



Universidad Nacional de Avellaneda.
Departamento de Salud y Actividad Física.

Maestría en Educación Física y Deporte.

(Modalidad Virtual)

Escuela de Posgrado

Carrera a Distancia

Trabajo Final

- **Título: ¡De ESI se habla!**
- **Subtítulo: Educación Sexual Integral, aportes a los aprendizajes de la Educación Física.**

Alumna: Lic. Prof. Andrea Lucero.

Correo electrónico: mauracor29@yahoo.com.ar

Tutora: Docente: Mg. Graciela Cappelletti.

1. Análisis de la situación educativa.	4
1.1 Antecedentes.	8
1.1.1 El porqué de los Antecedentes.	11
1.1.2 Discusión de los Antecedentes.	11
1.1.3 Relevancia.	12
1.1.4 Propósitos de la Investigación.	14
2. Selección y definición del problema.	16
2.1. Marco Teórico.	18
2.1.1 ¡A poner el Cuerpo!	18
2.1.1.1 ¿Qué ocurre en la escuela?	24
2.1.1.2 El cuerpo en el nivel primario/pre- adolescencia.	28
2.1.2 La categoría del Género.	30
2.1.2.1 Sexualidad(ES), Educación, transformaciones posibles.	36
2.1.3 Cuerpos disciplinados, cuerpos domesticados.	40
2.1.4 De ESI se habla.	45
2.1.4.1 La sexualidad y sus múltiples dimensiones.	52
2.1.4.2 Subjetividad y Educación Sexual.	54
2.1.4.3 Sexualidad y Escuela/ Escuela y sexualidad, una relación posible.	57
2.2 Algunas reflexiones importantes, importantísimas.	66
3. Definición de los Objetivos del Proyecto.	68
3.1 Objetivos Generales del Proyecto.	68
3.2 Objetivos específicos o de Aprendizaje.	68
4. Justificación del Proyecto.	69
5. Análisis de la solución (Sistematización de la Intervención).	73



6. Planificación de las Acciones.	81
7. Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos.	84
7.1 Recursos Humanos.	84
7.2 Recursos Materiales.	84
7.3 Recursos Económicos.	84
8. Evaluación.	85
8.1 Procedimientos e Instrumentos de Evaluación.	88
9. Informe Final.	90
10. Anexos.	102
11. Bibliografía.	122



1. Análisis de la situación educativa: Introducción.

“La educación no es sólo una tarea técnica de procesamiento de la información bien organizado, no siquiera sencillamente una cuestión de aplicar “teorías del aprendizaje” al aula ni de usar resultados de “pruebas de rendimiento” centradas en el sujeto. Es una empresa compleja de adaptar la cultura las necesidades de sus miembros, y de adaptar a sus miembros y sus formas de conocer las necesidades de la cultura.”

Jerome Bruner.

La clase de Educación Física, en la Escuela N° 89, es pensada desde una perspectiva en donde se pueda poner en juego el pensar, el sentir y el hacer. La clase propone crear conocimiento e intercambiar reflexiones, propiciando la participación de sus integrantes desde sus experiencias y saberes.

Planificar una clase no implica solamente la aplicación de técnicas motrices o participativas, se sostiene sobre una concepción de aprendizaje que recupera los saberes previos, las experiencias y las reflexiones de las diferentes personas que conforman al 6° y 7° del Turno Tarde de la Institución. Incluso sus prejuicios y sus creencias, los mitos y los estereotipos que todos y todas, en mayor o en menor medida reproducimos. Es a partir de esos “mitos” o “perjuicios” que surgen en los grupos todo tipo de conflictos, y que en su mayoría, están en relación directa con el disciplinamiento de los cuerpos. Originalmente con el propósito de dar respuesta a la afirmación de que “biología es destino”, la escuela se caracteriza por ser una institución que trabaja fuerte y dicotómicamente para lo anteriormente mencionado (Butler 1999). Se repiten sistemáticamente términos que se relacionan con la *homofobia, ideales corporales, sexo y relaciones interpersonales violentas*.

A partir de esa “mochila” de experiencias que cada una/uno trae, alimentada por los diferentes estímulos/mandatos sociales, culturales, etc., se intentará deconstruir *MODELOS* impuestos, que van en detrimento de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje. (Butler 1999), menciona que si el género esta en relación con los significados culturales que aceptan el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo. En este sentido la Educación Física a través de la ESI, podrá colaborar en la

reconstrucción de una mirada más amplia y diversa, consciente de aceptar diferencias de etnia, género y/o religión entre otras.

Resignificar la función del área, aportando no solo desde aquellos contenidos que componen la currícula específica de Educación Física (en torno a lo técnico) sino también aportar desde aquellos aprendizajes que se enmarcan dentro de los contenidos socio afectivos , para que estos puedan aportar a una sociedad más amorosa y humanizada. La mayoría de las veces los inconvenientes que suceden dentro de la Escuela también continúan en el Barrio, con lo que ello conlleva, (malas relaciones entre familias) entre otras situaciones. En este sentido primero deben ponerse en tela de juicio las relaciones de poder que determinan y restringen las posibilidades dialógicas (Butler 1999).

Las ideas neoliberales se instalaron en el ámbito educativo con el discurso de la “renovación”, con la promesa de solucionar la profunda y añeja crisis que la educación en general y la escuela en particular venía arrastrando, pero ¿Qué logró esta transformación educativa? “Un sistema educativo desarticulado y caótico...” (Nano Balbo, 2008:25). En este contexto, creemos que muchos/as trabajadores/as sostenemos las escuelas y los espacios públicos con nuestro trabajo cotidiano, construyendo pequeños espacios educativos, colectivos, valientes, con la convicción de que la nuestra es una acción política. En la provincia de Neuquén, desde los organismos de gobierno, y en particular desde la legislatura, se proclamó el Foro por la educación. Su punto de partida es el desconocimiento de lo que realmente pasa con la educación y la negociación con la participación de las comunidades educativas. La reiteración de políticas verticalistas en las pretendidas “transformaciones” educativas no son un error político: son políticas educativas de los gobiernos neoliberales y conservadores.

A pesar de esto y gracias a la resistencia de los vaciamientos, en Neuquén, se viene realizando un trabajo minucioso y firme en cuanto a los contenidos de ESI – Educación Sexual Integral-; pero la Educación Física aún encuentra cierta

reticencia que no se condice con la fundamentación de los planteamientos de variados contenidos y actividades en post de la ESI dentro de la Educación Física. De todos modos la discusión político pedagógica de la cátedra es fundamental, como así también es fundamental pensar juntos/as la escuela que tenemos y la escuela que queremos; y dentro de ella la Educación Física que tenemos y la Educación Física que queremos.

La inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria implica promover la reflexión crítica del modelo jerárquico y desigual de socialización de los géneros, en el que se legitima el comportamiento masculino machista, sexista, homofóbico, y violento, en perjuicio del otro/a, así como también la conducta femenina de sumisión, pasividad, dependencia. La ESI, en la institución educativa (Escuela N°89), está incluida dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional), y en las diferentes jornadas educativas, es un tema que ocupa gran parte de la jornada de trabajo. La implementación de la misma es considerada como herramienta pedagógica fundamental para todas las áreas del conocimiento.

Desde esta premisa, se intentará realizar una fundamentación teórico práctica que pueda poner en tensión la mirada disciplinante para con los cuerpos en la clase de Educación Física y como desde la propuesta pedagógica y didáctica de la ESI, podremos deconstruir posturas que se basan en “mitos” o “creencias”, alimentadas por políticas hegemónicas que se alinean a la idea de que la sexualidad es sinónimo de sexo o genitalidad, la creencia dominante de que la educación sexual sólo consiste en un conjunto de informaciones dadas sobre el sexo y las relaciones sexuales, etc. En este marco sería casi una utopía pensar una Educación Física desde esta perspectiva. La escuela tradicional, tal como la conocemos actualmente, es una institución nacida con el surgimiento de los estados nacionales modernos, desde su misma creación, las escuelas recibieron un mandato homogeneizador (Anijovich 2004). En contrapartida a este enfoque, busca sentar bases, la noción pedagógica que posibilita la implementación del nuevo paradigma de la diversidad y también la integración de las y los individuos

a la sociedad desde una mirada del aula heterogénea (Anijovich 2004). El concepto de éste tipo de aulas no sólo apunta a tomar conciencia de las variaciones existentes en una población de alumnos/alumnas en lo que respecta a su inteligencia y sus logros de aprendizaje, sino que incluye diferencias relevantes a la hora de abordar la enseñanza: origen, etnia, cultura, lengua, situación socio-económica, características personales, estilos de aprendizaje, inteligencias, inclinaciones, necesidades, deseos, capacidades, dificultades entre otras (Anijovich 2004). A partir de las diferentes situaciones sucedidas en la escuela en general y con el 3º ciclo en particular (6º y 7º) se consideró necesario tomar a la ESI como punto de partida e incluirla y desarrollarla dentro de los contenidos del área. La misma será guía de la estrategia didáctica a utilizar para llevar a adelante la práctica pedagógica. La atención a la diversidad en la enseñanza supone una postura educativa que adjudica a la escuela la responsabilidad de responder a las diferencias, por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de las alumnas y alumnos y a las exigencias de los planes de estudio. Este enfoque ubica al alumnado en el centro del proceso educativo, ofreciéndole una modalidad de enseñanza adaptada a sus peculiaridades y posibilidades, a fin de conducirlo - atendiendo a aspectos de su singularidad como estudiante- al logro de los objetivos propuestos por la escuela en particular y por la sociedad en general. La enseñanza para la diversidad tiene como finalidad el avance y desarrollo de las alumnas y alumnos en tres áreas centrales: la cognitiva, la personal y la social. En la primera, se propone el avance del alumnado, partiendo de los objetivos educativos correspondientes a los sistemas educativos nacionales, diferenciando entre objetivos básicos, de alcance universal y objetivos diferenciados, diseñados en función de la diversidad que existe entre ellos. En el área personal, este enfoque aspira a que el alumnado adquiera habilidades para el aprendizaje autónomo, que se responsabilice por su propio aprendizaje, que construya una imagen positiva de sí mismo/a y que consiga expresarse creativamente en una variedad de campos en función de sus inclinaciones y

preferencias. Finalmente en el área social, lo importante es que se puedan formar alumnas y alumnos participativos/as, sensibles y respetuosos/as hacia las y los demás, y activamente comprometidos/as con el progreso de la sociedad (Anijovich 2.004). Es en este sentido, en donde la ESI jugará un papel fundamental, para poder romper con los paradigmas mecanicistas que intentan perpetuarse en el área de la Educación Física.

