs estudiantes reflejan la intervención de la regulación de cuerpo modelado y regulado (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2008) y de la práctica sexual intervenida desde la prevención biomédica (Morgade, 2006).

## **Institución 2**

### **Situación Educativa 1\***

En una clase en que se abordó cómo lxs profesores de EF podían trabajar la ESI en el nivel inicial, la profesora LM les pidió a lxs estudiantes que formen grupos de trabajo y les distribuyó diferentes temas a cada grupo. Lxs estudiantes debían elaborar una planificación áulica para una clase con el tema asignado y crear una herramienta metodológica para trabajarlo. En la clase siguiente lxs estudiantes mostraron sus producciones. Unx de los grupos expuso que su temática era enseñar a lxs niñxs aquellas partes del cuerpo que no deben ser tocadas por un adulto desconocido, y explicaron:

“lo importante es aclarar que los adultos que no sean los padres o la familia no pueden tocar ciertas partes de su cuerpo” (Grupo de estudiantes)

Seguidamente mostraron un afiche con el dibujo de un cuerpo y explicaron que:

“el cuerpo es de un niño y la actividad es que los demás niños del jardín (por el nivel inicial) vayan marcando con círculos rojos de cartulina los lugares del cuerpo que están prohibidos que un adulto toque” (Grupo de estudiantes)

En esta exposición se utilizó un afiche con el dibujo de un varón al que llamaban “un niño” con un cuerpo como de adulto pequeño con músculos marcados y la vulgarmente conocida “tabla de lavar” en la zona de la panza.

\*(transcripciones de registros de campo, 03 de mayo de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

En dos clases de cierre del núcleo temático 2 sobre sexualidad y prevención de la salud, lxs estudiantes debían exponer por grupos temáticas relacionadas a la anticoncepción, ETS e infecciones de transmisión sexual. Lxs grupos se conformaron según los temas distribuidos por la profesora LM y luego de exponer, presentar un escrito y elaborar una infografía sobre la temática investigada lxs estudiantes debían exhibir en los pasillos de la institución sus producciones.

En las exposiciones orales lxs estudiantes pudieron dar cuenta del discurso biomédico como ordenador de la interpretación y justificación sobre las temáticas de salud sexual. La transmisión de las prohibiciones sobre prácticas que surgían a raíz de ciertas advertencias y riesgos que la medicina y el higienismo imponen, la moralidad aparecía en forma de afirmaciones:

“por ejemplo si tienes muchas relaciones con personas diferentes te puede pasar contagiarte” (Est.1)

“estamos todos en riesgo porque todos hemos tenido relaciones sin cuidarnos” (Est.2)

En la última clase de esta temática un grupo de estudiantes expuso y alguien del grupo relató que había sufrido una ETS y que su enfermedad se había agravado por dejar pasar el tiempo ante el desconocimiento. El relato en primera persona produjo la atención de todxs, el centro de importancia estuvo puesto en la gravedad de la enfermedad en términos médicos y la moralidad sobre el hecho de que el contagio se había producido por una infidelidad de su parte.

“tenía mucha culpa mi novia se contagió yo le hice mal así que piensen en lo que hacen” (Est.1)

\*(transcripciones de registros de campo, 26 de junio de 2019)

En las transcripciones de las situaciones educativas 1 y 2 de la I2 se pueden identificar nociones del higienismo y la biología (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006), la moralidad cristiana y familiar (Morgade, 2006) que supone la protección por el núcleo familiar. El cuerpo infantil se dibuja desde una mirada adulta que performa al niño desde los estándares hegemónicos para el cuerpo social adulto, proyectados desde una imagen y función que podría definirse desde la pequeña infancia como educadores. El silenciamiento de otros tipos de performatividad de la sexualidad se muestra al pensar las intervenciones educativas desde la regulación sexual que interpreta la necesidad de la prevención biomédica como contenido válido de la enseñanza (Morgade, 2006).

En estas transcripciones prevalecen los elementos de la tradición binaria de género en las palabras y relatos de lxs estudiantes, manifestando en algunas expresiones el modo en que ésta tradición construye y naturaliza los lugares de ausencia y subordinación para la sexualidad de la mujer, de las infancias y de las diversidades sexuales. Se resalta la naturalización y legitimación de las intervenciones biomédicas sobre las prácticas sexuales que al ser tensionados por los contenidos de la ESI expone abiertamente el sentido moral de los discursos que expresan y justifican sus representaciones desde una atribución a lo natural e inmanente de sus concepciones; estas operaciones argumentativas, que se traen de un trasfondo cultural histórico, estas operaciones argumentativas transparentan elementos biomédicos, aún presente de manera dominante en nuestro mundo social". Asimismo lxs estudiantes hablan de culpa, de situaciones que les ha pasado, de estar en riesgo, que podría ser un modo en el que la ESI pone en situación para pensar estas cuestiones sobre cuidados y salud.

#### **4.1.4. Disputas entre los significados de los derechos promovidos por la ESI y las legalidades instaladas socialmente, su presencia en las instituciones observadas**

La discusión sobre los derechos y las legalidades fueron abordadas de diferentes maneras, en algunas clases la referencia a estas temáticas apareció como subyacente a otros conceptos y en otras ocasiones los derechos y leyes que impulsaron a la ESI se trataron como temas centrales. Cabe señalar que lxs estudiantes tenían

diferentes niveles de conocimientos en torno a leyes y derechos con respecto a la educación sexual.

## **Institución 1**

### **Situación Educativa 1\***

En una clase la profesora recuperó la idea de dispositivo de Foucault para desarrollar el tema sobre dispositivos de la sexualidad, algunxs estudiantes le preguntaron ¿qué es un dispositivo? y la docente entonces les preguntó “¿qué les parece? ¿qué es un dispositivo?”

“modelo...molde” (Est.1)

“lo que está dictaminado, es así y no de otro modo” (Est.2)

“para mí lo que está naturalizado” (Est.3)

Después de varias ideas que compartieron lxs estudiantes la docente explicó las definiciones sobre dispositivos de sexualidad.

\*(transcripciones de registros de campo, 12 de abril de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

La profesora MJ para explicar los dispositivos de la sexualidad en la escuela realizó el juego del ahorcado como dinámica de trabajo y preguntó por ¿aquellxs que fueron separadxs en filas por varones y mujeres, saben por qué se hace la separación entre varones y mujeres? Después de varias ideas que compartieron lxs estudiantes surgieron los siguientes comentarios.

“yo estudiaba en un colegio militar y cuando vine extrañaba la disciplina estaba bueno estaba todo ordenado o sea uno llega y firma un contrato y está todo lo que se puede y no se puede hacer un reglamento” (Est.1)

La profesora MJ explicó que este ejemplo era también un dispositivo de sexualidad y preguntó sobre otro enfoque identificado como un dispositivo.

yo entiendo que la moralidad ordena lo monogámico, la reproducción, y que hay una mirada adulto centrista que determina cuándo hablar de ciertas cosas, cosas que deben ocultarse a lxs niños bajo la visión del adulto que se pone nervioso cuando dos niños están jugando al doctor, si dos adultos están jugando al doctor ahí sí sería raro (Est.2)

Se escuchan risas de lxs compañerxs.

\*(transcripciones de registros de campo, 12 de abril de 2019)

En las transcripciones de las situaciones educativas 1 y 2 de la I1 se reconoce la definición de dispositivo, **la complejidad que implica el concepto de dispositivo y los procesos que instala como efecto de sus operaciones de sentido desde las tradiciones sociales dominantes, aparecen como discursividades legitimadas sobre las regulaciones de la familia del marco cognitivo moral provenientes de la doctrina cristiana (Bonan 2003) y de la familia como mundo privado, que regula comportamientos para el mundo adulto heredadas de la modernidad clásica (Morgade, 2006).**

## **Institución 2**

### **Situación Educativa 1\***

La profesora LM presentó la ESI como “la representación legal de un derecho adquirido, ganado”; para el abordaje les presentó a lxs estudiantes ejemplos de situaciones de desigualdad que no reconocen la identidad de género en una clase de EF, presentó leyes como la Ley Micaela 27.499 (2019) rescatando su importancia y la necesidad de intervención en situaciones problemáticas que se dan en la escuela. Ante esto surgió un comentario entre lxs estudiantes que consultaba saber qué hacer o cómo actuar:

“en la escuela donde estoy haciendo la práctica de primaria tenemos problemas con un chico que le toca la cola a todos ¿qué se hace en ese caso profe?”

(Est.1)

La docente tomó la pregunta y sugirió leer los textos de la materia, para trabajar la sexualidad en la escuela. Lxs estudiantes afirmaron que no sabían cómo hablar con un niño de estas cosas, la profesora entonces les contó un ejemplo por un problema surgido en una salita de niñxs del nivel inicial:

(...) el problema fue causado por confusiones que se producen a raíz del uso de pseudónimos por parte de los padres de una niña al llamar “galletita” a su entrepierna indicando la zona de vagina de la niña, causando que la niña se tensionara cuando se usaba esa palabra en la sala o cuando la maestra les pedía a lxs niños que sacaran sus galletitas para la merienda, al ser advertida la razón de la tensión de la niña por parte de su docente se dio intervención a la dirección de la escuela quienes hablaron con los padres (docente)

De este modo, la docente les señala que “es necesario hablar con palabras claras y nombres propios a lxs niñxs. Poder preguntarles y hablar con lxs niñxs sobre lo que les pasa y cuando se observan dificultades presentar el problema a las jerarquías de la institución”.

\*(transcripciones de registros de campo, 20 de septiembre de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

En una clase que se abordó cómo lxs profesores de EF podían trabajar la ESI en el nivel inicial, la profesora LM les pidió a lxs estudiantes que armen grupos de trabajo y les distribuyó temas diferentes para elaborar una planificación áulica para una clase y crear una herramienta metodológica para trabajarla. Unx de los grupos expuso que su temática era enseñar a lxs niñxs aquellas partes del cuerpo que no debían ser tocadas por un “adulto desconocido”, y explicaban:

“lo importante es aclarar que los adultos que no sean los padres o la familia no pueden tocar ciertas partes de su cuerpo” (Grupo de estudiantes)

Seguidamente mostraron un afiche con el dibujo de un cuerpo y explicaron que “el cuerpo es de un niño y la actividad es que los demás niños del jardín (por el nivel inicial) vayan marcando con círculos rojos de cartulina los lugares del cuerpo que están prohibidos que un adulto toque”. En la exposición oral no mencionan a la familia como un actor que puede causar daño y vulnerar los derechos de lxs niños.

En las transcripciones de las situaciones educativas 1 y 2 de la I2 aparecen como discursividades legitimadas las regulaciones de la familia del marco cognitivo moral de la doctrina cristiana (Bonan 2003) y de la familia como mundo privado que regula comportamientos en torno a la sexualidad (Morgade, 2006), las mismas afirmaciones en cada situación muestran el repertorio que brindan los marcos socioculturales previos e inscriptos desde las trayectorias anteriores de lxs estudiantes. Es llamativo como cierta forma de ignorancia para hablar y el silencio, son recurrencias conductuales cuando la ESI propone tensionar las matrices cognitivas heredadas como parte de la tecnología heteronormativa escolar que atraviesa la posibilidad de dialogar de sexualidad de y con niñxs (Flores, 2008).

\*(transcripciones de registros de campo, 03 de mayo de 2019)

En ambas instituciones las expresiones que aparecen bajo la polémica que generan las nuevas estructuras legales de la ESI, provocan poner en juego el bagaje de concepciones del orden moral sobre la vida familiar idealizada en las concepciones cristianas y modernas, justifica la visualización de un afuera amenazante para la experiencia de la sexualidad bajo las premisas modernas de separación del ámbito de la esfera de lo público y de lo privado de la sexualidad (Flores, 2008). La sexualidad regulada desde este modelo de orden moral heteronormado da lugar a la exclusión y los efectos de invisibilizar la diversidad sexual, la homosexualidad y la sexualidad desde el deseo (Morgade, 2006) aun en lxs adultos.

#### **4.1.5. Disputas entre la perspectiva de Género y Diversidad Sexual promovidos por la ESI y el significado del género instalado socialmente, su presencia en las instituciones observadas.**

Las clases observadas pudieron materializar los nudos centrales de discusión y tensión que el abordaje de la ESI representa para las prácticas educativas en general y la formación docente de EF en particular. En el avance de las actividades y desarrollos temáticos se puso en evidencia la complejidad de las estructuras conceptuales de las matrices cognitivas y conceptuales que estructuran la EF de modo socio histórico y tradicional, siendo la palabra que lxs estudiantes traen en las disputas surgidas hacia dentro de la clase y que se defienden como implicaciones necesarias de la formación de EF.

#### **Institución 1**

##### **Situación Educativa 1\***

La profesora MJ para explicar los dispositivos de la sexualidad en la escuela realizó el juego del ahorcado como dinámica de trabajo y preguntó por ¿aquellxs que fueron separadxs en filas por varones y mujeres, saben por qué se hace la separación entre varones y mujeres? Después de varias ideas que compartieron lxs estudiantes surgieron los siguientes comentarios.

“porque no tiene que haber contacto” (Est.1)

“no conozco colegios donde no estén separados” (Est.2)

“para mí no es problema que estén mezclados pero ya si se juntan y se abrazan por ejemplo para mí ahí ya está mal” (Est.3)

\*(transcripciones de registros de campo, 12 de abril de 2019)

##### **Situación Educativa 2\***

La profesora MJ desarrolló el tema de la perspectiva de género hacia fines del primer cuatrimestre, presentó los discursos sobre el género y la perspectiva de género.

Propuso una dinámica grupal donde lxs estudiantes estaban todxs juntxs encerrados por un cordón que debían ir ajustando a medida que la docente formulaba diferentes consignas basadas en clasificaciones estereotipadas y lxs estudiantes debían expresar si se identificaban o no quedando afuera o adentro del círculo según corresponda. Las consignas despertaban el alboroto a la hora de pensar si debían salir o no del círculo, en el caso de la pregunta ¿se identifican con el ser varón o ser mujer? aparecieron las dudas, algunxs salían, otrxs decían que no sabían, otrxs se quedaban calladxs y pensativxs y otrxs no querían salir del círculo; la docente les pedía que decidan, obligándoles a ubicarse adentro o afuera. Lxs estudiantes que iban saliendo miraban a lxs que quedaban en el juego, al final quedaron sólo 3 estudiantes y festejaban como si hubieran ganado alguna competencia.