1.1 Antecedentes:

Se ha revisado el estado del arte respecto de la investigación elegida acudiendo a las siguientes bibliotecas locales:

- ❖ Biblioteca popular 9 de Julio.
- ❖ Biblioteca popular 4 de Febrero.
- ❖ Biblioteca popular Ruca Trabum (en mapuche encuentro en la casa).
- ❖ Biblioteca del Instituto de Formación Docente N° 3.

En las mismas no se encontró ningún tipo de investigación referida al área de Educación Física, como así tampoco referido al tema elegido en cuanto a mi investigación. En la biblioteca del profesorado tampoco se han encontrado investigaciones referidas al área de Educación Física, solamente se encontró bibliografía referente a la didáctica de la enseñanza, y en la biblioteca Ruca Trabum se encontró bibliografía referida a autores de pedagogía crítica (Paulo Freire).

En segunda instancia se aprovechó la segunda reunión de profesoras y profesores de Educación Física (que se realizó en el segundo semestre del año para acordar calendario de actividades), para indagar sobre el tema elegido y las respuestas fueron las siguientes:

- ❖ No tener conocimiento de la ESI.



- ❖ No resulta relevante dicho contenido para el proceso de enseñanza de la E.F.
- ❖ “Los profesores de Educación Física no tenemos el tiempo suficiente como para estar ocupándonos de esos temas”
- ❖ “Habría que interiorizarse más”
- ❖ “Necesitamos recibir capacitación sobre el tema”
- ❖ Deberían estar incluidos en la currícula de E.F de la Provincia de Neuquén.

Al mismo tiempo se revisaron distintos sitios de internet:

- ❖ Páginas especializadas en Educación (Grandes Pedagogos, Educación y Sociedad, Educación y Ciencia).
- ❖ Cuadernillos de ESI (Educación Sexual Integral para la Educación Primaria).
- ❖ Cuadernillos de ESI (Educación Sexual Integral para la Educación Primaria).
- ❖ www.efdeportes.com
- ❖ www.educ.ar
- ❖ www.lecturaspedagogicas.blogspot.com

En los diferentes sitios de internet y en los diferentes grupos conformados en la Localidad de San Martín de los Andes que militan por la ESI en las escuelas públicas, se encontraron algunas investigaciones y artículos que se relacionan con el tema de Investigación seleccionado, abordan aspectos significativos que sirvieron para conocer el estado del arte en función del tema elegido.

En San Martín de los Andes, en el mes de abril del 2016, se realizó el Primer foro sobre ESI y en Neuquén Capital, en el mes de noviembre del 2017 el segundo foro, en los mismos se podía presentar trabajos para ser abordados y analizados en los diferentes talleres propuestos en ese marco. En ninguno de los casos se presentaron propuestas que se aborden desde la E.F.

El único trabajo presentado fue el que realicé en la Escuela 89 de la localidad de SMA, y estaba en relación con la Práctica de la Natación.

Lo recabado: Primero se realizará una exposición de cada antecedente y luego se hará una discusión de todos ellos, con el fin de Justificar el por qué, de su elección para éste trabajo de investigación.

❖ **Título:** ¿juntos o separados por sexo biológico?

Sub título: Una mirada no sexista en las clases de Educación Física en las Escuelas Medias de CABA.

Autora: Profesora Graciela Tejero Coni.

❖ **Título:** La opinión del profesorado sobre la Enseñanza de la Educación Física en función del Género.

Autores/as: Sáenz-López Buñuel, P.; Sicilia Camacho, A. y Manzano Moreno, J.I.

❖ **Título:** Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria: Posibilidades, límites y tensiones.

Autor: Ramírez, Vicente David.

❖ **Título:** Percepción de una muestra de educandos y docentes sobre la implementación del programa educación para la afectividad y la sexualidad integral.

Autoras: Giselle León León, Grettel Bolaños Bolaños, Johanna Campos Granados, Fabiola Mejías Rodríguez.

1.1.1 El porqué de los Antecedentes:

Los trabajos antes mencionados fueron elegidos como antecedentes porque se cuestiona la función del rol docente y también su formación, a la luz de teorías pedagógicas que puedan ir más allá del reproducionismo. A su vez, se pone de manifiesto el avance de una cultura hegemónica o pedagogía funcional a modelos reinantes que se evidencian en el sistema educativo y dentro de éste, en la Educación Física, tanto en Argentina como en América Latina. Hacen aportes en cuanto a criterios de selección de contenidos específicos del área, pujan por una identidad y un discurso que haga frente a la transformación social que crece y transforma día a día. Estas investigaciones son puentes que se interconectan, en pos de compartir puntos de encuentro que permitan consolidar caminos que puedan construirse o reconstruirse bajo una nueva mirada esperanzadora de emancipación pedagógica, política, social y económica. La escuela pública no puede estar ajena a estos ítems. A eso apunta también éste trabajo de investigación, a que nos repensemos como docentes en general y en particular de Educación Física.

1.1.2 Discusión de los Antecedentes:

La selección de las Investigaciones antes descritas tienen un punto en común; analizar y repensar a la EDUCACION SEXUAL INTEGRAL dentro de las instituciones. Si bien algunas no son específicas del Área de la E.F, de todos modos sirven como aportes a la investigación. Aportan a repensar qué críticas se le puede realizar a currículo oculto que prevalece en la acción pedagógica y qué impacto tienen los diferentes discursos que abundan dentro de las instituciones en cuanto a la implementación de la ESI.

La heterogeneidad de los países latinoamericanos es la norma; la homogeneidad, la excepción. Sin embargo, en la elaboración de las leyes y normas reglamentarias, así como en la gestión de las políticas públicas, parecen más bien que los procesos educativos se orientan hacia poblaciones y alumnos/as que tienen un sustrato económico, social, cultural y lingüístico común. Este planteamiento condiciona fuertemente la capacidad de los sistemas educativos de

responder de forma específica a las demandas de la población (Conferencia Iberoamericana de Educación celebrada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008).

La escuela es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales, fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestros niños y niñas. Por ello, estas exigencias y responsabilidades suponen un verdadero desafío: hay que trabajar con nosotras/nosotros mismos/as, con nuestros propios prejuicios, sometiéndolos al más riguroso y sincero análisis, (Brawer 2009).

Hoy, como educadores y educadoras tenemos la responsabilidad y a la vez la gran oportunidad de enseñar Educación Sexual Integral en las Escuelas y dentro de ella en la cátedra de E.F, con todo lo que esto implica, replantear los discursos que giran en torno al CUERPO, y como con los aportes de la ESI se podrán deconstruir posicionamientos hegemónicos en las instituciones.

1.1.3 Relevancia:

La Educación Física es implementada en las distintas escuelas según la mirada que tenga el o la docente que esté a cargo, y en particular, en las escuelas primarias de la Localidad de San Martín de los Andes, es desarrollada desde una mirada de búsqueda de eficiencia técnica y por demás deportivizada. En su libro (Aisenstein 2000), comenta que en los primeros años del siglo XX la educación física se habría de completar solo si se tenía en cuenta la educación corporal y la formación moral, mientras que la educación intelectual sería garantizada por las demás ramas. La educación del cuerpo parecía una exigencia emanada de la higiene y de la economía. La formación del carácter podía también ser entendida en términos de preparación para el trabajo, el esfuerzo y la perseverancia. El deporte, que crecía como fenómeno cultural en las ciudades, fue introducido primeramente en el currículo de la formación de profesores durante la década del '40. Entonces era enseñado con metodología gimnástica. Posteriormente se adoptaron métodos específicos aportados por los desarrollos producidos en el

propio campo deportivo, y en la actualidad es lo único que se desarrolla en la mayoría de las escuelas. Interescolares, donde solo participan las/los mejores para determinada disciplina, ocupando el tiempo de clase para entrenar con las/los alumnos/as que tienen que jugar tal o cual partido. No quisiera pasar por alto, que en una de las últimas reuniones realizadas en uno de los establecimientos de la localidad, donde fuimos convocados profesores y profesoras, el debate que se presento fue que la Educación Física tendría real importancia dentro de los establecimientos solo si se incrementaban las evaluaciones estandarizadas, medibles, observables y de aptitudes físicas. Parecería casi una utopía pensar a la Educación Física como un espacio en donde las/los niños/as y adolescentes hagan conquistas personales, reivindiquen el conocimiento de sí, acepten sus limitaciones y reconozcan sus posibilidades. Es por esto que es importante destacar lo que menciona (Brito Soto 2009), en relación a que la identidad del campo de la educación física no es exclusivamente egresar deportistas, sino vivenciar las experiencias que se dan al interior de la escuela- y las respectivas que despliega la educación física- como un proyecto que afronte las necesidades y expectativas de las/los niños y adolescentes en sintonía con las necesidades sociales y culturales. Sin dudas otros de los puntos en cuestión que tienen que ver con el repensar la práctica pedagógica es la selección de contenidos, muchas son las veces que nos interrogamos sobre los saberes que ponemos a disposición de las/los alumnos/as y, más aun, sobre todos aquellos otros contenidos que no logramos incluir en las clases. En este contexto donde abundan tantas posturas y puestas en práctica surge un problema (problema científico) que se desconoce y que resulta relevante para el campo de la Educación Física en la localidad de San Martín de los Andes, en las escuelas primarias. Desde el contexto practico-social la relevancia se sitúa en poder poner en marcha dentro de la educación física la integración de La Educación Sexual Integral, y sus aportes a la concepción de cuerpo, desmitificar creencias en cuanto a la sexualidad, como así también afirmar que los aportes de la ESI apuntan a los aspectos biológicos, psicológicos,

sociales, afectivos y éticos. “El término “sexualidad” se refiere a una dimensión fundamental del hecho del ser humano. Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos, y religiosos o espirituales. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OMS 2000).

De esta definición se desprende el por qué no se puede pensar a la E.F desde esta perspectiva, y no solamente hacer un recorte de la misma, “CUERPO-MAQUINA”. Es un gran desafío poder cambiar las prácticas pedagógicas hegemónicas instauradas dentro del campo de la educación física. Es por ello que este trabajo de investigación pretende ser un punta pie en función del cambio dentro del área. Poder reflexionar acerca de lo que se hace cuando se está con un grupo de diversas características.