\*(transcripciones de registros de campo, 28 de junio de 2019)

En las transcripciones de las situaciones educativas 1 y 2 de la I1 se **superponen expresiones impregnadas por las discursividades** legitimadas desde la heteronormatividad escolar (Morgade, 2006) con las prácticas modeladoras de eficacia, **provenientes de las teorías educativas tecnicistas que configuran las actividades físicas y deportivas justificando la competencia como objeto y elemento motivador de las intervenciones educativas de la EF** (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2008), **tales operaciones de sentido utilizaron el festejo, como herramienta de una tecnología estandarizada de conductas escolares para la producción de prácticas normalizadas como estrategia de inclusión/exclusión** (Flores, 2008) **en las experiencias del aprendizaje de la EF.**

## **Institución 2**

### **Situación Educativa 1\***

Al retomar las clases de la segunda etapa del año la profesora LM presentó el núcleo temático 3 de perspectiva de género. Cuando la docente comienza a desarrollar la temática surgen las preguntas.

“pero no entiendo ¿qué es género?” (Est.1)

Ante esta pregunta la docente avanzó sobre los conceptos de prácticas, costumbres y discursos sobre el género, y aparece otra pregunta:

“profe ¿se puede decir que un homosexual no es hombre?” (Est.2)

Seguidamente lxs estudiantes opinan:

“que una mujer que es más macho que eso se nota, dejaría de ser mujer”  
(varios estudiantes)

Mientras tanto atrás del aula, al final de las filas de bancos, se debate si es normal o no es normal ser homosexual. Cuando esto se está discutiendo alguien del grupo de estudiantes levanta la voz dirigiéndose a la docente y el resto de compañerxs:

“si un chico es homosexual la familia falló porque no es normal, porque profe, algo hizo mal esa familia, para mi es positivo como papá que mi hijo sea normal” (Est.3)

\*(transcripciones de registros de campo, 16 de agosto de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

Hacia finales del mes de septiembre la profesora LM solicitó a lxs estudiantes la elaboración grupal de un ensayo sobre el libro “Yo nena yo princesa”<sup>37</sup>. Para la evaluación del mismo les propuso la presentación del escrito y la exposición oral para compartir con el grupo clase lo trabajado. La docente le preguntó a la observadora si estaba de acuerdo en leer los ensayos de cada grupo. En la lectura se pudo visualizar: la dificultad para despegarse de las interpretaciones basadas en sistemas sexo/genero biológico, de la justificación desde la dimensión jurídica, pero no pudieron interpretarlo desde la lectura socio pedagógica propuesta por el seminario. Esto se manifestó en la dificultad para distinguir el concepto de asignación de género y expresión de género, la desvinculación de roles y estereotipos de géneros dominantes, la conceptualización de

---

<sup>37</sup> Libro de Gabriela Mansilla que presenta la realidad de la infancia transgénero.

identidad como estructura única y estable de la personalidad sin dar cuenta de las diferencias con concepciones plurales de identidades y sus dinámicas constantes de performatividad. A la hora de presentar las exposiciones orales de los trabajos, una afirmación vertida fue:

“así se sienten este tipo de personas, (...) lo que sufren estas personas que les está pasando esto” (Est.1)

\*(transcripciones de registros de campo, 11 de octubre de 2019)

En las transcripciones de registros áulicos en las situaciones educativas 1 y 2 de la I2 pueden distinguirse las dificultades para el abordaje de la perspectiva de género y de la diversidad sexual desde la propuesta docente. Las preguntas y expresiones de lxs estudiantes dan cuenta de la complejidad y conflictividad que los contenidos teóricos de la ESI litigan en el campo de saberes preestablecidos y las concepciones naturalizadas por el conjunto de creencias que fomentan las tradiciones heredadas. Tales transcripciones forman parte de registros tomados hacia finales del año académico de cursado de la ESI, y mostraron los esfuerzos de la docente por retomar elementos de análisis trabajados en las primeras clases. También se advierte que la bibliografía del último núcleo temático contenía al menos tres textos sobre identidades trans, algo que lxs estudiantes parecían no haber indagado, mostrando sus dificultades y la poca información teórica al respecto. La poca lectura o conocimiento de los temas trabajados en esta última etapa del año de cursado muchas veces refiere al cansancio y multiplicidad de trabajos y tareas que lxs estudiantes de 4to año tienen como exigencias para su acreditación de contenidos en las demás unidades curriculares de la formación. Sumado a que los contenidos propios de esta última etapa de la ESI ofrecen una alta complejidad y necesidad de rupturas teóricas demandando movilizar la profundidad de los esquemas cognitivos previos para generar nuevas apropiaciones conceptuales y comprensiones reflexivas del conocimiento. Siendo complejo interpretar la multiplicidad de factores que den cuenta del porqué de ciertas conductas o expresiones manifestadas en los intercambios de clase.

En las situaciones educativas transcritas en este apartado se puede identificar el grado de autoritarismo y absolutismo que presentan las ideologías sexistas en la educación, manifestadas a partir de expresiones excluyentes de carácter homofóbico y en los festejos de victoria que invisibilizan la exclusión, estas manifestaciones expresan no sólo la necesidad del trabajo que propone la ESI como espacio de formación de futurxs docentes, sino también la intensidad que demandan las irrupciones conceptuales y nuevo paradigma de la sexualidad que la misma trae al campo de la realidad educativa. Las prácticas naturalizadas de lxs estudiantes enmarcan y soslayan las posibilidades de que ellxs mismos como lxs propios sujetxs intervinientes puedan despegarse de la lógica de invisibilización y exclusiones existentes en la normalidad heteronormada (Flores, 2008). Es necesario tener en cuenta que abrir el juego de sentidos que las expresiones traídas por estudiantes a la clase, constituyen emergentes provocados por las teorías que configuran a la ESI, mostrando la conflictividad cognitiva que despliegan las discusiones y debates como parte del proceso que implica el aprender y el enseñar en la clase de ESI de la formación docente de la EF.

#### **4.2 Descripción de registros áulicos en torno a situaciones conflictivas en las clases de ESI en la formación de docentes de EF**

En las siguientes situaciones educativas se presentará una descripción de elementos emergentes en las clases de ESI en la formación de docentes de EF, los mismos son enmarcados en una serie de sucesos que retratan la aparición de probables situaciones de conflictos y resistencias en torno a la incorporación de los contenidos de la ESI, entendiendo que desde la dinámica áulica aparecen una multiplicidad de componentes en la situación del aprehender y del enseñar. En tales situaciones la conflictividad y resistencia pueden representar la posibilidad de comprender sucesos y conocimientos nuevos para los esquemas cognitivos previos, este movimiento requiere de condiciones generadoras desde el espacio de aprendizaje con elementos que produzcan la modificación de esquemas conceptuales<sup>38</sup>. Las modificaciones de los esquemas cognitivos configuran la posibilidad de incorporar modos de comprender y

---

<sup>38</sup> Revisitamos las nociones de cómo se aprende propuestas por Piaget y recuperadas por las teorías constructivistas de la psicología del aprendizaje.

nuevas formas de accionar en el mundo cotidiano (Elichiry, 2001). Desde la perspectiva recuperada como elementos emergentes en el aula de la ESI en EF, se interpreta estas situaciones desde el marco de complejidades de tal procesos del aprendizaje, atendiendo a ciertas características de las situaciones áulicas como conflictos y resistencias posibles, representadas desde los silencios seguidos por manifestaciones de enojos e increpacias; expresiones recuperadas como conflictivas generadoras de tensiones o dificultades manifiestas para el abordaje teórico metodológico por parte de las docentes. En tal sentido se enmarca que desde las tecnologías heteronormadas reconocidas en la estructura escolar de nuestro sistema educativo, el silencio puede producir “ausencias” como efecto de la disputa cognitiva que representa la identificación de conocimientos nuevos o desconocidos para las matrices de saberes que configuran nuestros modos de comprender (Morgade, 2006) como sistemas pertenecientes a los dispositivos de normalización, donde se silencia y se niega la vida como estrategias de defensa manifestada en enojos, gritos, e increpacias que responden a los dispositivos de violencia implícitas en las tradiciones patriarcales del mundo social heredado (Expósito, 2005, citado en Morgade, 2006).

## **Institución 1**

### **Situación Educativa 1\***

Haciendo un recorrido por los condicionantes presentados en las escuelas como dispositivos para regular la sexualidad, la profesora MJ preguntó “¿qué dice el enfoque biologicista sobre la sexualidad?” Se hace un marcado silencio, las caras eran de dudas quizás de desconcierto y surge la repregunta.

“¿la biología? (...) es la correspondencia entre anatomía y sexo, y que las mujeres deben cuidarse para la reproducción y los varones ocuparse del uso de la fuerza” (Est.2)

Después de esta frase, intervino alguien con una anécdota personal, lxs demás estudiantes permanecieron en silencio, la docente desarrolló una explicación de la anatomía desde un concepto único de cuerpo identificado por atributos y características

específicas de la biología. De este modo explicó que dicha teoría no incorpora la vergüenza sobre el cuerpo haciendo un reduccionismo basado en funciones biológicas, no ligando la sexualidad y el placer. El silencio se mantuvo y al terminar la clase lxs estudiantes hablaban de otras materias.

\*(transcripciones de registros de campo, 12 de abril de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

En una clase de los primeros meses del año académico la profesora MJ les pidió a lxs estudiantes que miren un video corto de Les Luthiers<sup>39</sup> en YouTube, para luego compartir en plenario lo visto. Lxs estudiantes mencionan que el video muestra:

“(…) lo que dice la religión sobre la sexualidad, el ejercicio de la sexualidad vinculada al peligro, la sexualidad reservada a los adultos casados y heterosexuales” (varixs estudiantes)

Asimismo, retoman ideas sobre la contención del impulso sexual y que éste debe ser controlado. Alguien afirma:

“estaría mal para la biología el sexo entre dos varones porque no sería natural (...) lo biológico que se cree naturalmente de que un varón debe estar con una mujer” (Est.1)

La docente rescata las otras maneras de concebir la sexualidad en torno al género:

Hay discursos científicos de otros lugares, de otras ciencias: el discurso del feminismo y de los derechos humanos, los movimientos sociales que hablan de los derechos, del derecho a vivir la sexualidad, que viene a mostrar que uno percibe su sexualidad, que uno tiene el derecho a percibirse diferente (...) Si ustedes piensan en sus propias prácticas sexuales, en el sentido amplio de sexualidad ¿pueden reconocer la influencia de estas ideas? ¿Pueden reconocer la

---

<sup>39</sup> Grupo de humor argentino

regulación de la propia sexualidad en función de alguna de estas ideas? ¿Qué cosas hago o dejo de hacer? (docente)

“¿No entiendo la pregunta?” (Est.2)

Ante el intento de la docente de volver a explicarle nuevamente, el estudiante continuó el resto de la clase con un gesto de disconformidad por no entender la pregunta, permaneciendo agachado y claramente molesto; una compañera se acercó a él para explicarle lo que se discutía en la clase y el estudiante se levantó retirándose del aula.

\*(transcripciones de registros de campo, 12 de mayo de 2019)

### **Situación Educativa 3\***

En las clases del mes de octubre la profesora MJ llevó un juego sobre salud sexual y reproductiva para cada grupo, donde lxs estudiantes debían relacionar objetos en un tablero. Lxs estudiantes hacían bastante esfuerzo por participar, en medio de una discusión entre ellxs por errores cometidos al jugar la docente pregunta si alguien se animaba a dibujar en la pizarra una vulva femenina. Ante la falta de candidatxs y después del transcurso considerable de tiempo, alguien del grupo de estudiantes se levantó y dibujó en la pizarra una pelvis sin pene con un punteo que parecía indicar bello público. Al terminar de realizar el dibujo la docente le preguntó si ¿era una vulva?, se generó un silencio de todxs y alguien le indica que debía dibujar la vagina. Entonces unx estudiante irrumpe preguntando:

“¿qué es la vulva profe?” (Est.1)

Ante la explicación de la docente lx estudiante que realizó el dibujo en la pizarra deja la tiza en el escritorio mostrando malestar en su gesto, quedando el resto de la clase en silencio.

\*(transcripciones de registros de campo, 11 de octubre de 2019)

En las transcripciones de registros áulicos de las situaciones educativas de la I1 puede distinguirse el silencio y la manifestación de cierta ignorancia conceptual posiblemente desde los recortes de la información que las tradiciones heredadas producen en respuestas frente a los conocimientos de la sexualidad femenina. En oposición a la presentación de contenidos de sexualidad de la ESI surgen reacciones que dan cuenta de la naturalización de cierta ignorancia o también vergüenzas en mostrar estos conceptos, elementos que configuran los silencios sobre la sexualidad (Morgade, 2006). Naturalizar los silencios o estas ausencias de información puede posibilitar la no modificación de esquemas cognitivos previos, siendo necesaria la palabra y la intervención docente como generadora de espacios que resignifiquen las concepciones de sexualidad. Las trayectorias educativas identificadas desde los relatos de lxs estudiantes manifiestan haber sido intervenidas por discursividades externas a lxs sujetos desde la heteronormatividad que produce estas ignorancias (Flores, 2006), como estrategia de fabricación intencionada en las subjetividades; para este caso se observa reflejada, más claramente, en la acción de representar con errores un dibujo de la vulva femenina. La resistencia puede ser interpretada desde el enojo frente a la disputa de sentidos que los contenidos de la ESI ofrecen, tales enojos podrían dar evidencias de cómo la trayectoria social hegemónica y heteronormada producen “sujetxs de ignorancia” (Flores, 2008). Posiblemente lxs estudiantes muestran este repertorio de sentidos y defienden sus subjetividades históricas por medio del enojo o de los silencios, donde la palabra de la docente puede provocar una serie de respuestas enmarcadas en las estrategias heteronormadas que lxs estudiantes traen desde sus esquemas de acciones configurados en las trayectorias educativas previas.

## **Institución 2**

### **Situación Educativa 1\***

Al retomar las clases de la segunda etapa del año la profesora LM presentó el núcleo temático 3 de perspectiva de género, cuando empieza a desarrollar la temática alguien del grupo de estudiantes dice en voz alta:

“no se gaste profe a estos les chupa un huevo” (Est.1)

El resto de compañerxs le piden que se calle, que no diga nada. La docente continuó hablando de las diferencias que vivían las mujeres con respecto al varón, por ejemplo, en las prácticas deportivas al no ser tenidas en cuenta, excluidas y/o desvalorizadas.

“pasa profe que es una diferencia en el desarrollo motriz, la mujer es diferente, el varón desarrolla más habilidades” (Est.2)

“claro, anatómica y fisiológicamente son diferentes, el hombre es distinto, tiene más fuerza y puede desarrollar más resistencia” (Est.3)

“sí sí, nosotros en natación veíamos que llega un momento en que el centro de gravedad de la mujer cambia, y eso hace que cambie todo” (Est.4)

“son diferentes no jodan” (Est.5) (parándose entre las filas de bancos ubicadas al fondo del aula y gritando hacia lxs compañerxs que estaban sentadxs adelante)

Al terminar la clase la docente expresó a la observadora que se sentía preocupada por lo sucedido.

\*(transcripciones de registros de campo, 23 de agosto de 2019)

### **Situación Educativa 2\***

En la clase siguiente (a la transcripción 1 de la I2) la profesora LM retoma lo sucedido en el encuentro anterior y desarrolla ideas sobre el concepto de desigualdad y violencia. Lxs estudiantes permanecen calladxs hasta que la docente les pidió que contaran porqué eran tan diferentes las mujeres en el deporte.

“el fútbol femenino no se puede ver, es lento las mujeres son poco hábiles”  
(Est.1)

Mientras la docente retoma estas expresiones para pedirles que reflexionaran si esto era una cuestión cultural y formativa, seguían las manifestaciones adversas de parte de lxs estudiantes.

“se viene abajo el deporte si además meten a los travestis” (Est.2)

“sí, el fútbol de hombres es otro nivel, es distinto” (Est.3)

“es otro nivel, usted no entiende” (Est.4) (dirigiéndose a la docente)

La docente se esforzó por explicar y tratar que lxs estudiantes escucharan entre el bullicio y la molestia mayoritaria del grupo. Unx estudiante de espaldas al resto de compañerxs y de la docente grita:

“¿por qué quieren destruir todo? (dándose vueltas y avanzando hacia la puerta del aula) ¿para qué quieren cambiar todo? cada uno en lo suyo profe” (Est. 5)  
(se retira bruscamente del aula)

El silencio por parte de lxs estudiantes fue absoluto y se podía percibir la tensión del grupo y el asombro de la docente. La profesora dio consignas para la clase siguiente decidiendo concluir anticipadamente la clase.

\*(transcripciones de registros de campo, 6 de septiembre de 2019)

### **Situación Educativa 3\***

Hacia finales del mes de septiembre la profesora LM comenzó a evaluar a cada grupo que tuvo la tarea de realizar un ensayo sobre un capítulo del libro “Yo nena yo princesa”. Luego que todxs lxs grupos expusieron sus ensayos y presentaron los escritos, la docente tomó una clase para hacer las devoluciones de los trabajos. En esta instancia notificó a la mayoría de lxs grupos de estudiantes que debían recuperar a través de un cuestionario por no alcanzar la nota para la aprobación; esto implicó que esxs estudiantes perdieran la posibilidad de promocionar el seminario. La situación suscitó una serie de cuestionamientos:

“¿por qué no nos aprobó? si ya veníamos bien” (Est.1)

“ud. no puede desaprobarnos a esta altura” (Est.2)

Empezaron a circular los celulares de lxs estudiantes, miraban sus pantallas se reían y hablaban entre ellxs dando la espalda a la docente generando un murmullo de fondo; simultáneamente la docente intentaba explicar y atender cada situación particular de lxs estudiantes. Mientras esto ocurría alguien del grupo de estudiantes se levantó y salió golpeando fuertemente la puerta, y detrás salieron varixs estudiantes visiblemente enojadxs, al mismo tiempo algunxs de ellxs se acercaron hacia la docente reclamando en voz alta. Cuando esto sucedió la observadora decide preguntarle a la profesora LM si sentía la necesidad de que buscara a alguna autoridad para que intervenga, ante lo que la docente expresó que sí. La observadora fue a buscar a quien cubría de manera suplente el cargo de dirección, esta persona se encontraba hablando con dos estudiantes que se habían retirado del aula, inmediatamente se apersonó a la clase y dialogó a solas con la docente para informarse de lo que estaba ocurriendo. En ese momento lxs estudiantes pidieron entrar y empezaron a acusar a la docente de supuestas llegadas tardes, inconductas en el aula, no tener en cuenta su situación como futurxs egresadxs, de arruinarles el promedio, mentir en los registros de faltas y notas para perjudicarlx, etc. Ante esta situación quien cubría el cargo de dirección expresó que aun dudando de las acusaciones se comprometía a indagar la veracidad de estas palabras junto a la docente.

\*(transcripciones de registros de campo, 27 de septiembre de 2019)

Las transcripciones de los registros áulicos de las situaciones educativas de la I2 **parecen mostrar** que la aprobación del seminario para egresar de la carrera **era la prioridad** para lxs estudiantes, **lo que desdibuja** el sentido de los contenidos de la ESI como una herramienta formativa para el desempeño de su futuro rol **y la posibilidad de intercambiar en el grupo los saberes apropiados y los que aún permanecían en la dificultad de su apropiación**. Los gritos, las increpancias y denuncias sobre los criterios de la docente pueden medirse desde diversas miradas, en lo metodológico, lo conceptual y en la perspectiva conductual de las limitaciones con las formas de generar críticas y demandas éticas a la formación docente. **Desde la indagación realizada por esta**

investigación, se comprende como una vulneración de la autoridad docente buscando la complicidad institucional, en acciones que llevaron a la explicitación de ciertas violencias que podían identificarse desde los últimos meses de clases. Las últimas escenas se alejan del silencio como posible estrategia de resistencia o dificultades para la comprensión de los contenidos y dan paso a la violencia explícita; ambos momentos del intercambio áulico, se analizan como aristas de la estructura de violencia opresiva y/o represiva que cimienta la violencia de género en el sistema social donde convivimos (Hipertexto PRIGEPP Violencias, 2016, U.2.1).

Es importante destacar que más allá de los conflictos, la evolución del año fue diferente para la I1 y la I2. En la I1 se observó un clima más distendido y con menos conflictividad hacia el final del año, la muestra e intervención institucional como cierre del ciclo académico de clases mostró la capitalización de conocimientos, reflexiones y también dudas por parte de lxs estudiantes, dando cuenta de las complejidad y dinámica de los procesos de aprendizaje de los contenidos ofrecido por la ESI. En la I2 los conflictos y resistencia frente a la propuesta de cátedra llevaron a mayor tensión y cierta agresividad que se fueron multiplicando pudiendo ser interpretados como episodios de violencia de género.

En ambas instituciones se identificó que algunxs estudiantes sostenían variada cantidad de afirmaciones y cuestionamientos sobre concepciones tradicionales y conservadoras de los marcos conceptuales heredados (Bonan, 2003), como también se observó la dificultad para la lectura y conocimiento de los textos del seminario aún en el avance de las clases (Flores, 2008). Las concepciones que son disputados desde la ESI, emergen desde las palabras de lxs estudiantes como una compleja trama de elementos discursivos transmitidos en el contexto social amplio y que devienen de esquemas cognitivos predominantes en la moralidad cristiana, el enfoque biomédico y la dimensión política-nacionalista desarrollada como ideal social de la modernidad clásica (Bonan, 2003).

### **4.3 Los contenidos de la ESI y su irrupción en el espacio áulico**

La palabra de lxs estudiantes configura los espacios para la puesta en juego del contenido en disputa desde los marcos conceptuales de la ESI, algunas veces se pudo registrar desde la observación en el intercambio áulico las prácticas de normalización escolar y disciplinar que menciona Flores (2008). La incidencia de los contenidos conceptuales y metodológicos propuesto desde la ESI resultaban provocadores de ciertas argumentaciones provenientes del repertorio tradicional inscripto en las trayectorias escolares y también, argumentaciones teóricas o dudas generados por el conocimiento de ciertas teorías cognitivas y educativas que la carrera les ofrece. Morgade (2006) advierte que las separaciones de género según la dicotomía sexo/genero biológica y el anulamiento del ejercicio pleno de la sexualidad, son la constante del curriculum escolar, a los que se suman el control moral de la sexualidad desde el discurso biomédico y familiar. La palabra registrada en las aulas de la ESI pudo identificar este sustrato moral de familia, adherida al discurso biologicista y heteronormado escolar, a lo que se suma la influencia del discurso sanitarista y biomédico de la experiencia escolar, más lo que la sociedad ofrece como regulación cuando ocurren acciones que salen de las normas morales aprehendidas. Desde estos discursos lo normal es moral, biológico y familiar organizando el marco conceptual y discursivo que entreteje la realidad educativa de la EF en el cruce y superposición de teorías, discursos y prácticas que lxs estudiantes y docentes presentan en el espacio áulico.

Las prácticas y rituales del espacio áulico escolar como los silencios y enojos se trasladan al aula de la formación docente como esfuerzo por disciplinar e inhibir toda manifestación que se distancie de estos modelos conservadores de la biología, la moralidad y la medicina. Los silencios recurrentes de lxs estudiantes permiten que se instale el mecanismo escolar que pudiera ocasionar la ausencia del deseo (Morgade, 2006). Las diferentes voces y procesos de aprendizajes enriquecidos desde la propuesta de la ESI, quedan sesgados por un grito o voz alta que intenta imponer esta ausencia y que nada la destruya como se expresa en la pregunta de “¿por qué quieren destruir todo?”.

En estas transcripciones los silencios, retiros del aula, gritos, denuncias y excesos fueron vividas, por la observadora, como posibles tensiones, conflictos y resistencias sostenidas desde elementos pertenecientes a las estructuras elementales del sistema patriarcal y que en mención de lxs autores que hemos citado hablan de posiciones y subordinaciones que refuerzan un sistema binario que produce y reproduce desigualdades y naturaliza la violencia hacia los objetos históricos de subordinación por determinantes biologistas como lo han sido: mujeres y diversidades sexuales (Hipertexto PRIGEPP Violencias, 2016, U.1.4).

Las disputas de sentido abren la puerta de las situaciones de conflicto cognitivo donde la resistencia parece ser uno de los modos en que lxs estudiantes expresan la densidad teórica y subjetiva que conlleva trabajar e incorporar el paradigma de la ESI. Desde las dinámicas áulicas de la ESI, las satisfacciones, logros y cumplimiento de objetivos de clases, como también las dificultades para asumir las tareas y evaluaciones, las dudas, ambivalencias, rodeos, verborragias, ausencias, liviandades, especulaciones y deshonestidades se nuclean en sí. Esta condensación de significantes pone en evidencia aquello que tiene un costo para la subjetividad: porque importa, porque es constitutivo, porque irrumpe, porque interpela; y ese *costo* es significativo como histórico-cultural para lo individual y lo grupal que traduce los códigos de resistencia compartidos como posibilidad de modificar los esquemas cognitivos con los que después se acciona en la cotidianeidad.

## **5. Conclusiones y notas para revisar algunas discusiones que proponen los capítulos de este estudio**

Este trabajo pretendió retratar la complejidad que enmarca la formulación política y transversalización de la ESI, tomando como referencia empírica los emergentes cotidianos de las aulas de la formación docente de EF.

A partir de la promulgación de la ESI el Estado Argentino inicia un proceso de renovación institucional que reivindica concepciones y políticas de igualdad. La ESI constituye una política proveniente del intercambio entre actores del poder público que ordena de manera redistributiva derechos de mujeres; y se reconocen las diversidades

sexuales **representando** los intereses de la mujer y de los colectivos LGTBIQ+; **a partir de su promulgación como política pública en salud y en educación**, transversaliza sus propuestas a otros temas de agenda pública, interpelando las estructuras sociales e institucionales desde la ampliación de recursos simbólicos del discurso social.

Al analizar la política pública que representa la ESI para el sistema educativo argentino se identifica su constitución como fuerza modernizante de los actuales procesos de regulación social. Su abordaje conceptual instala en los patios de las políticas educativas y de sus instituciones el recurso simbólico de las teorías emancipatorias a fin de constituir renovadas matrices cognitivas y normativas que tienen como desafío irrumpir y deconstruir las tradicionales regulaciones de la sexualidad.

En este estudio se indagó en dos instituciones que tienen en común la formación de docentes de EF y que ambas están ubicadas en la ciudad Capital de la provincia de Córdoba. No obstante, es interesante resaltar cómo la materialización de la política de la ESI y sus realidades tienen rasgos diferentes en ambas instituciones. De manera comparativa se pudo identificar un patrón recurrente para ambas instituciones, como: a) la poca transversalización del ámbito burocrático, administrativo e institucional y b) las permanentes denuncias de situaciones de abuso de poder y violencia sobre estudiantes y docentes. Estas recurrencias y particularidades muestran la dificultad para superar mecanismos de desigualdad e inequidad en ambas culturas institucionales siendo observable que la denuncia por violencias de género es el trabajo que promueve **muchas veces** la incorporación de la ESI.

Desde las clases observadas en dichas instituciones se comprende que las restricciones simbólicas sobre las que la ESI debe trabajar, representan el espacio de encuentro y disputa de nuevos sentidos que el seminario trae a la realidad áulica de la EF; un trabajo que traduce y alfabetiza como educabilidad consciente del mundo y de sí <sup>40</sup> y que irrumpe sobre concepciones de sexualidad, género y diversidad. La intersección de las superficies heteronormativas, patriarcales, conservadoras, clasistas y raciales que

---

<sup>40</sup> Una lectura del mundo que busca leer y escribir como producción social de un lenguaje (Freire, 2003).

restringen la sexualidad vinculada al placer, hacen posible comprender que el encuentro pedagógico del aula supone situaciones educativas que revelan el encuentro del marco conceptual emancipatorio que propone la ESI y lxs actores principales de las situaciones educativas como las docentes y lxs estudiantes.