En cuanto al contexto cognitivo pretendió aportar a una revisión crítica en la formación y perfeccionamiento docente en Educación Física. (Freire 2.008) señala que no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Mientras se enseña se continúa buscando, indagando. Se enseña porque se busca, porque se indaga y porque uno/a como docente también se indaga. Se investiga para comprobar, comprobando se interviene e interviniendo se educa al otro y a uno mismo. Este trabajo intentó poner al ruedo el debate sobre los posicionamientos políticos-ideológicos que asumimos, en cuanto docente, a la hora de poner en marcha una clase de educación física en la localidad de San Martín de los Andes.

1.1.4 Propósitos de la Investigación:

Con este trabajo intentamos promover la conformación de espacios para el protagonismo y la participación en el área de la Educación Física. Se hace

necesario compartir ideas que permitan consolidar los caminos construidos o a reconstruir, para una nueva Emancipación.

Latinoamérica, nuestra América es un escenario fértil y pujante, desde su historia de luchas por la Independencia, desde los pueblos originarios pasando por nuestros libertadores/as que dejaron legados importantes en respuesta a los modelos de dominación de aquellos tiempos¹.

El debate y la comprensión como propósitos no constituyen fines en sí mismos, sino que se constituyen en instrumentos para la acción, en este caso, transformando la realidad. Se cree, al igual que (Giroux 1992), en la posibilidad que tienen docentes y estudiantes de resistir a las prácticas dominantes, en reconocer a la Escuela como una entidad en donde contienden también la política, la cultura y la ideología, y que a nuestro juicio y para tales circunstancias **NO BASTA CON SOLO RESISTIR**, sino que también hay que emprender acciones movilizadoras de transformación de las prácticas en la escuela que influyan o contribuyan para conformar una sociedad más justa. Y a propósito de este último fin, es imprescindible crear espacios para que con el colectivo que conformemos las instituciones, logremos acercarnos a una función reflexiva del conocimiento, procuremos el interés por el conocimiento emancipatorio y contribuyamos a los procesos de cambio. Reconocer la diversidad de las/los integrantes, no imponer, no avasallar y no hegemonizar sería un gran propósito. Otro gran propósito de esta investigación es dilucidar si las prácticas pedagógicas en el 3° ciclo (6° y 7°), se vieron debilitadas y desfavorecidas por haber sido enfocadas desde una perspectiva tradicional de la enseñanza y desde un recorte en cuanto a la función del cuerpo dentro de la área y cómo entra en juego el *disciplinamiento del mismo*.

¹ Encuentro Pedagógico Nuestramericano. Del 18 al 23 de Octubre de 2010. Buenos Aires, Argentina. En el marco de la Red Rizoma San Martín de los Andes.

2 Selección y definición del problema:

La escuela –heredada de la moderna sociedad occidental es un espacio en el que se producen subjetividades e identidades, mediante un proceso complejo, plural y permanente, en el cual las/los sujetos están implicadas/os y son activas/os participantes. El espacio escolar fue desde sus orígenes un campo instituidor de diferencias, aunque los discursos de los organismos y autoridades gubernamentales de los medios de comunicación y de las leyes educativas refieran con énfasis a la igualdad. La escuela marca mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización las posibilidades o el destino de cada alumna/o. Para la escuela, una institución que trabaja fuerte y dicotómicamente para disciplinar los mismos, la propuesta de una educación sexual integral representa un verdadero desafío, que implica identificar las prácticas cotidianas implícitas y explícitas que forman en educación sexual integral. Se considera que desde las cátedra se puede contribuir a una sociedad más igualitaria, no sexista, empática, humanizada y crítica de los pensamientos hegemónicos. Las marcas más permanentes que atribuimos a las escuelas no siempre se refieren a los contenidos que ellas poseen y nos presentan, sino a las situaciones del día a día, a las experiencias comunes y extraordinarias que vivimos en su interior. Las marcas, que nos hacen recordar, todavía hoy, a esas instituciones que no se preguntaban cómo se construían nuestras identidades sociales, especialmente nuestras identidades de género(s) y sexualidades, aún vigentes en la actualidad. Entre esas divisiones que se instituyen en la escuela, las que aparecen como más naturales es la que refiere a sujetos masculinos y femeninos. En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer; Y junto con esto se aprende a despreciar las diferencias. Hay ciertos valores que aún sostiene la educación física en relación con el disciplinamiento y con la mirada estereotipada de los roles dentro de la clase.

Entonces, pensando en la franja de alumnas/os que quedan excluidos de las clases de Educación Física; que no encuentran en las mismas actividades que les sean significativas o que en vez de integrarlas/los, las/los excluyen. Como así también en la o el docente que al momento de plantear una clase lo hace desde una mirada mecanicista, repetitiva y sin perspectiva de género, se desprende el siguiente PROBLEMA:

El disciplinamiento de los cuerpos en la práctica cotidiana de la Educación Física escolar (3° ciclo, 6° y 7° grado de la Escuela N° 89).

Esta línea hegemónica y disciplinadora dentro del área aparece:

- ❖ Al momento de armar grupos para los juegos.
- ❖ Suele originarse esta problemática por pensar que “algunas mujeres” no cumplen con “ciertos requisitos” para participar de algún grupo.
- ❖ Algunos varones suponen tener cierto grado de superioridad hacia otras/otros.
- ❖ El componente fundamental de esta problemática se centra en la producción y reproducción de ciertas construcciones subjetivas que aportan a la desigualdad entre varones y mujeres.
- ❖ El componente secundario de esta problemática es el mandato heteronormativo que invade a la sociedad, claramente a pasos agigantados.



2.1 Marco Teórico:

“Este cuerpo que es mío. Este cuerpo que no es mío. Este cuerpo que, sin embargo, es mío. Este cuerpo extraño. Mi única patria. Mi habitación. Este cuerpo a reconquistar”.
Jeanne Hyvrard.

Los aportes para la construcción de este marco teórico se tomaron fundamentalmente desde una perspectiva relacionada con la ciencia crítica, la cual intenta comprender las rápidas transformaciones sociales del mundo occidental, así como también, responder a determinados problemas provocados por dichas transformaciones. A partir de estas concepciones y de la compilación realizada, es fundamental poder resignificar a las Prácticas Pedagógicas en relación con la Educación Física y la Educación Sexual Integral; y cómo desde una mirada con perspectiva de género en la Escuela Primaria, más específicamente en el Tercer Ciclo (6° y 7°), se podría colaborar a mejorar las prácticas cotidianas del área y deconstruir el disciplinamiento de los cuerpos en las clases. Poder romper con el paradigma Biológico-Mecanicista, empírico analítico o positivista de acuerdo a (Popkewitz 1980), que intenta instaurarse continuamente en el trabajo cotidiano con las/los alumnos, pero que a su vez se encuentra cuestionado por otra corriente de pensadores críticos que intentan romper con esta mirada. A continuación se desarrollará un amplio recorrido bibliográfico que además de sustentar estas miradas “inclusivas y diversas” en cuanto al área de trabajo, avalará que otra forma de instaurar a la educación física en los ámbitos educativos es posible, utilizando a la misma como medio para poder aportar cambios significativos hacia adentro de la institución y para con la sociedad. Es fundamental volver a pensar a los espacios educativos como territorios de construcción y lucha permanente. Se intentará dar explicación a los conceptos de disciplinamiento, cuerpos, ESI y perspectiva de género en la labor pedagógica.

2.1.1 ¡A poner el Cuerpo!:

Si se realizara un recorrido sobre algunas de las formas de entender y vivir al “cuerpo” a lo largo de la historia, veríamos que estas se encuentran íntimamente ligadas al momento político, económico, social en el cuál se inscriben, como así también a la cultura y a las creencias de cada época. Esto sería suficiente para

demostrar que el cuerpo no se agota en la dimensión netamente biológica sino que esta misma corporeidad es constituida por los significados y valoraciones que se le otorgan en cada sociedad, por los sentidos que circulan en torno al cuerpo en todas las instituciones que atraviesan la vida de un sujeto. El cuerpo que habita un espacio, lo hace en un tiempo, un orden temporal que da sentido de duración, de pasado, de futuro, de hoy y ahora. Cuerpo que piensa, hace y siente como unidad. (Citro 2009), menciona que para quienes nos reconocemos en el escenario de un mundo multicultural, la percepción y la reflexión sobre la corporalidad puede ser provocadora de una estimulante paradoja. En tanto encarnación del sujeto, materialidad, *bios*, el cuerpo es aquel sustrato común que compartimos con las mujeres o con los hombres de distintas sociedades en el tránsito del nacimiento a la muerte, aquello que nos hace semejantes. Ya sea porque unas y otros poseen anatomías similares que pasan por etapas de desarrollo vital e involucran procesos fisiológicos y a veces disfunciones de los mismos más o menos semejantes o, también, porque para todos nosotros y nosotras el cuerpo es nuestro anclaje en el mundo, es el medio por el cual habitamos el espacio, como se dijo anteriormente. Sin embargo, sobre esta materialidad común de los cuerpos, la vida sociocultural construye prácticas disímiles (técnicas corporales cotidianas, modos perceptivos, formas de habitar el espacio, gestos, expresiones de la emoción, síntomas, danzas) y da lugar a representaciones de la corporalidad y de sus vínculos con el mundo también diferentes. El cuerpo inevitablemente es atravesado por los significantes culturales y él mismo se constituye en un particular productor de significantes en la vida social. En esta investigación se intentará reconstruir tanto las similitudes como las diferencias en las experiencias corporales del alumnado. Las pautas hegemónicas marcan cada etapa de la vida como “debe ser” ese cuerpo y que se sabe que, sin lugar a dudas, es una construcción social. Se marca el rechazo a lo viejo, a lo feo, a lo gordo, se vive inmerso/a en la cultura corporal actual tendiente a la homogeneización de los cuerpos, (Bacerril 2011). Vivimos en una compleja e

intensa puja. En esta línea de pensamiento me parece pertinente mencionar a (Douglas en Barreiro, 2004), cuando define que hay dos tipos de cuerpos “el cuerpo físico” y el “cuerpo social” y como uno queda supeditado al otro (el físico al social). El cuerpo como tal está altamente restringido a la demanda social, a ese imaginario que impacta de manera prejuiciosa y diría yo hasta peligrosa, en el sentido de lo que (Foucault 2000) denomina política del cuerpo, cuerpos condenados, cuerpos dóciles, pero estos cuerpos sometidos puján por poder liberarse de los mandatos de la perfección. Por tal motivo me parece fundamental que nosotros/as como docentes podamos contribuir a esa construcción de la corporalidad (Barreiro 2004), en base a una línea de pensamiento crítica, que pueda poner en tensión a las corrientes homogeneizadoras que buscan instalarse continuamente. El cuerpo, funciona como un lenguaje, menciona (Bourdieu 1986), a través del cual se es más bien hablado que hablante, un lenguaje de la “naturaleza” que delata lo más oculto y al mismo tiempo lo más verdadero ya que se trata de lo menos conscientemente controlado y controlable. El lenguaje corporal contamina y sobredetermina todas las expresiones intencionales de los mensajes percibidos y no percibidos, comenzando con la palabra. Casi no es necesario recordar que el cuerpo, en lo que tiene de más natural en apariencia, en sus dimensiones visibles (volumen, talla, peso, etc.) es un producto social. Pero más allá de esto, la educación del cuerpo pareciera una exigencia emanada de la higiene y de la economía, acompañada por la formación del carácter, que devendría en la preparación para el trabajo, el esfuerzo y la perseverancia. Nuevas miradas, concepciones, con el correr de los años fueron ganando espacios. Entender el cuerpo es entender al hombre/mujer, por eso el discurso no puede ser neutro, todo enfoque implica un posicionamiento ideológico. (Merleau-Ponty 1977) desde la fenomenología, dice que hay “dos dimensiones del cuerpo”:

- ❖ Como estructura experiencial vivida: “Yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo”,



❖ Como ámbito de los mecanismos cognitivos: Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo.

La propia relación alma-cuerpo, debe por sí comprenderse en la perspectiva del cuerpo vivido, que se orienta para el mundo y capta las cosas a través de perfiles y no de un modo perfectamente definido. Alma y cuerpo no se unen accidentalmente y exteriormente, por construir ambos una estructura (Gómez 1998). Si buscamos en el diccionario una definición de cuerpo, encontraremos que “es una sustancia material”. La materia es una sustancia extensa e impenetrable, capaz de toda especie de formas; la forma humana es el hombre/mujer y su aspecto concreto y visible es el cuerpo humano. La materia del cuerpo humano es orgánica, es decir, apta o dispuesta para vivir. Vivimos mediante un organismo que cumple las funciones básicas de relación, nutrición y reproducción. Nos adaptamos al mundo gracias al sistema nervioso, encargado de captar, procesar e interpretar la información que nos llega, respondiendo generalmente con movimientos. Nutrimos con energía nuestras células gracias a los aparatos digestivo, respiratorio y circulatorio. Y todavía existimos como especie gracias a la función reproductora. Sin embargo, somos y estamos en este mundo mediante un cuerpo que es algo más que un conjunto de sistemas y aparatos coordinados, y cumplimos las funciones de relación, nutrición y reproducción de las más variadas formas. Es aquí en donde la escuela juega un papel fundamental, es aquí en donde la Educación Física pone en juego su concepción de cuerpo. Es aquí en donde hay que poner en tensión la finalidad del cuerpo dentro de las clases cotidianas del área. Cuál es la mirada que se tiene de ese cuerpo que se pone en juego diariamente dentro del espacio institucional. El cuerpo como territorio, que debe tener la posibilidad de poder extenderse hacia donde los desee. Vivimos construyendo en nuestro cuerpo la persona que somos y queremos ser. Encarnamos y significamos nuestra identidad, (Grasso 2001). Cuando se dice “la persona que se quiere ser”, a través del cuerpo, es casi inevitable encontrarse con muchas paredes, con muchas ideologías impuestas que marcan el “deber ser”, situación por demás abundante en los espacios institucionales, como así también en las clases de Educación Física. Esta construcción social de los usos y valores

de los cuerpos deportivos se hace particularmente visible cuando se toman en cuenta no solo las pertenencias de sexo, corporalmente inscriptas, y las diferencias entre los sexos, sino también las relaciones sociales de sexo. Pues, en las categorizaciones de masculino y femenino, de la “masculinidad” y la “feminidad”, se imbrican insidiosamente y se confunde la “naturaleza” y la cultura, (Louveau 2007). Si bien, al hablar de deporte, como contenido a trabajar dentro de la E.F, muchos son los posicionamientos de las y los docentes del área que no pueden romper con estereotipos. Si bien el objetivo primario puede llegar a ser el rendimiento para ambos (hombre/mujer/niño/niña/adolescente) cada uno tiene su relación con el cuerpo y su capital. (Louveau 2007), menciona que las mujeres deportistas, en particular las de alta competencia, muestran apariencias y gestos que provocan una expresión de duda en cuanto a su identidad sexual. La cuestión “¿todavía son mujeres?” o “¿son verdaderas mujeres?”, presentada de diversas formas, es recurrente en la historia de su acceso a las actividades y mundos que la cultura ha destinado a los hombres y ha atravesado el siglo veinte. Estas situaciones se inician desde el comienzo de la escolarización, tanto como para la niña y como para el varón; en cuanto a lo que se espera que haga una y otro. La observación que se hace de la distribución de mujeres y hombres en las actividades física y deportivas muestra que se renueva mayoritariamente una diferenciación de los modos de compromiso del cuerpo, es decir una repartición desigual de los dos sexos en las formas de práctica y en las disciplinas deportivas. En cuanto a la elección de las disciplinas, se ha mostrado desde hace mucho que las prácticas son sexuadas, es decir que hombres y mujeres se distribuyen muy desigualmente en los deportes y que esa distribución se halla en parte vinculada con una asignación de prácticas a cada uno de los dos sexos según “lógicas internas” de las actividades, (Louveau 2007). Esta situación se repite cotidianamente en los patios escolares, más aun llegando al tercer ciclo, se escuchan cotidianamente comentarios tales como “¡el vóley es de mujeres!”, ¡”los varones no queremos hacer gimnasia!”. Como impactan las construcciones

sociales, respecto a los modos del deber ser en las escuelas, y se repiten continuamente, en la mayoría de los casos sin dar opción a análisis más profundos. Si la sexuación de las disciplinas deportivas es persistente y mayoritaria en los hechos, es porque corresponde a un orden social de género incorporado desde la infancia. (Louveau 2007), hace referencia a que todas las estadísticas muestran que para la población infantil y adolescente, tanto como para las y los adultos, a los hombres, y a los chicos les toca por elección poner en juego el combate, expresar la fuerza y el coraje en deportes de enfrentamiento y de riesgo como el fútbol o como una regata de altura en solitario, las máquinas a pilotar con o sin motor. A las mujeres y a las niñas, las actividades llamadas “femeninas”, estetizantes, que implican el trabajo de las apariencias por medio de la danza y de la gimnasia en todas sus formas. “El eterno femenino” se preocupa por la gracia y la belleza, como la virilidad se lee en hombros anchos y una capacidad para pegar. A partir de esto se desprende, qué hace la escuela en estas instancias, qué hace la E.F, ante estas situaciones.

(Foucault en Barreiro 2004) menciona el poder sobre el cuerpo y coloca al cuerpo humano en el centro del escenario, al considerar el modo en que las disciplinas emergentes de la modernidad estaban principalmente enfocadas en la actuación de los cuerpos individuales y de las poblaciones. Este interés le llevó a la construcción de una micro política de regulación del cuerpo y una macro política de vigilancia de las poblaciones. El cuerpo está directamente inmerso en el campo político, donde las relaciones de poder que operan sobre él, le obligan a efectuar ceremonias, y le exigen unos signos. En esta línea de pensamiento cuando se hace referencia a un “cuerpo dócil” se señala a un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado, como en el caso de la mayoría de las instituciones escolares, como en la mayoría de las clases de E.F; también menciona el término “disciplina”, como el arte de hacer obediente al cuerpo humano, situación que sucede también en las escuelas

(entre otros). El objetivo de estas disciplinas es incrementar la utilidad del cuerpo y aumentar su fuerza. Sin embargo, desde mediados del siglo XIX hasta el XX, (Foucault 1995) se da cuenta de que este poder tan pesado no es tan indispensable como parecía, que las sociedades industriales pueden contenerse con un poder sobre el cuerpo mucho más relajado. Nos encontramos, así, ante un nuevo tipo de dominación, que se funda bajo la legitimidad de carácter técnico-científico o legitimidad en relación con el poder médico y la medicalización. En (Barreiro 2004) se hace referencia también a que dentro de la concepción política del cuerpo, muchas teorías feministas han realizado una crítica a la utilización del cuerpo de las mujeres como objetos, signos y mercancías en la sociedad actual.

El cuerpo es, por excelencia, lugar de cultura, de socialización, con normas distintas para cada uno de los géneros. Tal como señala la autora, “las normas que se refieren al campo de las mujeres son más estrictas y móviles que las referidas al cuerpo de los hombres, precisamente por su definición cultural de cuerpo/objeto o cuerpo deseado”. El cuerpo de las mujeres debe ser bello y al mismo tiempo fértil; es, sobre todo, un cuerpo para los demás. El cuerpo lleva marcas de la historia.

Devenir en sujetos sexuados, hacerse mujer o varón no es solo un dato inicial biológico ni individual psicológico, sino un proceso a lo largo de la historia personal, social, cultural y política. Allí reside su complejidad porque deviene de un entrecruzamiento entre todas estas dimensiones que influyen sobre la biografía de las personas y que contribuye a ser quienes quieran ser.

2.1.1.1 ¿Qué ocurre en la escuela?