Entonces, las aulas se configuran *como el espacio social de relaciones entre subjetividades* colectivas, dichas subjetividades presentan elementos (posicionamientos subjetivos, creencias, metodologías y actitudes, estrategias y disponibilidad, conductas y formas gestuales, ideas y conocimientos, modos de intervención), dichos elementos pueden adoptar un carácter conservador tradicional que sustentan las estructuras cognitivas modernas y otro carácter proveniente de las teorías emancipatorias que sustentan la antidiscriminación y autodeterminación de la sexualidad (Bonan, 2003).

De acuerdo a lo documentado, las clases de ESI en la formación de docentes de EF constituyen la posibilidad de poner en cuestión los saberes naturalizados sobre cuerpo, género, salud, afectividad y derechos, porque provoca que estas naturalizaciones se traigan al espacio áulico emergiendo en el debate y diálogo teórico para poder identificar los modos de actuar y de significar los contenidos específicos de la EF en las instituciones educativas escolares. Por tal motivo, la metodología, los tiempos y los espacios de las situaciones educativas y la discursividad que circula en ellas, deben ser permanentemente comprendidos bajo el marco referencial de la ESI para desde allí producir el vínculo entre sus conocimientos y la enseñanza, configurando las intervenciones pedagógicas desde la producción de saberes por parte de lxs estudiantes. Es decir, que debiera contemplar los espacios de apropiación reflexiva y significativa de lxs estudiantes, para la identificación comprensiva de las formas de acción que tales marcos conceptuales proveen al repertorio teórico cognitivo de la formación de docentes.

En el transcurso del ciclo lectivo explorado, se fue registrando la presencia y los diversos rastros de las tradiciones educativas heredadas con sus propuestas de enseñanza de la EF que litigaban saberes legítimos, usos adecuados del cuerpo, reglas de movimiento y de apariencias físicas, conductas saludables en lo moral y lo higienista,

la mirada heteronormativa de regulación de conductas y formas de ocupar los espacios educativos. Estos elementos se evidenciaron más claramente en las expresiones manifestadas por lxs estudiantes y la estructura educativa institucional (tiempos, requisitos de acreditación, espacios físicos, acompañamiento didáctico a docentes) que enmarca las planificaciones áulicas. Muchxs de lxs estudiantes traían ideas y conocimientos de la ESI, combinados desde sus trayectorias escolares, personales y posicionamientos tomados frente a debates sociales que se daban en el momento de llevar los registros de observaciones en el campo de investigación, dando cuenta de la complejidad de las luchas por los derechos, las tradiciones socio históricas que marcan las subjetividades y la complejidad de los contenidos que la ESI tematiza y aborda desde su implementación.

Las preocupaciones (aquello que llama la atención y se presenta como necesidades para que la ESI tenga mayor respaldo) expresadas por las docentes tenían que ver con lo que ellas denominan desconexiones de las diferentes materias de la carrera y los contenidos o propuestas de la ESI. El desafío de asumir la ESI como contenido transversal no parece ser exigido en todas las unidades curriculares poniendo de manifiesto esta realidad como un trabajo que suma tareas a las ya planificadas y demandadas desde la cotidianeidad áulica.

En referencia a lo que la carrera parece exigir a lxs estudiantes, se expresaron dificultades frente a las prácticas de docentes de los espacios del campo específico de la EF, como comentarios sobre lxs compañeros o compañeras, su cuerpo, su rendimiento, vestimentas, identidades y modo de resolución de actividades. Particularmente con respecto a la demanda hacia la ESI, solicitan mayor abordaje de dinámicas y actividades específicas de la EF desde un abordaje transversal.

El presente trabajo se realizó bajo la preocupación académica y política de reconocer las dificultades y las potencias de los abordajes que se implican en las clases de ESI en la formación de lxs estudiantes del profesorado de EF. La observación de las diversas situaciones educativas en esta investigación pudieron reflejar la complejidad que conlleva la enseñanza y el aprendizaje de la ESI, poniendo en evidencia las lógicas

de trabajo y acción performadas desde tradiciones educativas heredadas de la modernidad, de acuerdo con: el biologicismo, el higienismo, el discurso biomédico, la competencia deportivista, la modelación tecnicista y gimnástica del comportamiento del cuerpo; la presencia de sesgos de moralidad de carácter religioso, las estructuras ideológicas hegemónicas y burocratizadas en las instituciones, y los saberes constituidos desde la perspectiva androcéntrica y heteronormada de la sexualidad bajo relaciones de orden de género que dan preponderancia al poder como lugar de la masculinidad en el orden social amplio.

No obstante, se viene trazando un camino sociocrítico en la EF que permite abrir debates y litigar el conocimiento como praxis educativa de derechos, dicho camino enuncia necesidades y voces de quienes también, desde sus trayectorias personales, militan y construyen posibilidades: teóricas, metodológicas y pedagógicas para el marco de transformación en el campo específico de la EF. Es por ello que se interpreta a las contradicciones, identificación de vulneraciones, prejuicios, ausencias o silencios como un espacio de contiendas y confluencias, posibilitador de otras formas de la experiencia para aprender en las clases de ESI en la formación de EF. Tales situaciones movilizan procesos de apropiación, comprensión y entendimiento que dan sustento a la implementación efectiva de la ESI dando paso para que ocurran otras performatividades.

Conviene subrayar que el reconocimiento y la identificación de elementos que obstaculizan el abordaje de la perspectiva de género en la tematización del cuerpo, la salud y la sexualidad da lugar a planificar, programar y situar los nudos de conflictos del emergente áulico en clave de superación epistémica para la fundamentación del contenido y la didáctica en la enseñanza y el aprendizaje. Se sabe que siempre se abren espacios y conductas de resistencia que dan muestra de la conflictividad cognitiva que se produce cuando se contrastan las matrices teóricas instaladas con nuevos conocimientos y esquemas para la acción. Enseñar la ESI asume necesariamente esta disputa como propiedad dinámica de las prácticas educativas; en consecuencia enfocar la mirada en la heterogeneidad de emergentes que se experimentan en el intercambio de los contenidos que ofrece la ESI para la formación brinda la posibilidad de potenciar la

necesaria transversalización de la misma. En virtud de ello, la ESI como política pública educativa reconoce y redistribuye en el espacio del encuentro e intercambio educativo las bases inherentes a las transformaciones del espacio social amplio.

La ESI como dispositivo<sup>41</sup> que performa, comparte y distribuye roles y posicionamientos entre diferentes actores educativos otorga a las planificaciones y la clase el espacio político de retroalimentación de los diseños curriculares. Mirar y registrar sus traducciones de sentido en el espacio áulico y la formación docente de EF permite conocer la urgencia del fortalecimiento de acciones específicas para los diferentes niveles constitutivos en una institución educativa: administrativa, curricular y áulica.

Por lo cual se considera que es fundamental trabajar colaborativamente en las tres dimensiones aludidas a partir del mainstreaming de género<sup>42</sup>:

- en el aparato político administrativo, incorporando la perspectiva de géneros en la escritura y organización administrativa;
- en lo curricular, revisando las planificaciones temáticas anuales y áulicas para actualizar la matriz cognitiva contenida en los espacios curriculares de toda la carrera de formación;
- en el espacio áulico, reflexionando permanentemente sobre la construcción pedagógica de la situación educativa definiendo una *didáctica específica* de la ESI.

Esta didáctica específica debe ofrecer marcos de sentido para comprender que cuando se enseña EF se está enseñando ESI, por lo tanto, habilita el paradigma de la ESI en las propuestas de enseñanza de la EF. La misma debe ser capaz de subvertir los órdenes de género dominantes **restableciendo** en el cuerpo lo que fue sustraído, clasificado y segmentado por las matrices dominantes de la modernidad y que están

---

<sup>41</sup>Agamben (2015) El dispositivo según Foucault, tomado en sí mismo, es la red que entrecruzan relaciones de poder y saber.

<sup>42</sup> Organización y reorganización para la mejora, el desarrollo y la evaluación de los procesos políticos de igualdad de género en las instituciones.

presentes y resisten con violencia en la estructura patriarcal heteronormativa de nuestro sistema educativo.

En este camino de indagación y fruto de las observaciones, diálogos y reflexiones que se generaron en cada situación educativa registrada en las aulas y en los análisis desarrollados en este trabajo, se suscitaron algunas preguntas, **las mismas se revisan a manera de puertas que permitan profundizar los pasos necesarios para consolidar el mainstreaming de género como estrategia y herramienta crítica y dinámica, en función de abordar una perspectiva relacional ampliada entre las políticas institucionales y las realidades áulicas de la formación de futurxs docentes.** Estas preguntas, que abren puertas políticas, éticas y epistémicas, **son** tales como: ¿Qué sucede con lxs cuerpxs sexuados en la ESI? ¿Qué sucede con lxs docentes en la ESI? ¿Qué sucede con el sentido prescriptivo del orden curricular en un espacio de irrupción política como la ESI? ¿Cómo se dirige una pregunta a alguien para que lo subjetivo se dimensione como social? ¿Cómo lo personal se vuelve político en el aula? ¿Cómo lo social se imprime en lo subjetivo y se invierte a través de la ESI? Las mismas quedan abiertas para futuros trabajos de investigación.

## Anexo I

### **Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba del Profesorado de Educación Física.**

El contenido original del Diseño Curricular ha sido modificado para su incorporación a este trabajo.

La versión original del mismo puede ser consultada a:

<https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/>

## DISEÑO CURRICULAR

## PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

## INTRODUCCIÓN

*“Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto éste es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente.*

*¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua; si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, ¿si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento?*

*Veamos si desde este intento empezamos a modificar la marcha a contrapelo de la historia y de la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho; qué se puede hacer, constituye ahora el punto de partida.”*

*María Saleme de Burnichon.1*

El presente **Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Física** de la Provincia de Córdoba, se inscribe en el Proceso Nacional de Institucionalización del Sistema Formador de Docentes, iniciado durante el año 2008.

El diseño se enmarca en los lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente vigente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente; como así también en la política Jurisdiccional que organiza la Dirección General de Educación Superior y define la

transformación curricular como una de las principales acciones estratégicas de la Política Educativa.

La ley de Educación Provincial de Córdoba 9870/2010 define como uno de los fines y objetivos de la educación provincial:” El desarrollo integral, armonioso y permanente de los alumnos orientado hacia su realización personal y su trascendencia en lo cultural, lo social, lo histórico y lo religioso, según sus propias opciones;”

La elaboración de esta propuesta curricular actualiza la necesidad de volver a pensar y reconstruir la centralidad del Nivel Superior en la Formación de Docentes para los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Aquí se recupera la diversidad de recorridos formativos realizados en los Institutos Superiores, reconociendo su historia, las experiencias pedagógicas relevantes, la participación de los diferentes actores y sus características idiosincrásicas.

Este proceso implica una apuesta y un compromiso con una gestión democrática de cambio curricular. Por eso, se promueve una participación conjunta que permite identificar, analizar e interpretar las dificultades y expectativas reconocidas por los actores y tomar decisiones que posibiliten la apropiación y autoría colectiva en la construcción curricular.

La transformación plantea como finalidad una formación integral que promueva en los estudiantes, la construcción de conocimientos y de herramientas necesarias para fortalecer la identidad como profesionales, como trabajadores y como ciudadanos comprometidos con la educación; generando formas más abiertas y autónomas de relación con el saber y con la cultura.

En este diseño, como marca distintiva, se propone un trayecto formativo flexible e integrado que valore el aporte de cada unidad curricular para la formación profesional de los futuros docentes de Educación Física y, a su vez, reconozca las experiencias formativas que ya poseen los estudiantes en sus recorridos y opciones personales. Esto requiere promover espacios de articulación e integración permanente entre los docentes

del profesorado para fortalecer una cultura de trabajo en equipo y una actitud de apertura a la recepción de nuevas experiencias formativas.

En este sentido se espera que las instituciones formadoras participen del proceso de desarrollo curricular como aquella instancia que concretiza la transformación en una revisión permanente de las prácticas de formación.

## MARCO REFERENCIAL DEL DISEÑO CURRICULAR

### **Lineamientos de la Política Educativa Nacional y Provincial de la Formación**

#### **Docente**

El proceso de construcción del Diseño Curricular Provincial se inscribe en los lineamientos de la política nacional y provincial de formación docente.

Con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 y la Ley de Educación Provincial 9870 se redefinen los marcos regulatorios de la educación en el país y la provincia, respectivamente, y se reformula el papel de la intervención del Estado Nacional y Provincial en el sistema educativo, concibiendo a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. En este sentido, la educación se constituye en una prioridad como política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos como las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación, garantizando el acceso de todos los ciudadanos a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.

Además, la obligatoriedad de la Educación Secundaria deberá asegurar las condiciones necesarias para la inclusión de adolescentes y jóvenes, con la función de habilitar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Se convoca a repensar la formación de docentes desafiando el carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas; se renueva así un pacto de confianza en las

posibilidades para promover procesos de inclusión social a través del conocimiento y la transmisión de saberes socialmente relevantes y valiosos. En este marco, el impulso inicial se fundó en la demanda de mejorar la calidad de la formación docente, como una apuesta estratégica por la potencialidad del impacto en el sistema educativo en su totalidad. Por ello, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente como organismo de diseño y coordinación a nivel nacional de las políticas de formación docente, y se le asigna, como una de sus funciones, el desarrollo de los lineamientos curriculares de la formación docente inicial.

Por otro lado, los Lineamientos Curriculares Nacionales proveen un marco regulatorio a los procesos de diseño curricular en las jurisdicciones tendiente a alcanzar la integración, congruencia y complementariedad en la formación inicial, que asegure niveles de formación y resultados equivalentes, una mayor articulación, la movilidad de los estudiantes durante la formación entre ISFD; y el reconocimiento nacional de los títulos.

En este sentido, el currículum ocupa un lugar de importancia en las políticas de reforma educativa, reafirma su centralidad como problema y asunto de lo público, en tanto proceso que, con mayor o menor autonomía, ejerce regulaciones y prescripciones vinculadas a la legitimación de un proyecto cultural, político y social.

Sin embargo, son muchas las dificultades que se presentan a la hora de superar el plano retórico y lograr que los cambios alcancen a las propias prácticas docentes en las instituciones. La conciencia que generan estas limitaciones permite reconocer la importancia asignada al proceso de construcción curricular inscripto en un contexto de construcción federal de políticas educativas en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente.

La ley 26206 concibe a la educación como herramienta política sustantiva en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, pero requiere, para su materialización, de la existencia de un sistema formador consolidado. Debido a esto, el Proceso de Institucionalización y Mejora del Sistema de Formación Docente potencia y

multiplica el alcance político y pedagógico de la transformación curricular en los Profesorados de Formación Docente, al tiempo que reafirma el hecho de que el currículum, en tanto proyecto público, obliga al Estado a generar las condiciones que garanticen la concreción de sus prescripciones. Presenta, entre sus aspiraciones, la superación de la atomización del sistema formador a través de la planificación de las acciones, la producción y circulación de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación, la diversificación de las funciones de los ISFD, entre otras; junto a la revisión y reorganización de las normativas que permitan avanzar en el fortalecimiento de la Identidad del Nivel Superior.

### **Propósitos y acciones de la Política Educativa Provincial de la Formación Docente**

El proceso de institucionalización de la formación docente se enmarca en las definiciones de la política educativa provincial. En este sentido, la ley de Educación Provincial de Córdoba 9870 define a la formación docente inicial como “el proceso pedagógico que posibilita a los estudiantes el desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, que los habilita para el ejercicio profesional”

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba propone entre sus objetivos:

- Afianzar y profundizar el proceso de renovación pedagógica de la formación docente inicial y la formación técnica de nivel superior.
- Potenciar el desarrollo profesional docente y jerarquizar la formación continua.
- Actualizar las propuestas curriculares a partir del rescate y la sistematización de las buenas prácticas en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Establecer estrategias de trabajo cooperativo entre el sistema educativo y los sistemas universitario, científico, tecnológico, productivo, social y cultural que

permitan complementar los esfuerzos y potenciar los procesos y resultados educativos.

- Participar activamente del Consejo Federal de Educación con el objetivo de contribuir al desarrollo de una política educativa nacional.
- Atender a las regulaciones sancionadas por el CFE en relación con la Educación Secundaria (Res. 84/09; 88/09 y 93/09) y por el documento base “La Educación Secundaria en Córdoba” del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Atender a los compromisos establecidos por el CFE en la Res.188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente para el quinquenio 2012-2016.

- Implementar los nuevos Diseños Curriculares de la provincia de Córdoba, atendiendo a los N.A.P de Nación.
- Atender a los compromisos establecidos en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente establecidos en la Resolución CFE N° 188/12.

Desde esta Dirección General de Educación Superior se proponen como acciones prioritarias:

- Consolidar la DGES, en su dimensión político-educativa, administrativa y técnica.
- Desarrollar y fortalecer la gestión democrática en las Instituciones Superiores.
- Actualizar y poner en marcha la normativa para el área de competencia, a los fines de su progresiva adecuación a nuevos requerimientos y necesidades:  
R.A.M, R.A.I, R.O.M, R.O.I
- Planificar la oferta educativa del Nivel Superior y consolidar el funcionamiento de los C.A.R

- Promover la calidad académica en todas las opciones institucionales del sistema formador.
- Fortalecer los Institutos Superiores a través del desarrollo de programas y proyectos en forma conjunta entre el INFD y la Jurisdicción.
- Dar continuidad a la revisión de los planes de estudio y la elaboración de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación Docente.
- Dar continuidad a las políticas de Acompañamiento y Desarrollo Curricular.
- Dar continuidad a la Evaluación del Desarrollo Curricular Institucional.
- Desarrollar prácticas que promuevan la participación de los estudiantes en los institutos, la opción de formación en carreras docentes y su permanencia en las mismas.
- Profundizar los programas de formación docente continua que contribuyan al desarrollo profesional.
- Afianzar las funciones de formación inicial y continua, de investigación y de apoyo pedagógico que se desarrollan en cada ISFD.
- Dar continuidad a la sustanciación de concursos directivos y docentes de los ISFD.

## EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

### **Los principios orientadores**

El proceso de construcción curricular, como acción de política de reforma educativa, se sostiene en un conjunto de intenciones y de acciones que se materializan en la organización del plan de estudios, a su vez, la dinámica puesta en marcha para su construcción implica el reconocimiento de una compleja trama de especificaciones a nivel Nacional, Jurisdiccional e Institucional. En este sentido, el currículum expresa un sistema de relaciones entre saberes, prácticas, instituciones y actores que pueden y

deben ser reinterpretadas en cada uno de los niveles que le dan concreción. El movimiento de relación entre ellos, supone un proceso sistemático de re contextualización donde se producen modificaciones y nuevas especificaciones que sustituyen la imagen de linealidad y verticalidad por la de amplitud e inclusión.

El Diseño Curricular Jurisdiccional se adecua a los lineamientos curriculares nacionales y se referencia en los criterios comunes definidos para todo el Subsistema Formador, tales como: la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento del orden disciplinar para la estructuración del curriculum, la transferibilidad de los conocimientos, la organización de la Práctica Docente como eje que atraviesa el trayecto formativo y la incorporación de las orientaciones propias del Sistema formador.

Al mismo tiempo, supone la tarea compleja de recuperar la singularidad de las trayectorias e historias educacionales de los ISFD de la provincia para su expresión en el currículum. Del mismo modo, el vínculo con el nivel institucional implica una construcción particular mediada por los otros dos niveles de la política, que supera una imagen de aplicación o adaptación, propiciando la articulación a lo largo de todo el proceso de diseño y desarrollo curricular.

Para dar coherencia a este proceso de construcción curricular se definieron estos principios orientadores de la acción:

- La recuperación de los procesos, historias y trayectorias de las instituciones desde sus propuestas y experiencias formativas, desestimando cualquier pretensión “inaugural” que desconozca las experiencias en ellas sedimentadas.
- La atención a las condiciones objetivas y subjetivas propias de los ISFD que influyen en la viabilidad de las propuestas de cambio.
- La promoción de la participación de todos los actores involucrados, de manera directa o indirecta en la

- Formación Docente, facilitando los mecanismos necesarios para el diálogo y la pluralidad de expresiones.
- El fortalecimiento de los procesos de articulación a diferentes niveles: jurisdiccional, regional y nacional.
- La necesidad de consolidar el diálogo continuo entre los debates conceptuales y las referencias acerca de las prácticas de formación docente.
- El acompañamiento a las instituciones formadoras en la gestión y desarrollo curricular.
- El respeto a las condiciones laborales preexistentes de los docentes implicados en la transformación.
- La necesidad de generar las condiciones organizativas y administrativas que favorezcan y posibiliten la implementación de los cambios curriculares en las instituciones formadoras.
- El fortalecimiento de la articulación entre el sistema Formador y los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo.

## LOS SUJETOS DE LA FORMACIÓN

Fortalecer las prácticas de formación docente implica pensar el lugar de los sujetos en la configuración de los procesos educativos y reconocer la fuerza de la intersubjetividad puesta en juego en redes de experiencias, saberes, historias, deseos y resistencias constituidas en cada espacio formativo. También supone consolidar ámbitos democráticos, solidarios y cooperativos de encuentro con otros.

La concepción acerca de los sujetos y del vínculo con el conocimiento que defina el currículum, la institución formadora y cada docente en el espacio del aula, habilita el desarrollo de determinadas prácticas, perspectivas u horizontes formativos. Una propuesta educativa incluyente, requiere conocer y comprender quiénes son los

estudiantes que acceden a las carreras de Nivel Superior, contemplando su singularidad, su recorrido educativo y social.

Se propone un trayecto formativo que considere a los estudiantes, jóvenes y adultos, como portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesados por características epocales.

“Se trata de promover una relación crítica, reflexiva, interrogativa, sistemática y comprometida con el conocimiento, que permita involucrarse activamente en la internalización de un campo u objeto de estudio, entender su lógica, sus fundamentos y que obre de soporte para objetivar las huellas de sus trayectorias escolares, para tomar decisiones, proyectar y diseñar propuestas alternativas de prácticas de enseñanza”.

(Edelstein, Gloria. 2008)

El proceso de formación de los estudiantes, debe generar condiciones para el ejercicio de la responsabilidad de su propio proceso de formación. Supone oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida, donde las decisiones, incluidas las curriculares, puedan ser objeto de debate entre quienes participan en la institución para que se sientan miembros activos de una tarea propia y colectiva, convirtiendo la experiencia de formación docente, en tanto praxis de reflexión y acción, en una apuesta al fortalecimiento de los vínculos entre los sujetos, de los conocimientos y de las dinámicas institucionales transformadoras.

En este sentido, se promueve una gramática institucional en la que se diversifiquen los espacios y experiencias formativas estimuladoras de la autonomía; que abra espacios para investigar, para cuestionar y debatir el sentido de la práctica como espacio del aprender y del enseñar; en la que los docentes formadores sostengan una actitud vigilante de su propia coherencia entre el decir y el hacer.

**CLAVES DE LECTURA DEL DISEÑO CURRICULAR**

El diseño curricular traduce decisiones de orden epistemológico, pedagógico y político que configuran las particulares formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes.

Avanzar en el diseño curricular implica reconocer una serie de tensiones sobre las que se tomaron decisiones en sucesivas aproximaciones, entre ellas se destacan: la articulación entre los campos de la Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Docente; la relación teoría práctica en la definición de los campos de la formación y de las unidades curriculares; la profundidad y alcance de la formación disciplinar y didáctica en las disciplinas específicas de enseñanza; el alcance de las prescripciones de la jurisdicción y la autonomía de los institutos; la definición de lo común y de lo singular de la formación de docentes de Educación Física.

Las claves de lectura expresan los sentidos y criterios acerca de las decisiones tomadas sobre la organización curricular.

### **Consideraciones Generales**

- En el marco de la LEN y la Resolución 24/07 se establece la duración de la carrera para la formación docente en Educación Física en cuatro años, con una carga horaria mínima de 2600 hs., organizada en torno a tres Campos de la Formación docente: Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica, y el Campo de la Práctica Docente.
- La coexistencia formativa de los tres campos debe propiciar cruces y articulaciones orientadas a un abordaje integral y pluridimensional de la complejidad del hecho educativo. La propuesta de cursar simultáneamente unidades curriculares de los diferentes campos de la formación, se orienta a crear las condiciones de posibilidad que favorezcan estas relaciones.
- Los tres campos formativos deben atender simultáneamente a la dimensión práctica y teórica, siendo igualmente responsables de su articulación.

- La organización del currículum tiende a la integración de los tres campos que lo estructuran en torno a la Práctica Docente. El Diseño curricular de la Formación Docente propicia una perspectiva de articulación de saberes, experiencias y escenarios institucionales y sociales y el fortalecimiento de una mirada y posición investigativa a lo largo del trayecto formativo.
- Las unidades curriculares de cada campo de la formación se definen a partir de los principios de pertinencia y relevancia en la formación docente inicial de Educación Física.
- La selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse por los principios de significación epistemológica, transmisibilidad y transferibilidad; que aseguren el respeto por la estructura sustantiva de las disciplinas de referencia, su potencialidad para la comunicación didáctica y su capacidad para proyectarse en diferentes situaciones de prácticas.
- En el diseño coexiste una variedad de formatos curriculares que expresan tanto enfoques disciplinares como estructuraciones en torno a problemas o temas: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo. Esta variabilidad y flexibilidad de formatos admite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación diferenciales.
- El primer año de la formación está pensado como un espacio institucional y un territorio cultural en sentido fuerte, que promueva una nueva relación con el conocimiento, con la cultura en general y con la cultura del movimiento corporal en particular. Por ello, se reconocen no sólo las trayectorias biográficas escolares de los sujetos que acceden al nivel superior, sino su condición de sujetos portadores de marcas de una cultura idiosincrásica que no puede ser ignorada.
- Las unidades curriculares que conforman cada campo de la formación se organizan considerando un marco orientador, propósitos de la formación, ejes de contenidos sugeridos y orientaciones para la enseñanza. Los contenidos

seleccionados, si bien reconocen una lógica en su presentación, no prescriben la secuencia para su enseñanza.

- Se define un espacio específicamente orientado a la integración de unidades curriculares de los Campos de la Formación, el Taller Integrador, organizado en torno a ejes estructurantes de sentido para cada año de la formación.
- Se asigna un porcentaje de la carga horaria total para el desarrollo de Unidades de Definición Institucional. Su contenido está orientado por una pregunta general: ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? Esto significa que los mismos deberán ser definidos de manera colectiva y colaborativa por las Instituciones formadoras, sobre la base de las percepciones acerca de los complementos necesarios para la Formación Docente, pensados y propuestos de manera situada, local, singular.

### **Consideraciones acerca del Campo de la Formación General**

- Las decisiones curriculares que afectan a este campo de la formación en nuestra provincia, atienden a una pluralidad de dimensiones y demandas. Entre ellas deben considerarse: la configuración de los espacios curriculares vigentes en el plan anterior, la intencionalidad política respecto al impacto de este cuerpo de conocimientos en el perfil de la formación, la necesidad práctica de garantizar la movilidad interinstitucional de los estudiantes; y el compromiso de definir un núcleo de contenidos comunes para las instituciones de Formación Docente.
- Este campo de la formación “se orienta a asegurar la comprensión de los fundamentos de la profesión, dotados de validez conceptual y de la necesaria transferibilidad para la actuación profesional, orientando el análisis de los distintos contextos socio-educacionales y toda una gama de decisiones de enseñanza” (Res 24/ 07)

- Este campo requiere ser fortalecido, favoreciendo la comprensión e interpretación de la complejidad de los fenómenos educativos y promoviendo una formación cultural amplia, que permita a los futuros docentes el vínculo con los diversos modos de expresión, transmisión y recreación de la cultura en el mundo contemporáneo.
- El Campo de la Formación General permite la construcción de una perspectiva integral y de conjunto, que favorece no sólo la comprensión de los macro contextos históricos, políticos, sociales y culturales de los procesos educativos, sino también de las problemáticas de la enseñanza propias del campo de la Formación Específica.
- El diseño curricular pretende dar cuenta de diversos grados de interacción y aportes entre disciplinas. Se proponen instancias disciplinares que recobran las tradiciones ético-políticas, filosóficas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y socio antropológicas, junto a espacios, con formatos más flexibles, que integran problemas vinculados a esos y a otros aportes disciplinares.
- Las unidades curriculares del CPFG. se desarrollan a lo largo de todo el trayecto formativo ofreciendo los marcos disciplinares y conceptuales sustantivos para comprender la complejidad del hecho educativo y asumir los desafíos que implica la profesión.