En la escuela se educa corporalmente para la inserción social con los paradigmas que cada sociedad prescribe. La Escuela 89 está inserta en la ladera del Cerro Curruhinca, en donde la población es diversa desde lo económico, social y

cultural, hay tomas, asentamientos con necesidades básicas insatisfechas y en donde el problema del alcoholismo azota a la mayor parte de la comunidad. En este marco, muchas situaciones de conflicto que suceden en el barrio impactan en la escuela y viceversa. En la escuela se aprende a leer y escribir, los modismos verbales y gestuales, los hábitos, modales y costumbres relacionales. (Grasso 2001), menciona que el cuerpo es “domado” en la escuela, es ese potro salvaje que se suelta en los recreos y que se domestica en el aula/clase de educación física, con rutinas disciplinarias, posturas rígidas, buenas maneras y reglas higiénicas. En la escuela se aprende la cultura corporal, se imponen métodos, prácticas y orden, se les enseña a los niños y a las niñas “el deber ser”, y en la mayoría de los casos de acuerdo a las posturas que tenga la o el docente que esté a cargo del grupo. Se imponen espacios específicos (cada cosa en su lugar): aulas, bancos, patio o gimnasio para hacer lo que corresponde en cada ámbito. Se determinan los tiempos, la hora de lengua, E.F, todo se inicia y se termina con un timbre, sin importar lo que este aconteciendo en ese momento, de aquí para allá, en un ordenamiento estipulado. Muchas horas de contenido teórico y pocas de práctico. Desde lo curricular se determina también que el cuerpo por sí solo es contenido específico solamente de algunas materias como deporte, gimnasia, expresión corporal, danza etc., pero aún en estas actividades el cuerpo sigue siendo disciplinado, mujeres, por aquí, varones por allá, quedarse quieto/a, correr despacio, no hablar mucho, y mucho menos subir el volumen de la voz. En la Escuela se aprende a ser varón y a ser mujer (se aprende a ser heterosexual, a no ser bisexual, ni lesbiana, ni travesti...Y junto con esto se aprende a despreciar las diferencias). Al asociar esa división con los cuerpos, pensamos en formas transhistóricas de ser varón o de ser mujer, como se menciona en cuadernillos de “La Revuelta” colectiva feminista (2006). En realidad, cada cultura, en cada momento histórico, define de modo particular y propio, las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y femineidad; clasifica, regula, aprueba o desaprueba prácticas e identidades sexuales. Así, hombres y mujeres,

niños y niñas, se producen culturalmente, de distintas maneras, en un proceso pleno de posibilidades e inestabilidades. Ellos y ellas a su vez, sujetos de diferentes razas, clases, nacionalidad, religión, edades, orientación sexual, etnia, etc. Y la escuela, en este sentido, aparece como un espacio “neutro”, que no hace diferenciación entre niños y niñas.

En el texto de “La Revuelta” colectiva feminista (2006), se hace referencia a:

- ❖ Que los niños ocupen el espacio central del patio, la cancha de fútbol, que corran invadiendo el espacio de las niñas en el recreo, que interrumpan sus juegos.
- ❖ Que las niñas sean calladas y prolijas, que los varones jueguen a lo brusco; enseguida opinamos que es “machona” la que no se ajusta a las “cualidades femeninas”.
- ❖ Que el profe de Educación Física le diga a un varón: “qué lloras maricón?!”. Es que “a golpes se hacen los hombres” –decían nuestras abuelas?
- ❖ Que a todo niño le guste el fútbol casi por naturaleza y cuando esto no ocurre sea objeto de chistes y comentarios del estilo: Ése, es muñeca quebrada... medio nenita.
- ❖ Que siempre se salude buenos días chicos siendo que la escuela es mixta.
- ❖ Que los varones se enojen y reclamen ser nombrados si un día saludamos con un buen día chicas, mientras que no nos sorprende que las niñas aprendan a perder sin quejas su identidad de mujeres, en aras de la llamada economía del lenguaje.
- ❖ Que los chicos digan groserías y chistes vinculados al sexo y a la sexualidad, que sean más agresivos, que rechacen el color rosa para los boletines.
- ❖ Que una niña se vista de varón para un acto escolar, pero ni se nos ocurre pedirle a un varón que se vista de niña (a no ser que sea para imitaciones al estilo Tinelli).



- ❖ Que a las maestras nos digan señoritas y a los maestros los traten de profesores.
- ❖ Que nada de lo que hemos hecho las mujeres en la historia de la humanidad sea digno de ser contado, relatado, enseñado, estudiado. ¿Vieron que ya en la pre-historia parece –al juzgar por los libros y las ilustraciones- que no había mujeres?
- ❖ Que en los problemas de Matemática, María siempre vaya al supermercado con su hija o calcule la cantidad de harina que lleva la torta que cocina, mientras que José hace cálculos sobre el edificio que construye o va al autódromo a correr carreras.
- ❖ Que a los varones les guste más Matemática y Ciencias Naturales, en cambio las niñas como son soñadoras y emocionales se inclinen por el área de Lengua.
- ❖ Que le digamos a una niña sentate bien que sos una nena.
- ❖ Que si un varón le toca la cola a una niña, le pidamos a la madre que no la mande con calzas o que no use el guardapolvo de esa manera porque los provoca.
- ❖ Que en los informes evaluativos por lo general los varones aparezcan como inteligentes, pero inquietos; mientras que las niñas sean calificadas como prolijas y cumplidoras.
- ❖ Que los personajes femeninos de los textos literarios ocupen posiciones de dependencia mientras que los masculinos realizan grandes hazañas y travesías. Que se siga promoviendo la idea de un príncipe azul que vendrá a salvar y a sacar de la desgracia a alguna mujer bella, en la que ha caído siempre por efecto de la maldad de una bruja fea y vieja.
- ❖ Que los varones hablen e intervengan con mayor asiduidad ante el conjunto de la clase y que se lleven con más frecuencia la atención de las y los docentes.
- ❖ Que en sala de maestras/os se hable de madres “abandónicas” cuando una mujer ya no vive con su pareja e hijas/os, pero no se use el mismo adjetivo para nombrar a la cantidad de varones que ni se hacen cargo de la cuota alimentaria.



- ❖ Que sea común hablar de maternidad adolescente, pero que no haya alusiones a la paternidad adolescente ¿Acaso esta ausencia no es una manera de alentar la desresponsabilidad de varones?
- ❖ Que a las jóvenes adolescentes se les exija el uso del guardapolvo mientras que los varones están exentos de ello. ¿Qué tienen que “tapar” las chicas? ¿Un burka occidental?
- ❖ Que las maestras y profesoras lesbianas sean compelidas a permanecer en el silencio sobre sus relaciones de pareja, aunque circule como secreto a voces; mientras que para las heterosexuales esto está siempre habilitado.

La lista sigue, la escuela promueve lugares de subordinación para las mujeres mientras que compele a los varones a una masculinidad hegemónica ligada a la seguridad, la virilidad, la agresividad sexual, la racionalidad, la valentía. Las formas de ser mujer y de ser varón son estimuladas socialmente –la escuela es un espacio privilegiado para ello- y van a construir experiencias absolutamente distintas y desiguales. Por cierto, las y los sujetos no son pasivos receptores de imposiciones externas. Se implican activamente y son implicadas/os en esos aprendizajes: reaccionan, responden, rechazan y/o los asumen por completo.

2.1.1.2 El cuerpo en el nivel primario/pre- adolescencia:

Entre los intereses de las niñas y niños que están en la escuela primaria, ocupa un lugar central el conocimiento de su cuerpo, así como las diferencias entre chicos y chicas y con las personas adultas. Es importante que los/as docentes, respondan a estos intereses, cuidando que el vocabulario que utilicemos no lleve implícitas connotaciones peyorativas hacia determinadas partes del cuerpo.

En esta etapa resulta fundamental también abordar críticamente en la escuela, las características consideradas culturalmente como propias de varones y de mujeres, desarrollando actividades que contribuyan a disminuir actitudes y comportamientos discriminatorios y favoreciendo así la asunción positiva de la identidad sexual. El cuidado del cuerpo y de la salud colabora en el ejercicio de la sexualidad. Es así que, al crecer, los chicos y las chicas aprendan nuevas actividades para cuidarse y también para cuidar a otros niños y niñas, evaluando

los riesgos de ciertas situaciones en las que pueden involucrarse. Se trata también de que las niñas y los niños conozcan la responsabilidad de los adultos/as en su cuidado y crianza, tanto de parte de los familiares como de las otras personas encargadas de cuidarlos. Reflexionar sobre la vida cotidiana permite ampliar el abanico de prácticas, actitudes e ideas saludables. La tarea de la escuela se basa en habilitar oportunidades para conversar y pensar situaciones en las que los vínculos promueven el cuidado de la salud; incorporar los derechos de los niños y niñas que enfatizan su protección integral; enseñar hábitos de cuidado y respeto del propio cuerpo y del cuerpo del otro/a. En la adolescencia, entran en juego aspectos como los cambios biológicos, el desarrollo de la identidad, el creciente sentido de autonomía y la capacidad tanto para el cuestionamiento de su entorno y el contexto social, como para la interacción con la sociedad. La necesidad de pertenencia expresada en la agrupación con los pares es un referente de su identidad, un espacio de diferenciación en relación con el mundo adulto y el pasaje del ámbito familiar a la vida social. La adolescencia y la juventud constituyen también, por un lado, uno de los grupos etarios predilectos para la oferta o la imposición de modelos y múltiples formas de consumo, globalizadas por los medios masivos de comunicación. De este modo, las y los jóvenes son empujados a consumir bienes, ya sean productos, pensamientos o pareceres y prácticas sociales. Por otro lado, los cuerpos de adolescentes y jóvenes se constituyen a su vez en modelos para las generaciones adultas. La representaciones sociales de la adolescencia presentan una tensión entre constituirlos por un lado en un modelo valorado positivamente que debe ser imitado manteniendo a cualquier precio en cuerpo jóvenes; y por otro lado, una visión de los adolescentes como un peligro y amenaza negativamente valorados. La escuela debe constituirse en un espacio de ruptura y desnaturalización de algunas concepciones e ideales, en las que la reflexión y el pensamiento crítico, dé lugar a otros escenarios posibles para acompañar a las y los jóvenes y adolescentes en su crecimiento y desarrollo. Cuadernillos ESI (2017).

2.1.2 La categoría del Género:

Al hablar de género abordamos un concepto relacional que abarca a mujeres, varones y a las formas en que se relacionan; alude a una construcción social, cultural que se da a partir de la diferencia sexual entre unos y otras.

El género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social, influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redunda en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones (Faur 2008). Inicialmente, el género como concepto teórico surge desde los ámbitos militantes feministas y posteriormente académicos para analizar las desigualdades entre varones y mujeres, dado que hasta ese momento se justificaban y legitimaban a partir de las diferencias biológicas entre unos y otras. Entre los cambios importantes que fueron surgiendo desde los años '60 a la actualidad en torno a la sexualidad y el género, coincidimos con los que menciona (Barrancos 2009), la difusión y el alcance masivo de anticonceptivos permitió desvincular la sexualidad de la reproducción, existe hoy una apertura social a reconocer la diversidad sexual, la reproducción humana puede lograrse sin el acto sexual y se tiende a reconocer el goce sexual como un derecho humano. La perspectiva de género permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social. Podemos decir que el concepto de género abre y cuestiona “verdades absolutas” que muchas veces naturalizan las desigualdades entre varones y mujeres. Con los aportes de diversas Ciencias Sociales y de las Teorías de Género fue posible reconocer las

diferentes configuraciones socio históricas y culturales del género y así superar el determinismo biológico.