## **LOS FORMATOS CURRICULARES**

Las unidades curriculares 7 que conforman el diseño de la formación docente se organizan en relación a una variedad de formatos que, considerando su estructura conceptual, las finalidades formativas y su relación con las prácticas docentes, posibilitan formas de organización, modalidades de cursado, formas de acreditación y evaluación diferenciales.

La coexistencia de esta pluralidad de formatos habilita, además, el acceso a modos heterogéneos de interacción y relación con el saber, aportando una variedad de

herramientas y habilidades específicas que en su conjunto enriquecen el potencial formativo de esta propuesta curricular.

El diseño curricular se organiza atendiendo a los siguientes formatos: asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo.

**Asignatura:** se define por la organización y la enseñanza de marcos disciplinares. Brinda modelos explicativos propios de las disciplinas de referencia y se caracteriza por reconocer el carácter provisional y constructivo del conocimiento.

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan el análisis de problemas, la investigación documental, la interpretación de datos estadísticos, la preparación de informes, el desarrollo de la comunicación oral y escrita, entre otros.

En relación a la evaluación se propone la acreditación a través de exámenes parciales y finales.

**Seminarios:** se organiza en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes constituyéndose en temas/problemas relevantes para la formación. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar

Se sugiere para su desarrollo la organización de propuestas metodológicas que promuevan la indagación, el análisis, la construcción de problemas y formulación de hipótesis o supuestos explicativos, la elaboración razonada y argumentada de posturas teóricas, la exposición y socialización de las producciones, aproximaciones investigativas de sistematización creciente de primero a cuarto año.

Para la acreditación se propone el “coloquio” que puede asumir diferentes modalidades: la producción escrita de informes; ensayos, monografías, investigaciones y su defensa oral; la integración de los contenidos abordados en el año, entre otras.

**Taller:** se constituye en un espacio de construcción de experiencias y conocimientos en torno a una disciplina, tema o problema relevante para la formación. El objeto de estudio abordado se construye a partir de conocimientos de carácter disciplinar o

multidisciplinar. Es un espacio valioso para la confrontación y articulación de las teorías con las prácticas.

Se sugiere un abordaje metodológico que promueva el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia corporal, lúdica y motriz; la reflexión, el intercambio, la toma de decisiones y la elaboración de propuestas individuales o en equipos de trabajos, vinculados al desarrollo de la acción profesional.

Para la acreditación se propone la presentación de trabajos parciales y/o finales de producción individual o colectiva según se establezcan las condiciones para cada taller. Pueden considerarse: elaboración de proyectos, diseño de propuestas de enseñanza, elaboración de recursos para la enseñanza, entre otros.

Se trata de una opción que también puede instrumentarse como una forma metodológica particular al interior de otra unidad curricular, por ejemplo, de un seminario.

#### **PLAN DE ESTUDIOS 133/14**

PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA : 1º AÑO						
CAMPOS DE LA FORMACIÓN	Hs. Cátedra semanales	Hs. Cátedra anuales	Hs. asignadas para el Taller Integrador	Total hs. docente	Formato Curricular	
CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL						
Pedagogía	4	128	0	4		

						Asignatura Anual
	<b>Problemáticas Socioantropológicas en Educación</b>	3	96	1	4	Seminario Anual
	<b>Psicología y Educación</b>	4	128	0	4	Asignatura Anual
CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE						
	<b>Práctica Docente I:</b>	3	96	1	4	Seminario Anual
	<b>Contextos y Prácticas Educativas</b>					Taller Integrador
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA						
	<b>Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano I</b>	3	96	0	3	Asignatura Anual
	<b>Juego y Recreación</b>	4	128	1	5	Seminario Anual
	<b>Gimnasia I</b>	3	96	0	3	Taller Anual

	<b>Atletismo</b>	3	96	0	3	Taller Anual
	<b>Prácticas Acuáticas I</b>	2	64	0	2	Taller Anual
	<b>Total: 9 UC</b>	<b>29h</b>	<b>928h</b>	<b>3h</b>	<b>32h</b>	

PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: 2º AÑO

<b>CAMPOS DE LA FORMACIÓN</b>	<b>Hs. Cátedra semanales</b>	<b>Hs. Cátedra anuales</b>	<b>Hs. asignadas para el Taller Integrador</b>	<b>Total hs. docente</b>	<b>Formato curricular</b>
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>					
<b>Didáctica General</b>	3	96	0	3	Asignatura Anual
<b>CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>					
<b>Práctica Docente II:</b>	4	128	2	6	Seminario Anual

<b>Las Prácticas de Educación Física en el Contexto Escolar</b>					Taller Integrador
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>					
<b>Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano II</b>	4	128	0	4	Asignatura Anual
<b>Desarrollo y Aprendizaje Motriz</b>	3	96	1	4	Seminario Anual
<b>Didáctica de la Educación Física</b>	3	96	0	3	Asignatura Anual
<b>Vida en la Naturaleza I</b>	3	96	0	3	Taller Anual
<b>Gimnasia II</b>	3	96	1	4	Taller Anual
<b>Prácticas Acuáticas II</b>	3	96	0	3	Taller Anual
<b>Juego Motor</b>	4	128	0	4	Seminario Anual
<b>Deporte Colectivo I</b>	2	64	1*	3	Taller Anual

<b>Didáctica I de los Deportes Colectivos*</b>	1	32	0	0	Seminario Anual
<b>Deporte Colectivo II</b>	2	64	1*	3	Taller Anual
<b>Total: 12 UC</b>	<b>35h</b>	<b>1120h</b>	<b>6h</b>	<b>40h</b>	

\*Seminario abordado en forma conjunta por los docentes de Deportes Colectivos I y II

<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: 3º AÑO</b>					
<b>CAMPOS DE LA FORMACIÓN</b>	<b>Hs. Cátedra semanales</b>	<b>Hs. Cátedra anuales</b>	<b>Hs. asignadas para el Taller Integrador</b>	<b>Total hs. docente</b>	<b>Formato curricular</b>
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>					
<b>Filosofía y Educación</b>	3	96	0	3	Asignatura Anual
<b>CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>					
<b>Práctica Docente III y Residencia</b>	6	192	2	8	Seminario y Tutorías Anuales

					Taller Integrador
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
<b>Sujetos de la Educación</b>	3	96	1	4	Seminario Anual
<b>Historia de la Educación Física</b>	3	96	0	3	Asignatura Anual
<b>Educación Física en la Educación Especial</b>	3	96	1	4	Seminario Anual
<b>Vida en la Naturaleza II</b>	3	96	0	3	Taller Anual
<b>Gimnasia III</b>	3	96	0	3	Taller Anual
<b>Movimiento Expresivo I</b>	3	96	0	3	Seminario Anual
<b>Deporte Colectivo III</b>	2	64	1*	3	Taller Anual
<b>Didáctica II de los Deportes Colectivos*</b>	1	32	0	0	Seminario Anual

<b>Deporte Colectivo IV</b>	2	64	1*	3	Taller Anual
<b>Total: 11 UC</b>	<b>32h</b>	<b>1024h</b>	<b>6h</b>	<b>38h</b>	

\*Seminario abordado en forma conjunta por los docentes de Deportes Colectivos III y IV

<b>PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: 4º AÑO</b>					
<b>CAMPOS DE LA FORMACIÓN</b>	<b>Hs. Cátedra semanales</b>	<b>Hs. Cátedra anuales</b>	<b>Hs. asignadas para el Taller Integrador</b>	<b>Total hs. docente</b>	<b>Formato curricular</b>
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>					
<b>Ética y Construcción de Ciudadanía</b>	3	96	0	3	Asignatura Anual
<b>Educación Sexual Integral</b>	2	64	0	2	Seminario Anual
<b>Gestión de Proyectos</b>	3	96	1	4	Taller Anual
<b>CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>					
<b>Práctica Docente IV y Residencia</b>	6	192	2	8	Seminario y

					Tutorías Anuales
CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA					
<b>Epistemología e Investigación de la Educación Física</b>	4	128	0	4	Asignatura Anual
<b>Educación Física Adaptada</b>	4	128	0	4	Asignatura Anual
<b>Movimiento Expresivo II</b>	2	64	0	2	Taller Anual
<b>Deporte Colectivo V</b>	2	64	0	2	Taller Anual
<b>Deporte Colectivo VI</b>	2	64	0	2	Taller Anual
<b>Deporte Colectivo VII</b>	2	64	0	2	Taller Anual
<b>Total: 9 UC</b>	<b>30h</b>	<b>960h</b>	<b>3h</b>	<b>33h</b>	
UNIDADES CURRICULARES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL					
<b>Unidad Curricular de Definición Institucional</b>					

	3	96	0	3	
TOTAL DE HORAS POR CAMPO					
	<b>HORAS CÁTEDRA</b>	<b>HORAS RELOJ</b>	<b>PORCENTAJE RELATIVO</b>		
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN GENERAL</b>	800	533	19.37 %		
<b>CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE</b>	608	405	14.72 %		
<b>CAMPO DE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA</b>	2624	1685	63.5 %		
<b>UNIDADES DE DEFINICIÓN INSTITUCIONAL</b>	96	64	2.3 %		
<b>Total de horas de la Carrera</b>	<b>Total horas cátedra</b>	<b>Total horas reloj</b>			
	<b>4128</b>	<b>2752</b>			

## **PRIMER AÑO**

### **Campo de la Formación Específica**

#### **FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DEL MOVIMIENTO HUMANO I**

**Formato: asignatura Carga horaria: 3h cátedra**

**Régimen de cursado: anual**

## **MARCO ORIENTADOR**

Esta asignatura se orienta a proporcionar los fundamentos biológicos -anatómicos funcionales y fisiológicos del ejercicio- para la formación de un docente de Educación Física. Se inscribe en una línea de desarrollo curricular, junto a otras unidades curriculares, que complementa este tratamiento desde perspectivas filosóficas, psicológicas, sociológicas y culturales.

Las bases científicas de los fundamentos biológicos dan apoyo conceptual a las necesidades de conocimiento sobre el organismo humano, tanto desde el punto de vista de su morfología como de su funcionalidad. Se abordan contenidos destinados a comprender la relación entre los componentes estructurales y funcionales del movimiento humano y las implicancias de su análisis biomecánico; así como una aproximación a la constitución general de los principales aparatos y sistemas del organismo humano.

Esta formación privilegia un enfoque preventivo a través del conocimiento de los efectos que la actividad física, en general, produce en el organismo, favoreciendo modos de intervención pedagógicos orientados a un desarrollo corporal saludable.

## **PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN**

- Comprender los fundamentos biológicos del movimiento humano, como un conjunto de herramientas teóricas y prácticas que permitan intervenir en la enseñanza de la Educación Física, con criterios científicos y de cuidado de la salud.
- Adquirir conocimientos específicos del campo de la anatomía, la fisiología y la biomecánica para analizar, entender y explicar los factores biológicos que inciden en la acción motriz.

- Disponer de elementos conceptuales que permitan instrumentar propuestas de movimiento adecuadas a sujetos de diferentes edades y género.

## **EJES DE CONTENIDOS SUGERIDOS**

### **Movimiento humano. Componentes estructurales y funciones**

Nomenclatura de movimientos. Planos y ejes de movimiento.

Huesos y Articulaciones móviles: Características biomecánicas y Clasificación: monoarticulares y poliarticulares; fusiformes y reniformes.

Músculos Esqueléticos. Mecánica de la contracción muscular. Mecanismo de contracción y relajación. Tipos de contracción muscular: isométrica, anisométricas (concéntrica, excéntrica, isocinética).

El aparato locomotor, evolución y transformación según sexo y edad. Diferencias anatómicas del esqueleto femenino.

### **Análisis Biomecánico del Movimiento Humano**

Columna Vertebral y tórax.

Cintura pelviana y miembros inferiores. Cintura escapular y miembros superiores.

Componentes óseos y articulares. Características principales y diferenciadoras.

Musculatura protagonista, antagonista, sinergista y fijadora.

Análisis biomecánico de sus movimientos según ejes y planos. Ejercicios monoarticulares y poliarticulares.

Biomecánica de habilidades y destrezas básicas de movimiento (caminar, correr, saltar, lanzar, rolar, trepar, etc.) Análisis y descripción.

### **Estructura y función de los aparatos y sistemas**

Órganos, aparatos y sistemas. Descripción constitución y función de los principales aparatos y sistemas del cuerpo humano. Aparatos digestivo, circulatorio, respiratorio y endocrino. Sistema nervioso.

### **Los Fundamentos Biológicos en la clase de Educación Física**

La clase de Educación Física desde un enfoque preventivo. Higiene postural. Ejercicios promotores del normal desarrollo músculo-esquelético.

Aspectos generales a tener en cuenta en la actividad física con individuos en edad de crecimiento.

### **ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA**

En esta unidad curricular se sugiere:

- Recuperar los saberes, teóricos y experienciales de los estudiantes, para organizar una propuesta que permita un doble proceso: construir un conocimiento científico sobre el movimiento humano desde la perspectiva del campo biológico y deconstruir mitos y saberes de sentido común; introduciendo entre otros la nomenclatura técnico-científica que define las posibilidades del movimiento humano.
- Facilitar procesos de transferencia de conocimientos a situaciones concretas de movimiento, de la vida cotidiana y de habilidades y destrezas deportivas, gimnásticas, de danza; de modo de poder describirlas y explicarlas comprensivamente, privilegiando estos procedimientos por sobre la memorización y reproducción de conceptos.
- Promover instancias de observación y análisis de las posibilidades de movimiento en diversos grupos etarios.
- Acompañar en el diseño de propuestas de intervención donde los estudiantes puedan “poner en práctica”, en la fundamentación y ejecución, acciones

motrices para ser analizadas desde la perspectiva de los fundamentos biológicos.

## **SEGUNDO AÑO**

### **Campo de la Formación Específica**

#### **FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DEL MOVIMIENTO HUMANO II**

**Formato: asignatura Carga horaria: 4h cátedra**

**Régimen de cursado: anual**

#### **MARCO ORIENTADOR**

Esta asignatura se orienta a proporcionar los fundamentos biológicos -anatómicos funcionales y fisiológicos del ejercicio- para la formación de un docente de Educación Física. Se inscribe en una línea de desarrollo curricular, junto a otras unidades curriculares, que complementa este tratamiento desde perspectivas filosóficas, psicológicas, sociológicas y culturales.

Las bases científicas de los fundamentos biológicos dan apoyo conceptual a las necesidades de conocimiento sobre el organismo humano, tanto desde el punto de vista de su morfología como de su funcionalidad. Se abordan contenidos destinados a profundizar el conocimiento de la relación entre los componentes estructurales y funcionales del movimiento humano, considerando específicamente las respuestas y adaptaciones neuromusculares, metabólicas y endocrinas al ejercicio físico.

Esta formación privilegia un enfoque preventivo a través del conocimiento de los efectos que la actividad física, en general, produce en el organismo, favoreciendo modos de intervención pedagógicos orientados a un desarrollo corporal saludable.

#### **PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN**

- Comprender los fundamentos biológicos del movimiento humano, como un conjunto de herramientas teóricas y prácticas que permitan intervenir en la

enseñanza de la Educación Física, con criterios científicos y de cuidado de la salud.

- Profundizar en los conocimientos específicos del campo de la anatomía, la fisiología y la biomecánica para analizar, entender y explicar los factores biológicos que inciden en la acción motriz.
- Disponer de elementos conceptuales que permitan instrumentar propuestas de movimiento adecuadas a sujetos de diferentes edades y género, en ambientes y contextos diversos.

## **EJES DE CONTENIDOS SUGERIDOS**

### **Sistema neuromuscular**

Tipos y características de las fibras musculares.

Impulso nervioso. Sinapsis. Neurotransmisores. Unidad motora.

Actividad refleja. Reflejos: miotático de tracción; de inhibición autógena y de interacción recíproca. Tono muscular y postura. Control de la actividad tónico postural.

Adaptaciones musculares inducidas por ejercicio y actividad física. Dolor y fatiga muscular, manifestación y recuperación.

### **Los Sistemas Energéticos**

Producción de ATP. Fuentes energéticas para la contracción muscular. Generalidades del metabolismo de sustratos energéticos.

Anabolismo y catabolismo. Reacciones químicas: oxidación y reducción.

Metabolismo aeróbico y anaeróbico. Potencia y capacidad de cada sistema energético. Tiempos de manifestación e implementación práctica. Metabolismos energéticos según edad y sexo.

Cadena respiratoria: fosforilación oxidativa y Ciclo de Krebs.

Vías metabólicas: glucógenolisis, gliconeogénesis, lipólisis y lipogénesis.

Sistema energético y dinámica del ácido láctico. Mecanismos de producción-remoción del lactato. Consumo de oxígeno: concepto, componentes e importancia. VO<sub>2</sub> absoluto y relativo. Evolución según edad y sexo.

### **Termorregulación**

El equilibrio térmico. Regulación hipotalámica de la temperatura. Termorreceptores y efectores que influyen en el control de la temperatura corporal.

Mecanismos de transferencia de calor del cuerpo al ambiente: conducción, convección, radiación y evaporación.

El ejercicio en ambientes cálidos y fríos. El ejercicio y el estrés térmico. Hipertermia y deshidratación. Riesgos asociados.

Edad y tolerancia al calor, respuestas de los niños al ejercicio en calor, comparación con los adultos. Prevención de problemas asociados al calor.

### **Respuestas Neuromusculares, Metabólicas Y Endocrinas al Ejercicio Físico**

El desarrollo de los procesos metabólicos en las diferentes edades y géneros. Efectos de las hormonas. Su relación con el ejercicio físico.

Respuestas y adaptaciones morfológicas y fisiológicas en diferentes actividades motrices, particularmente aquellas relacionadas a la preservación y cuidado de la salud.

### **ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA**

Para el desarrollo de esta unidad curricular se sugiere:

- Recuperar los saberes, teóricos y experienciales de los estudiantes, para organizar una propuesta que permita un doble proceso: construir un

conocimiento científico sobre el movimiento humano desde la perspectiva del campo biológico y deconstruir mitos y saberes de sentido común.

- Facilitar procesos de transferencia de conocimientos a situaciones concretas de movimiento, de la vida cotidiana y de habilidades y destrezas deportivas, gimnásticas, de danza, entre otras.
- Promover instancias de observación de clases de Educación Física desarrolladas en los diversos ámbitos de intervención para identificar procesos biológicos y cambios funcionales que afectan a los participantes.
- Solicitar el diseño de propuestas de intervención, para distintos grupos etarios y de género, donde los estudiantes puedan “poner en práctica”, en la fundamentación y ejecución, acciones motrices que puedan ser analizadas desde la perspectiva de los fundamentos biológicos. Priorizar en la evaluación el análisis y la descripción biomecánica de movimientos por sobre la reproducción de conceptos, que sólo requieran del estudiante procedimientos ligados a la memorización.

## **DESARROLLO Y APRENDIZAJE MOTOR**

**Formato: seminario Carga horaria: 3h cátedra**

**Participa del Taller Integrador Régimen de cursado: anual**

### **MARCO ORIENTADOR**

La inclusión de esta unidad curricular reviste una significativa importancia por cuanto aporta un cuerpo de conocimientos que permiten lograr comprensión sobre las acciones motrices; considerándolas como una forma de conducta regulada y planeada conscientemente cuyo resultado puede anticiparse en una representación mental.

La motricidad humana involucra la totalidad de los procesos y funciones del organismo y a la regulación psíquica que estructuran el movimiento. Se la entiende también como una disponibilidad corporal y motriz condicionada por la cultura y la sociedad. En el

proceso de formación motriz se movilizan estrategias de aprendizaje que implican mecanismos tanto comprensivos como asociativos que se activan en función del objeto a conocer, del tipo de prácticas motrices y de las matrices de aprendizaje del sujeto.

El aprendizaje motriz se caracteriza como un proceso de construcción de la competencia motriz que hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que permiten que los sujetos superen los diferentes problemas motrices.

En el aprendizaje motriz intervienen todas las influencias que con-forman al sujeto: instancias de inculcación y transmisión cultural, experiencias de sí del sujeto de formación, y condicionamientos de naturaleza biológica, que a modo de “marcas”, “señas”, “registros”, “transformaciones” van configurando la motricidad humana; posibilitando y/o condicionando las capacidades y habilidades motrices de las que el sujeto dispone para comprender y operar en el mundo.

Dada la complejidad inherente a la motricidad, se abordan los factores endógenos y exógenos de producción de las acciones motrices y las variables intervinientes, desde un enfoque pluridisciplinar, estudio que se verá completado con el tratamiento desde las perspectivas biológicas, culturales, históricas, y psicológicas, articulando con otras Unidades Curriculares.

## **PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN**

- Comprender la complejidad que reviste la motricidad humana, la formación y el aprendizaje motriz; reconociendo los condicionamientos psicológicos, biológicos, sociales y culturales que intervienen en su desarrollo.
- Conocer y revisar críticamente los aportes y controversias en torno a las concepciones de desarrollo, motricidad, formación motriz y los modos de enseñanza y aprendizaje inherentes.
- Disponer de elementos conceptuales que permita analizar los procesos involucrados en la formación motriz y la regulación de la acción motora.

- Apropiarse de herramientas conceptuales y prácticas que posibiliten interpretar, diseñar y evaluar propuestas didácticas inclusivas contemplando las condiciones necesarias para favorecer la formación motriz.

## **EJES DE CONTENIDOS SUGERIDOS**

### **Aproximaciones conceptuales, teorías y debates epistemológicos sobre la**

**motricidad** Constructos conceptuales que intentan explicar la motricidad:

Motricidad-Acción motriz-Acto Motor-Actividad- Movimiento-Coordinación-Competencia motriz-Habilidad-Destreza-Capacidad-Técnica.

Diferentes modelos explicativos- Taxonomías posibles. Aportes para la comprensión sobre el desarrollo de la motricidad y los procesos involucrados en ésta desde el desarrollo de las perspectivas:

organísmica-mecanicista-psicosexual-psicosocial-sociocultural-social-epigenética-humanística.

### **Proceso de construcción de la Motricidad**

Proceso de adquisición de las habilidades motrices y el conocimiento motriz, y de transformación de las capacidades motrices.

Cambios en la motricidad: factores endógenos y exógenos- Procesos: maduración-crecimiento-aprendizaje Fases sensibles de la motricidad

Motricidad refleja- Motricidad general-básica – Motricidad específica. Motricidad Especializada Capacidades motrices: condicionales-mixtas y coordinativas.

Variables socioculturales, cognitivas, afectivas, emocionales del desarrollo de la motricidad.

### **El aprendizaje motriz**

Teorías que posibilitan explicaciones sobre el aprendizaje motriz.

Regulación y control de la acción motriz. Proceso de desarrollo de los mecanismos que intervienen: atencionales, perceptivos, mnésicos, cognitivos, afectivos, decisorios, regulativos del movimiento. Automatización.

“Elementos del aprendizaje”: actividad-condiciones y resultados. Fases del aprendizaje motriz. Transferencia e interferencia en el aprendizaje motriz.

Procesos cognitivos y conocimiento sobre, de y para la acción: declarativos-procedimentales, estratégicos, metacognición, afectivo.

La Competencia motriz. Autoconcepto-autoconfianza- Competencia percibida. La Incompetencia motriz aprendida.

Dificultades motrices. Causas y manifestaciones

### **Intervención didáctica para la formación motriz**

Análisis didáctico de las tareas motoras: Tarea motriz. Localización y nivel de complejidad de la tarea motriz Análisis didáctico de las fases del aprendizaje motriz. Evaluación de la motricidad, y los procesos de formación motriz

Manipulación de los elementos de la tarea motriz y las prácticas motrices. Facilitación y ayudas. Orientaciones para la formación motriz inclusiva.

### **ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA**

Para la comprensión de la motricidad desde una perspectiva compleja que integre los diversos condicionantes que intervienen en su construcción y formación, se propone:

- Reconstruir y analizar la propia biografía motriz.
- Observar y analizar, a partir de los aportes teóricos de distintos autores, la disponibilidad motriz en diversos sujetos y grupos, identificando factores biológicos, psicológicos, sociales, que inciden en su formación.

- Indagar/investigar sobre la formación motriz de diferentes sujetos, como resultado de los procesos de socialización en instituciones educativas: escuelas-clubes-academias; poniendo en tensión la relación existente entre natura y nurtura, lo heredado y lo adquirido en los procesos de formación motriz.
- Elaborar pautas orientadoras para el diseño de propuestas educativas e intervenciones en procesos de formación motriz; y categorías de análisis y evaluación de la motricidad.
- Analizar propuestas de formación motriz, prácticas docentes, planes de clase y/o propuestas curriculares jurisdiccionales desarrolladas en los diversos ámbitos de intervención para identificar qué supuestos sobre motricidad, práctica motriz y aprendizaje motor subyacen, y sus implicancias en los procesos de formación.

## **CUARTO AÑO**

### **Campo de la Formación General**

#### **EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL**

**Formato: seminario Carga horaria: 2h cátedra**

**Régimen de cursado: anual**

#### **MARCO ORIENTADOR**

La aprobación en el Consejo Federal de Educación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral aprobada en la Ley Nacional 26.150 establece la obligatoriedad de desarrollar la Educación Sexual Integral en las escuelas de todo el territorio nacional. En este contexto, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, reafirma el compromiso de implementar esta ley en el marco de la política

educativa y, como tal, debe ser abordada en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Las instituciones educativas en su función formativa ofrecen conocimiento científico actualizado, herramientas y experiencias que permitan la construcción de una sexualidad integral, responsable de la promoción de la salud, de equidad e igualdad. Se deberá propiciar su tratamiento en un ambiente que aliente la formulación de preguntas, interrogantes, análisis críticos acerca de las propias concepciones naturalizadas, mitos, prejuicios y supuestos que organizan la experiencia de la sexualidad. El reconocimiento de otros agentes socializadores que participan del proceso de construcción de representaciones sobre la sexualidad, como los medios audiovisuales, radio, internet, medio gráficos; tornan pertinente la elaboración de estrategias destinadas a analizar críticamente la información brindada.

En cuanto a la complejidad inherente a la definición y tratamiento de la Educación Sexual Integral, este seminario propone un abordaje multidisciplinar, reconociendo a la sexualidad como constitutiva de la condición humana y producto de un entramado complejo de aspectos biológicos, sociales, históricos, culturales, éticos y subjetivos. Sin desconocer, además, que ésta se halla en el cruce de las políticas estratégicas de salud y educación y de discursos sociales diversificados como el médico, religioso, jurídico, educativo, entre otros.

## **PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN**

- Adquirir una formación integral que posibilite el análisis crítico acerca de concepciones, ideas previas, mitos, prejuicios y mensajes que se comunican y se transmiten sobre la sexualidad,
- Asegurar los conocimientos pertinentes, confiables y actualizados sobre distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral.
- Desarrollar habilidades para el tratamiento de situaciones de vulnerabilidad de derechos: maltrato, abuso sexual, y trata de niños, adolescentes y jóvenes.

## **EJES DE CONTENIDOS SUGERIDOS**

### **Educación Sexual Integral**

Dimensión biológica, política, social, psicológica, ética, cultural, histórica. Las identidades sexuales desde la perspectiva de los derechos humanos. Expectativas sociales y culturales acerca de lo femenino y lo masculino. Su incidencia en el acceso a la igualdad de oportunidades y/o la adopción de prácticas de cuidado.

El conocimiento de diversos aspectos de la salud sexual y reproductiva: promoción y atención de la salud sexual, prevención de riesgos: el embarazo en la adolescencia y las enfermedades de transmisión sexual. Situaciones de riesgo o de violencia vinculadas con la sexualidad: distintas miradas sobre la problemática del aborto, el acoso sexual, el abuso y la violencia sexual, el maltrato, la explotación sexual y trata.

El abordaje de la sexualidad a partir de su vínculo con la afectividad, el propio sistema de valores y creencias; el encuentro con otros/as, los amigos, la pareja, el amor como apertura a otro/a y el cuidado mutuo.