En los últimos años, las distintas teorías que trabajan con la perspectiva de género se vieron enriquecidas con la presencia del movimiento de gays y lesbianas, los estudios (incipientes) de las masculinidades y la aparición de la llamada teoría queer.

Históricamente las maneras de ser hombres y mujeres han sido pensadas desde lugares fijos, estereotipados, pero **¿qué son los estereotipos?**, son imágenes sociales simplificadas e incompletas que supuestamente caracterizan a un grupo de personas. Los estereotipos pueden referir a múltiples aspectos de la vida social, la religión, la nacionalidad, el sexo, la etnia, la orientación sexual, entre otros. Por ejemplo, cuando se afirma “todos los argentinos son...”, el estereotipo está armado en función de la nacionalidad. También puede haber estereotipos en función del sexo, como cuando se dice: “todas las mujeres son...” (débiles, sensibles, charlatanas) o “los varones son...” (Inquietos, desprolijos, fuertes). Los estereotipos implican una imagen limitada acerca de cómo son las personas, niegan sus particularidades, sus individualidades y en su lugar se ubica una caracterización que se supone alcanza a todos los individuos del grupo al que se está haciendo referencia.

Ahora bien, ¿cuándo se habla de estereotipos de género a qué nos referimos? A esas representaciones simplificadas, incompletas y generalizadas que se realizan teniendo como base al sexo biológico. Por ejemplo, son estereotipos asumir que sean solo las mujeres quienes se tengan que ocupar o sean responsables de la crianza de las niñas y los niños, de las personas mayores o del trabajo doméstico. El estereotipo femenino está asociado con los cuidados, la emoción, la fragilidad, la docilidad, la obediencia a la autoridad masculina. La categoría del Género es una herramienta cuyos antecedentes se encuentran en la filósofa francesa Simone de Beauvoir quien, en su libro *El segundo Sexo* plantea que las características humanas consideradas “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su

sexo. Así, la afirmación realizada en 1949, por de Beauvoir: “Una no nace mujer, sino que se hace mujer” (tomada como una de las primeras declaraciones sobre el género). Alrededor de la década del 70, las feministas académicas anglosajonas comenzaron a sistematizar la intuición intelectual de la autora mencionada acuñando el término “género” para referirse a la construcción cultural y social de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres. Cuando aparece resulta verdaderamente revolucionaria. Y aunque hoy mantiene su vigencia, está siendo fuertemente cuestionada por las teorías de la diferencia sexual. Tema que no será tratado en esta investigación. No obstante, es considerada una herramienta importante para “mirar” es espacio escolar. “Pensar desde el enfoque de género es intentar des-cubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad”, escribe (Morgade 2001) en “La Revuelta” colectiva feminista (2006). Su conceptualización permitió deshacerse del biologicismo, del discurso de lo natural. Joan Scott en “La Revuelta” colectiva feminista (2006) historiadora inglesa, sostiene: “la definición reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de las relaciones significantes de poder”. Son las elaboraciones de género construidas socialmente las que marcan la diferencia. El género es la construcción cultural de los comportamientos, roles, valores, asignados a las mujeres y los varones. Es un concepto relacional, que implica jerarquías. Lo masculino está sobrevaluado y lo femenino devaluado, en las sociedades patriarcales. El género, entonces, se refiere a una construcción principalmente social que atribuye sentido y significado a distinciones basadas en el sexo. En este terreno no existe nada exclusivamente natural. Por lo tanto, la definición de los géneros (la afirmación de lo que es masculino o femenino) siempre se realiza en el contexto de una cultura determinada. Lo que se entiende por formas normales del género en realidad son construcciones sociales y políticas. Y por esta razón esas construcciones pueden ser alteradas. Las relaciones de género se entienden generalmente como

cuestiones privadas. En realidad, refieren a cuestiones políticas ya que nuestras elecciones, sexualidad(es), vida familiar se nutren de lo social, tienen sentido político y ejercen efectos que trascienden el ámbito privado. En el interior de la escuela, niños y niñas aprenden a preferir, se entrenan de manera diferenciada en distintas habilidades y aptitudes, y también, en saberes. La escuela es un espacio de socialización diferenciada, con reglas sumamente estrictas, aunque muchas veces invisibles, colocando a cada sujeto/a en su sitio de acuerdo a las expectativas y estereotipos de género. Por ejemplo: la violencia, competencia y triunfo son la afirmación de la identidad masculina, y el silencio, la amabilidad y el servicio son constituyentes de la identidad femenina. Se advierte que la categoría género permite abordar y deconstruir la conformación de la identidad docente; analizar el surgimiento de la construcción de la “señorita maestra” como “segunda mamá”, los intereses en pugna y los mandatos para las mujeres a propósito de la conformación del sistema educativo nacional.

Los espacios curriculares deportivos, o de prácticas corporales no quedan exentos a esta mirada dicotómica, binaria, estereotipada del SER y el HACER, las asimetrías del género son un fenómeno muy presente en muchos ámbitos de la sociedad, también en el deporte, también en la Educación Física. Revertir esta situación constituye uno de los retos del siglo XXI, y debe afrontarse a través de la denuncia de la desigualdad en estos ámbitos. Es fundamental que se instituya como herramienta eficaz la perspectiva de género en las políticas educativas en general y deportivas en particular (en todos sus aspectos). Se tiene que conseguir eliminar las barreras y estereotipos entre los denominados deportes masculino y femenino, juegos para varones y juegos para niñas, actividades divididas por sexo, etc.; asegurar a mujeres y varones el acceso a las prácticas corporales en todos los niveles, en todas las etapas de la vida y en condiciones de igualdad. En el ámbito del deporte, de la E.F, se suceden situaciones que no son más que el reflejo de la sociedad, en cuanto a posturas respecto de roles asignados o esperados del ser varón o del ser mujer; mitos, estereotipos y otros condicionantes culturales y educacionales que marcan, e incluso determinan, la relación que

hombres y mujeres tendrán con la actividad física a lo largo de su vida. Se considera pertinente:

- ❖ Asegurar el beneficio de un igual acceso a las instalaciones y actividades deportivas, culturales y de tiempo libre;
- ❖ Incentivar a participar a varones y mujeres en instancias de igualdad, incluidas aquellas que tradicionalmente fueron consideradas principalmente como “femeninas” o “masculinas”.
- ❖ Incentivar a asociaciones artísticas, culturales y deportivas/educativas a promover sus actividades desde una visión sin estereotipo de género.

Hay que tener en cuenta que las chicas y los chicos del tercer ciclo no son un grupo homogéneo sino que en el grupo existen características de tipo histórico, étnico, genérico, social que tornan necesario pensar en términos de grupalidades diversas. Es en este reconocimiento que se debe recuperar una mirada de estos grupos inscripta en un entramado político-cultural, desde el cual pensar las deconstrucciones en relación a los géneros. Ya que desde hace muchísimo tiempo la matriz biologicista-médica, moralista, jurídico normativa y religiosa reinscribe cotidianamente su mirada. Siguiendo esta línea de pensamiento, la construcción cultural de sexo en género y la asimetría que caracterizan a todos los sistemas de géneros a través de las culturas (aunque en cada una en un modo en particular) son entendidos como ligados sistemáticamente a la organización de la desigualdad social. Esta reflexión no implica, por supuesto, que esta discriminación se encuentre solo en el plano simbólico, pero es necesario trabajar sobre las bases culturales de esta desigualdad, con el horizonte de transformar y erradicar todo tipo de prácticas discriminatorias y violentas. El interés de trabajar sobre el plano simbólico es por dos motivos. En primer lugar, porque en la etapa de construcción de la identidad de las chicas y chicos del tercer ciclo ciertos parámetros o modelos hegemónicos –basados en estereotipos y desigualdades de

género- son tomados muchas veces como únicos modelos para construir subjetividades e identidades, ya que son continuamente reproducidos por numerosos discursos circulantes que, a su vez, invisibilizan otros modelos de ser. En este sentido, la escuela en tanto institución colabora en la construcción de modelos binarios, heteronormativos y sexistas y por lo tanto, se cree pertinente y necesario abrir estas discusiones dentro de estos marcos institucionales. En segundo lugar porque se trabajara desde la construcción y reflexión de ciertas acciones y actividades que partirán de los grupos, y en esta misma construcción se propondrá una reflexión permanente y continua. Desde las políticas públicas es posible desnaturalizar y visibilizar las diferencias de género para promover transformaciones y equidad. Si bien coexisten en la sociedad viejos estereotipos y nuevas maneras de lo que es ser mujer y varón -y a veces incluir la diversidad se convierte en un desafío- contamos con leyes que involucran cambios profundos que nos comprometen a todas y a todos. Una de estas leyes es la de Educación Sexual Integral, que se enmarca en la perspectiva de los derechos humanos y que, entre otros objetivos, se plantea promover la igualdad de oportunidades para varones y mujeres. Los propósitos formativos que encabezan los lineamientos curriculares de ESI lo retoman fuertemente, y en los contenidos, desde el nivel inicial hasta la formación docente, está presente este objetivo.

2.1.2.1 Sexualidad(ES), Educación, transformaciones posibles:

La escuela está fuertemente impregnada del paradigma racional positivista pienso, luego existo, donde se privilegian las ideas y el cuerpo sexuado queda afuera. Esta escisión cuerpo/mente atraviesa toda nuestra cultura y por lo tanto también se hace presente en las instituciones escolares, donde predomina una educación al servicio del logos. En tanto la escuela deje afuera los temas considerados tabú, haciendo de lo escolar un espacio donde muchas cosas no se dicen, las prácticas cotidianas del alumnado transcurrirán por carriles no oficiales de transmisión de la cultura. Pero, ¿Qué significa educar en sexualidad? ¿Hasta qué punto los adultos/as tenemos capacidades y posibilidades de transmitir contenidos que promuevan comportamientos saludables en este terreno? ¿Cómo podemos promover los derechos de "los educandos" con responsabilidad? ¿Qué procesos debemos atravesar los docentes para lograr transmitir contenidos significativos respecto de la sexualidad y que sean, a la vez, respetuosos de los chicos, las chicas y de sus derechos?, preguntas disparadoras y acertadas que se mencionan en el texto de (Faur 2011). Suele decirse que la educación sexual es una educación "para ser" más que "para hacer". Es un tipo de educación que se relaciona con la vida de las personas y con su forma de estar en el mundo y que se construye a partir del respeto hacia el estudiantado, en tanto se les concibe como seres humanos integrales, con necesidades diversas. En esta misma línea la autora menciona que la educación en sexualidad, es un tipo de formación que busca transmitir herramientas de cuidado antes que modelar comportamientos. A diferencia con otras áreas del conocimiento, en donde predomina la "transmisión" de determinados contenidos, la educación en sexualidad parte del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico. Además de poder elaborar colectivamente herramientas y caminos que apunten a la construcción de relaciones sociales emancipatorias, crear una pedagogía que ayude a generar procesos de reflexión y nuevas prácticas, como momentos de interiorización-exteriorización no sólo de la experiencia inmediata y directa, sino también de procesos generales y particulares que atraviesan el aquí y ahora de

las batallas contra la cultura patriarcal. Se considera que el cuerpo es mucho más que una máquina que contiene la razón, el cuerpo nutre nuestra experiencia cotidiana, es un espacio de experiencia y de expresión de sentimientos y emociones, es también una fuente de sensaciones muy diferentes entre sí, tanto desde lo individual como desde lo colectivo. Al igual que otras prácticas sociales, la educación sexual puede encontrar su significación en la complejidad de las relaciones sociales en las que tiene lugar, por lo tanto, su desarrollo se corresponde con las representaciones que, en materia sexual, constituyen el imaginario social como referencia conceptual y fundamento motivacional de su estructuración. En este sentido, es posible identificar diversas concepciones según sean las premisas y criterios que se manejen sobre la vida sexual. Desde tradicionales orientaciones, alimentadas por ancestrales mitos y tabúes sexuales, hasta enfoques contemporáneos asociados al desarrollo de la sexología, como disciplina científica. En su concepción tradicional, la educación sexual mantiene una versión mecanicista y generacional, a partir de la cual se atiende a cada quien según el momento que le corresponde vivir, en desconexión con sus experiencias pasadas, presentes y futuras. Pero varias fueron las pujas, desde lo micro, para romper con esa mirada y poder deconstruirla. Una educación que propicie la expresión integral de la sexualidad no se limitará sólo a los aspectos biofisiológico sino también a la forma de pensar, sentir, actuar, el lenguaje corporal, forma de vestirse, en síntesis debe favorecer la realización del ser humano como ser sexuado. Comprender la sexualidad como hecho de vida y parte inseparable del ser, se enfoca en una visión holística, que trata de entender a la persona total en sus dimensiones y facetas interactuantes, sin desarticular en partes aisladas aquello que funciona como una unidad.

Ahora bien, el de la sexualidad, es un terreno con muchas dudas, no solo para las y los adolescentes, sino también para las y los adultos. Por este motivo se considera necesario que docentes se ubiquen en una situación de continuo

aprendizaje, que se pueda revisar y valorar críticamente los sentimientos y pensamientos que habitualmente se tiene respecto de la sexualidad, poder correrse del posicionamiento individual, para poder abordarlo teniendo en cuenta que hay leyes que avalan estos tipos de conocimientos.

(Faur 2011) menciona que en muchos casos, referirse a la sexualidad, ponerle palabras a un tema que fue acallado durante siglos, puede producir miedos y confrontaciones con propias dificultades, incertidumbres y limitaciones. Pero mientras las y los adultos, por momentos, parecen preferir mantener esta situación silenciada, o imprimirle una serie de mandatos, prohibiciones o significados que se han recibido en la propia educación, los chicos y chicas quedan sin el acompañamiento de adultos y adultas significativos/as en la búsqueda de interlocución para cuestiones que son propias de la vida, que les movilizan cantidad de emociones y sensaciones. Así, en lugar de propiciar formas de vivir la sexualidad en forma honesta, respetuosa y responsable, se puede estar dejándolos solos/as frente a situaciones de riesgo totalmente evitables. De manera explícita o implícita, las y los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad a través de las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas. Transmiten imágenes relativas a la sexualidad cuando, por ejemplo, alientan conductas disímiles para varones y para mujeres. Forman también al emitir comentarios acerca de lo que significa ser madre o padre y forman cuando asumen u ocultan situaciones de abuso sexual que pueden surgir en las escuelas o en los ámbitos familiares de su alumnado. Forman, incluso, cuando no hablan de sexualidad, ya que el hecho de omitir las referencias a la sexualidad en el proceso educativo transmite de por sí la idea de la sexualidad como un tema tabú y misterioso. Y así también se enseña que en la escuela no se habla de sexualidad, que algo raro, malo o misterioso tiene hablar de esto y que si tengo inquietudes respecto a la sexualidad será mejor resolverlas con otras personas, Corona Vargas, Esther y Gema, Ortiz, (comp.) en

(Faur 2011). Es indudable el impacto de los mandatos sociales, como el de las distintas instituciones (familia, educación, iglesia, justicia, etc.) que refuerzan a éstos y crean una determinada subjetividad en el estudiantado, como así también en la sociedad toda, a su vez estas instituciones hegemónicas por diferentes imposiciones van marcando y construyendo las sexualidades. Entonces resulta necesario considerar a la Educación en sexualidad como algo vivo, dialéctico, que cambia y que posibilita ir creando y recreando nuevas formas de vinculación, a la par que ir rompiendo con los estereotipos que nos oprimen, para ir ganando autonomía y libertad. Es imprescindible repensar y recrear las adjudicaciones de diferentes tareas en función a los géneros establecidos tradicionalmente. Trabajar en post del respeto a las diversidades existentes, tanto en lo que compete a la elección sexual, como a las identidades de géneros, además de propiciar espacios para reflexionar sobre:

- ❖ Decidir libremente en cuanto a la sexualidad.
- ❖ Decidir libremente sobre los cuerpos.
- ❖ Decidir sobre los deseos.
- ❖ Poder cuestionar a las imposiciones de las instituciones.
- ❖ Poder luchar y tomar posicionamientos respecto de todas las violencias existentes.

(Muñoz Valdera 2007) menciona que cada momento de encuentro en las clases, en cuanto a hablar de sexualidades aporta nuevos aprendizajes, sentimientos, reflexiones que producen intercambio de saberes, experiencias y sentires. Pocas veces se toma el tiempo para ocuparse de la sexualidad. La misma, siguiendo con esta línea de pensamiento, lejos de ser un “problema”, debería ser abordada como una herramienta que aporta al autoconocimiento, a crear relaciones enriquecedoras; basarse en la creatividad y no en la represión. Si bien la sexualidad es expresión amorosa de las personas, es el simple devenir del vivir. La sexualidad es exploración; lo antiguo se vuelve inédito y refuerza lazos. La sexualidad es paradójica, entre el placer propio y el ajeno. La sexualidad es abandono de la racionalidad, es creadora de eternidades y paraísos. Es pudorosa

en la entrega, en el descubrimiento desaparece lo público y lo privado. No es solamente el conocimiento lo que da la seguridad ante el peligro, ante el derecho a decidir, sino revalorizar lo que cada una/o es, pero nunca ingenua/o respecto a nuestras fortalezas y debilidades. Educar no significa reprimir. La sexualidad es opción, no imposición. La sexualidad no es un problema. Al contrario, permite soñar, prever, gozar, es ver el sueño, la esperanza.

2.1.3 **Cuerpos disciplinados, cuerpos domesticados:**

El cuerpo para (Foucault 1998) es una categoría superlativa, desde lo más individual el cuerpo encarna un pequeño poder, un micro-poder; este micro-poder está en relación con otros micros poderes, y esta articulación se hace palpable en diversos campos, en lo social, en lo político, en lo cultural entre otros. De las relaciones de los micro poderes, resulta la creación de normas, estipulaciones, acuerdos, etc., diversas ilaciones que involucran al cuerpo y a la sociedad. Ahora bien, una forma de ejercicio del poder que tiene por objeto los cuerpos y por objetivo su normalización, es la disciplina, esta obliga a la homogeneidad anulando todo aquello que se escape de la norma. Es por esto que, cuando se habla de norma, dentro de la corriente de la E.F, en la mayoría de los casos se hace referencia a la heteronormatividad, en donde según la cultura y la ciencia, hay sólo dos cuerpos (varones y mujeres), dos géneros (femenino y masculino) y una única dirección del deseo (por el cuerpo opuesto). Por eso no dudamos en preguntar a una joven si tiene novio (jamás si le gusta una mujer) y leemos en el graffiti "*Lucha ama a Victoria*" una consigna política y no una expresión de amor. Esta forma de leer la realidad es "heteronormativa", severamente cuestionada por el movimiento de lesbianas, gays, travestis, transexuales e intersexuales y corrientes feministas. Una sociedad heteronormativa pauta los roles sobre la base de la diferencia anatómica entre los sexos; crea modos correctos de ser hombre y de ser mujer y valida una única sexualidad, la hétero; excluye, descalifica, neutraliza o persigue lo diferente. Es una sociedad homo-lesbo-travesto transfóbica, Colectiva Feminista La Revuelta (2006). La disciplina es una técnica

de ejercicio de poder que no fue totalmente inventada sino elaborada en sus principios fundamentales durante el siglo XVIII (Foucault 1998). Así, el cuerpo ha estado directamente inmerso en una estrategia de poder, en un campo político: las relaciones de poder operan sobre él, lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten al suplicio. Esto se va haciendo factible, en gran medida, por el proceso de disciplinamiento, vigilancia y normalización al que se es sometido/a desde el nacimiento en una determinada sociedad y que poco a poco va influenciando la constitución de las y los sujetos. El autor menciona que la disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que se da a las y los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. Por medio de la disciplina se puede enseñar a las y los sujetos para que sean útiles y el cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido (Foucault 1998). Entonces se concluye que la disciplina busca fiscalizar y controlar la conducta, sus comportamientos, sus aptitudes, sus preferencias, a través de diferentes formas.

Resulta relevante como aporte, pero no se ahondará en los siguientes conceptos: el primero es el de anatomopoder, que se refiere a las formas de educar, disciplinar el cuerpo individual, de volverlo un cuerpo útil y dócil. El segundo concepto es la biopolítica, que remite a la manera como se emplean formas políticas de administración de la vida de una población. Aquí ambos conceptos operan medularmente para producir productividad, en el primer caso: en un apersona, en el segundo: en toda la sociedad. De aquí que la norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo que se quiere disciplinar cuanto a una población que se quiere regularizar.