### **La Educación Sexual Integral: Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario**

El conocimiento del propio cuerpo, sus características y el vocabulario adecuado para enunciarlo. Situaciones que demandan de la intervención del adulto. Los derechos humanos. La valoración y el respeto por el pudor y la intimidad propia y de los otros. Problemática del género y sexualidad en el nivel. Estereotipos y prejuicios en relación al comportamiento de varones y mujeres.

Análisis de la legislación y los documentos curriculares jurisdiccionales que prescriben y orientan la Educación Sexual Integral en el Nivel Inicial, Primario y Secundario. La sexualidad como eje transversal. El lugar de los proyectos integrados en la Educación Sexual Integral.

El conocimiento de los marcos legales y la información necesaria para el acceso a los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos de las/los niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

## **ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA**

Para el desarrollo de este seminario se sugiere:

- El análisis de diferentes producciones y prácticas de niños, adolescentes, jóvenes y adultos: lingüísticas, literarias, plásticas, lúdicas, musicales, corporales, productivas, entre otras.
- El análisis de manifestaciones culturales destinadas a los adolescentes, jóvenes y adultos, y la identificación de sus dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales.
- Atender a la promoción de la salud, a un enfoque integral de la educación sexual, a la consideración de los sujetos como sujetos de derecho y a la complejidad del hecho educativo.
- Considerar un enfoque globalizador de abordaje de la Educación Sexual que incluya las diferencias sociales, culturales y económicas.
- El análisis de situaciones donde aparezca la interrelación entre los aspectos sociales, biológicos, psicológicos, afectivos y éticos de la sexualidad humana.
- Crear un clima propicio para el establecimiento de relaciones afectivas en el aula, generando situaciones que permitan problematizar las propias perspectivas, evitando juicios de valor, en actitud respetuosa hacia los distintos posicionamientos respecto al tema.
- El reconocimiento, identificación y análisis crítico de otros agentes socializadores que participan en el proceso de construcción y reconstrucción de

las representaciones sobre la sexualidad: medios audiovisuales, la radio, Internet y medios gráficos.

- Diseñar estrategias que permitan generar situaciones grupales para comprender y explicar los sentimientos personales e interpersonales, la participación en diálogos y reflexiones sobre situaciones cotidianas en el aula donde se ponen de manifiesto prejuicios y actitudes discriminatorias.
- El análisis crítico de las formas discriminatorias entre hombres y mujeres en los distintos ámbitos: la escuela, el hogar, el trabajo, la política, el deporte, entre otros posibles.
- Análisis crítico del tratamiento que realizan los medios de comunicación acerca de las problemáticas vinculadas a la educación sexual a la sexualidad en general y a su relación con la escuela en particular.

El análisis crítico de bibliografía, documentos curriculares y textos que aborden la temática de la Educación Sexual y de diferentes leyes como: Ley de protección integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes, Ley de Educación Sexual Integral, Ley de reproducción asistida, Ley de matrimonio igualitario y Ley de Identidad de género.

## Bibliografía

- Agamben, G. (2015) *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Anagrama.
- Aisenstein, A.; Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física en Iberoamérica. Cuerpo, género y pedagogía 1880 – 1950*. Prometeo Libros.
- Bareiro, L. (2017). Democracia/s, ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI: Análisis de género de los caminos recorridos desde la década del '80 y futuros posibles. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Barra, E. (2016) *Nueva mirada: El desafío de las clases de Educación Física Mixtas. Su impacto en la integración e inclusión escolar*. [Trabajo Final para obtener el título de Licenciada en Educación]. Universidad Empresarial Siglo 21.
- Bloj, C. (2017). Taller metodológico y de preparación de tesis. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Boccardi, F. (2018). *Formación docente continua en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Ciencias Sociales. Centro de Estudios Avanzados. UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/11278>
- Bonan, C. (2003). Derechos sexuales y reproductivos, reflexividad y transformaciones de la modernidad contemporánea. En *Seminario PRIGEPP Políticas*. Programa

Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).

<http://prigepp.org>

Bonder, G. (1998). Género y Subjetividad: avatares de una relación no evidente. En *Género y Epistemología, Mujeres y Disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG).

Bracht, V. (Ed.) (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social*. Vélez Sarsfield.

Braig, M.; Costa, S. y Göbel, B. (2014). Desigualdades sociales e interdependencias globales en América Latina: una valoración provisional. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LX (223), 209-236.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

Cimino, K., Mulcahy A., Vergara, M. (2010). “Lineamientos Curriculares para Educación Sexual Integral”. En *Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150*. Ministerio de Educación de la Nación.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, 18 de diciembre, 1979.

<https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cedaw.aspx>

Cuello, M. (2018). *Concepto de Ciudadanía y su concreción en términos de Derechos a la Salud Sexual Reproductiva en la provincia de Córdoba*. [Trabajo Final]

Democracia/s, ciudadanía y Estado en América Latina en el siglo XXI:

Análisis de género de los caminos recorridos desde la década del '80 y futuros posibles. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas

(PRIGEPP). <http://prigepp.org>

- Dapuez, M. (2011). *Condicionantes en la elección de un método anticonceptivo de las mujeres en edad fértil de Villa Los 40 Guasos – Córdoba, Argentina: Visibilizando la inequidad de Género*. [Tesis de Maestría] Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).  
<http://www.prigepp.org/tesis.php>
- Dirección General de Educación Superior. *Memoria anual DGES 2007, 2008, 2009, 2010*. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.  
<https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/documentos/>
- Dirección General de Educación Superior. *Documento Diseño Curricular de la Formación Docente para la Educación Física*. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. <https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/>
- Di Gregorio, M. (2013). ¿Qué enseñamos en Educación Física en relación al género y la sexualidad? Una propuesta de integración en la educación secundaria. [Ponencia] *Actas 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. FaHCE: Universidad Nacional de La Plata.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3199/ev.3199.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3199/ev.3199.pdf)
- Elichiry, N. (2009). *Retomando conceptos básicos: acerca del desarrollo de la inteligencia humana*. En Elichiry, N. (Ed.) *¿Dónde y cómo se aprende? JVE Ediciones*.
- Faur, E., Gogna, M., Binstock, G. (2015) La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la Ley (2008-2015). En *Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI)*. Ministerio de Educación de la Nación

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/ofesi/observatorio-federal-de-la-educacion-sexual-integral-ofesi/publicaciones>

Flores, V. (2008) Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Trabajo Social*, s/v (18), 14-21. Universidad Nacional Autónoma de México.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.

Frías, C. (2015). Planificación social, análisis prospectivo y tecnologías para el cambio organizacional. La gestión y la evaluación de políticas de equidad de género. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

Girón, A. (Comp.). (2010). *Crisis económica: una perspectiva feminista desde América Latina*. CLACSO Editores.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Guzmán, V. (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. CEPAL Serie mujer y desarrollo N°48. <https://repositorio.cepal.org/>

Guzmán, V. (2016). Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Le Boulch, J. (1977). *La Educación por el movimiento*. Paidós.

Ley 26.150 (2006). Ley de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

Ley 25.673 (2002). Ley de creación del Programa Nacional Salud Sexual y Procreación Responsable. 30 de octubre de 2002.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

Ley 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa>

Ley 8535 (1996). Ley de creación del Programa de Salud reproductiva y Sexualidad. 9 de agosto de 1996. <http://www.saij.gob.ar/LPO0008535>

Ley 9870 (2010) Ley de Educación Provincial de Córdoba. 12 de diciembre de 2010.

<https://www.cba.gov.ar/ley-de-educacion-provincial-educacion/>

Maquieira, V. (2012). *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Ediciones Cátedra.

Marina, M., Garibaldi, M., Martín, P., Montes, M., Bilder, P., Nimo, M., Bargalló, S.,

Hurrell, M. Zelarallán, M., Marconi, M., Lavari, M., Lencina Rampotis; L.,

Muzón, M., Garibaldi, M., Lapegna, A. (2014). Clase 2: “Los ejes de la ESI”,

Educación Sexual Integral, *Especialización docente de nivel superior en*

*educación y TIC, Buenos Aires*. Ministerio de Educación de la Nación.

[http://dges-cba.edu.ar/bd\\_dges/recursos/materiales](http://dges-cba.edu.ar/bd_dges/recursos/materiales)

Marozzi, J. (2016). *Concepciones de lxs docentes en torno a la sexualidad y su*

*resignificación a partir de la participación en procesos de capacitación en*

*educación sexual integral*. [Tesis de Maestría]. Comunic-Arte.

<http://horacioaferreyra.com.ar/tesis-concepciones-de-las-docentes-en-torno-a-l>

[a-sexualidad-su-resignificacion-a-partir-de-la-participacion-en-procesos-de-cap](http://horacioaferreyra.com.ar/tesis-concepciones-de-las-docentes-en-torno-a-l)

[acitacion-en-educacion-sexual-integral/](http://horacioaferreyra.com.ar/tesis-concepciones-de-las-docentes-en-torno-a-l)

Marozzi, J, Raviolo, A., Boccardi, F. (Comps.). (2021). *Educación Física: Rupturas y*

*Avances. Propuestas para implementar la ESI*. HomoSapiens Ediciones.

- Martínez Osorio, M. (2017, 15 de mayo). ¡Con mis hijos no te metas: no a la ideología de género! *DeJusticia*.  
<https://www.dejusticia.org/con-mis-hijos-no-te-metas-no-a-la-ideologia-de-genero/>
- Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. Morán Faúndes y otros (Comp.). *Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. (pp. 85-102). Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Mayer, M. (2020, 26 de diciembre). La marea verde argentina es un movimiento inspirador para las feministas latinoamericanas. *Télam Digital*.  
<https://www.telam.com.ar/notas/202012/539722-la-marea-verde-argentina-es-un-movimiento-inspirador-para-las-feministas-latinoamericanas.html>
- Molina, G. Programa de Educación Sexual Integral de Córdoba: Momentos Iniciales. *Cuadernos de Educación*, 17 (17), 78-88.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos>
- Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía Ediciones.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, s/v (24), 27-33.  
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10103>
- Morgade, G., Alonso, G. (Comp.). (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Paidós.

- Naciones Unidas. (1994, 5 a 13 de septiembre). *Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo El Cairo*. [Conferencias Población y desarrollo].  
<https://www.un.org/es/conferences/population/cairo1994>
- Naciones Unidas Mujeres (1995, s/f septiembre). *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer Beijing*. [Conferencias Mundiales de la Mujer].  
<https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/fwcwn.html>
- Nitti, A. (2012). *¿Juntos o Separados por Sexo Biológico?: Una mirada no sexista en las clases de Educación Física en las Escuelas Medias de CABA. Formación de Género en la Educación Física Escolar*. [Tesis de Especialización Docente Superior en Educación Sexual Integral] Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González.  
[http://paolaraffetta.com.ar/Tesis/genero\\_educacion\\_fisica\\_a\\_nitti.pdf](http://paolaraffetta.com.ar/Tesis/genero_educacion_fisica_a_nitti.pdf)
- Ormeño, A., (2012). *Nociones de Sexualidad y de Educación Sexual de los Alumnos del Profesorado Dr. Bernardo Houssay de la Ciudad de Rosario en el Marco de la Ley de Educación Sexual Integral (2010-2011)*. [Tesis de Maestría]. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Córdoba.  
[http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Ormeño\\_analia\\_del\\_valle.pdf](http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/Ormeño_analia_del_valle.pdf)
- Otero, M. (2016, 02 de Octubre) A 10 años de la ley, la educación sexual no termina de arrancar. *La Voz*.  
<http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/10-anos-de-la-ley-la-educacion-sexual-no-termina-de-arrancar>
- Pérez López, C. Laorden Gutiérrez, C. (2002). El espacio como elemento facilitador del aprendizaje una experiencia en la formación inicial del profesorado. *Pulso*:

*revista de educación*, s/v (25), 133-146.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=243780>

Programa Educación Sexual Córdoba (2020, 05 de septiembre) *Sexualidad y Escuela*.

*Hacia una educación sexual integral*. Documento Base. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ESI>

Programa Educación Sexual Córdoba. (2020, 14 de septiembre) Fascículo Introdutorio.

*En Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba 2016-2017*. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ESI>

Programa Educación Sexual Córdoba. (2020, 14 de septiembre) Fascículo 04. En

*Estado de implementación de la Educación Sexual Integral en instituciones educativas de la provincia de Córdoba 2016-2017*. Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba.

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/PolSocioeducativas/ESI>

Ruiz Pérez, L. (1995). Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje

motor en la Educación Física Escolar. En *Colección Monografías sobre Ciencias de la Actividad Física y Deporte*. Gymnos.

Sassen, S. (2007) *Una Sociología de la Globalización*. Katz Editores.

Scharagrodsky, P. (Comp.). (2008). *Gobernar es Ejercitar: fragmentos históricos de la*

*Educación Física en Iberoamérica*. Prometeo Libros

Sedano, R. (2020, 10 de diciembre). El Congreso argentino debate un nuevo proyecto

de ley sobre el aborto. *France 24*.

<https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20201210-congreso-argentina-debate-ley-aborto>

Segato, R y Gherardi, N. (2016) Géneros y violencias: revisión y actualización conceptual y metodológica para la investigación y las políticas. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

Theumer, E. (2020, 29 de mayo). [¿Ideología de género o perspectiva de género?](#).

Orígenes de la ola reaccionaria que tiene como blanco a los feminismos y la diversidad. Página 12.

[https://www.pagina12.com.ar/268361-ideologia-de-genero-o-perspectiva-de-genero?gclid=Cj0KCQiA4OybBhCzARIsAIfn9kEZxS0cwbBI1wEBGQSNuyNJrrVAVdt5uZN7RIw9Ityb07klUeapVcaAoDkEALw\\_wcB](https://www.pagina12.com.ar/268361-ideologia-de-genero-o-perspectiva-de-genero?gclid=Cj0KCQiA4OybBhCzARIsAIfn9kEZxS0cwbBI1wEBGQSNuyNJrrVAVdt5uZN7RIw9Ityb07klUeapVcaAoDkEALw_wcB)

Vázquez Gómez, B. (1989). *La Educación Física para la Educación Básica*. Gymnos.

Wagner, P. (1997). *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*. Herder.