Ha habido, en el curso de la historia, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder, menciona (Foucault 1998), podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. La domesticidad, que es una relación de dominación constante global, masiva, no analítica, e ilimitada es una

práctica que avanza cotidianamente, y el espacio por excelencia, en donde estas prácticas se legitiman es la escuela. El momento histórico de la disciplina es el momento en que nace un arte del cuerpo humano, que no tiende únicamente al aumento de sus habilidades, ni tampoco a hacer más pesada su sujeción, sino a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil y al revés (Foucault 1998).

La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” como hemos mencionado ya. La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad). En una palabra, disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta.

La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio. Para ello, emplea varias técnicas. La disciplina exige la clausura, la especificación. Mirando a través de la historia, surgen los colegios, con ciertas cargas, proponiendo una dinámica de convento. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay, (Foucault 1998). En la disciplina, los elementos son intercambiables puesto que cada uno se define por el lugar que ocupa en una serie, y por la distancia que lo separa de los otros. La unidad en ella no es, pues, ni el territorio (unidad de dominación), ni el lugar (unidad de residencia), sino el rango: el lugar que se ocupa en una clasificación, el punto donde se cruzan una línea y una columna, el intervalo en una serie de intervalos que se pueden recorrer unos después de otros. La disciplina, arte del rango y técnica para la transformación de las combinaciones, individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones.

Al organizar las "celdas", los "lugares" y los "rangos", fabrican las disciplinas espacios complejos: arquitectónicos, funcionales y jerárquicos a la vez. Son unos espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores;

garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos. La disciplina fabrica a partir de los cuerpos que controla.

Durante siglos, las órdenes religiosas han sido maestras de disciplina: eran los especialistas del tiempo, grandes técnicos del ritmo y de las actividades regulares.

El control disciplinario no consiste simplemente en enseñar o en imponer una serie de gestos definidos; impone la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido (Foucault 1998). En esta misma línea el autor menciona que un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto. Los procedimientos disciplinarios hacen aparecer un tiempo lineal cuyos momentos se integran unos a otros, y que se orienta hacia un punto terminal y estable.

La educación física fue históricamente la disciplina del curriculum escolar que se ocupó -con mayor o menor exclusividad- de la formación y cuidado del cuerpo. Si bien este lugar le fue asignado al momento de sancionarse la centenaria Ley 1420, en tanto práctica pedagógica-social, consolidó una concepción instrumental y eficientista del cuerpo. En la educación física se depositó, y de hecho aún se mantiene, la intención de dominar a los alumnos desde su realidad antropológica más sensible, más vivida y más emocional: la realidad corporal y motriz.

El disciplinamiento escolar se define entonces en una relación social sistemática de autoridad en la cual hay acciones sobre unos otros que las aceptan sin oponerse, con carácter legal o legítimo, por vía del reconocimiento como lugar de sumisión y obediencia; además, con desplazamiento de la fuerza y la coacción física por otras de carácter psicológico en el orden de los afectos, con idénticos fines y resultados. En el campo de la Educación Física, mas allá de lo que postulan corrientes o paradigmas, se mantiene y predomina una concepción dualista, utilitaria y mecanicista de las y los sujetos. En este sentido, la E.F considerada como practica social y disciplina pedagógica, aparece como el campo

donde se deposita principal y fervientemente esta concepción, atravesada y constituida por la intención de disciplinar a las y los alumnos desde su realidad antropológica más sensible, más vivida y más emocional: la realidad corporal motriz. Con este propósito se enseñan por ejemplo, juegos y deportes, habilidades y destrezas, así como distintos modos de locomoción y postura, mediante los cuales los cuerpos y sus movimientos darán cuenta de su disciplinamiento. Puede aparecer en este caso la ayuda de un altisonante silbato, sostenidos golpes de palmas o directamente voces de mando, mediante los cuales los estudiantes deberán seguir ordenadamente sus secuencias, respetando las continuidades o intermitencias de la actividad. Ahora bien, si la educación física es el espacio curricular predilecto en el que tienen lugar estas prácticas de dominación y disciplinamiento de los cuerpos y su motricidad, serán las escuelas los espacios sociales donde estas prácticas promoverán, no sólo la apropiación de aquellos saberes considerados necesarios, útiles y valiosos para la vida, sino concomitantemente, la imposición de determinados sentidos y significados a la realidad social.

Un concepto que puede ayudarnos a comprender la vigencia de esta concepción eficientista y acrobática del cuerpo -asociada directamente con acciones de disciplinamiento, imposición, dominación y sometimiento físico- en las escuelas, es el de hegemonía. Según (Gramsci 1.978) en (Williams 1.980) el término hegemonía son las fuerzas activas, sociales y culturales que constituyen sus elementos necesarios. El concepto de “hegemonía” tiene un alcance mayor que el concepto de “cultura”, por sus insistencia en relacionar “el proceso social total” con las distribuciones específicas del poder y la influencia. La Hegemonía constituye todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo. Por tanto debemos agregar al concepto de hegemonía los conceptos de contrahegemonía y de hegemonía alternativa, que son elementos reales y persistentes de la práctica. En todas las épocas las formas

alternativas o directamente opuestas de la política y la cultura existen en la sociedad como elementos significativos. Como hemos mencionado en varias oportunidades dentro de este trabajo de investigación, las escuelas son entidades en donde contienden también la política, la cultura y la ideología. Maestros/as y alumnos/as deberían encontrar la posibilidad de resistir a las distintas prácticas sociales dominantes, pero esta resistencia no tendría que ser pasiva, sino que tendría que emprender acciones movilizadoras de transformación de las prácticas en las escuelas, para que así pueda contribuir a la conformación de una sociedad más justa.

Como ejes fundamentales:

- ❖ Función reflexiva del conocimiento.
- ❖ Procurar un interés de conocimiento emancipatorio.
- ❖ Contribuir a los procesos de cambio (pensamiento crítico/autoreflexivo) (Giroux 1.992).

Esta asociación con el actuar pedagógico contrahegemónico dentro de la Escuela y particularmente con la Educación Física se resumió en la búsqueda de un espacio para aprender, generar confianza (conocernos y vincularnos), juntarnos y compartir asuntos comunes que nos permitiesen avanzar como colectivos en nuestros contextos.

Así como también operar bajo el principio de autonomía, cooperación y horizontalidad, entendiéndola a la Educación Física como un espacio que no le pertenece a un ente organizacional específico sino que actúa en sinergia.

2.1.4 De ESI se habla:

La educación sexual como problema pedagógico no es nueva. Hace más de un siglo, en las últimas décadas del siglo XIX, desde Inglaterra y Alemania se extendió un movimiento que replanteaba los papeles en la sociedad de la mujer y

el varón, con reclamos de educación y ejercicio ciudadano a través del sufragio para ambos sexos por igual, cuestionando la moral sexual que toleraba la prostitución, entre otros temas. Los roles asignados a varones y mujeres comenzaron a ser repensados porque unos gozaban de privilegios sobre los otros. En 1920 se organizó un Congreso Internacional sobre Educación Sexual en Berlín y en 1927 otro en Copenhague. En 1932, en el Congreso organizado por la Liga Española de Higiene Mental, se trató, entre otros problemas, el de la educación sexual. Todos estos encuentros estuvieron movidos por un afán de sinceridad y honradez en la solución del problema sexual. En la década de 1920 en la Argentina fue preocupación de médicos higienistas difundir los peligros de las enfermedades venéreas y la sociedad Luz publicó numerosas cartillas al respecto. Algunas de ellas desalentaban la prostitución, describían la anatomofisiología de los sistemas reproductores femenino y masculino, rechazaban el rol de "don Juan" para los varones, exaltaban la maternidad, desalentaban la iniciación sexual de los varones jóvenes antes del matrimonio (Santos 2007).

Tanto las preocupaciones por la educación sexual como las posturas diferentes sobre ella tienen larga data entre los pedagogos. Algunos países lograron llegar a acuerdos para que las instancias de educación formal se ocuparan del tema como parte de sus tareas específicas, sin obturar otros espacios educativos propios de las familias, las iglesias, las instituciones de la salud, entre otros. Hacia mediados del siglo XX, en la Argentina, el movimiento renovador de la Escuela Nueva bregaba por la coeducación de los sexos, es decir, la educación que se produce en la convivencia escolar de varones y mujeres, tal cual ocurre en la convivencia familiar y social fuera de la escuela. Quienes se oponían fundamentaban su postura en la existencia de peligros implicados en dicha convivencia, sin poder precisar por qué no existían fuera de ella. Finalmente, luego de décadas, las escuelas primarias como medias transformaron sus aulas con grupos mixtos de alumnado femenino y masculino. Hoy, ya incorporado como parte de los principios democráticos, nadie se extraña de la concurrencia simultánea de varones y

mujeres en los distintos niveles escolares y en sus diversas modalidades. La realidad ha mostrado que la influencia recíproca que ejercen los integrantes de grupos heterogéneos es positiva. Pero aún no se ha logrado que la escuela aborde, como parte de su currículo, el análisis de los distintos aspectos que se encuentran articulados en la compleja sexualidad humana. Las diferentes maneras de comprender la sexualidad, las variadas representaciones sociales que se han construido en torno a los temas relacionados con la sexualidad, la errónea identificación de la sexualidad como sinónimo de sexo y de genitalidad, la asociación dominante entre adolescencia-sexualidad-riesgos y peligros, el supuesto de que la educación sexual promueve el inicio temprano de las relaciones sexuales, las distintas consideraciones que se han elaborado en cada subcultura sobre aspectos de la sexualidad y de la reproducción, la creencia dominante de que la educación sexual sólo consiste en un conjunto de informaciones dadas sobre el sexo y las relaciones sexuales, etc., han obstaculizado el análisis de la educación sexual en todas sus dimensiones. Se ha producido, en primer término, una reducción de la sexualidad a la dimensión biológica de la genitalidad; en segundo lugar, una focalización en la información sobre dicha dimensión como único eje visible de la educación sexual y, por último, el supuesto de que la educación sexual tiene lugar en la escuela siempre y cuando sea una asignatura o bien esté enunciada como tema en un programa. Mientras se discute quién debe ocuparse de la educación sexual de niños/as y jóvenes, con qué contenidos, quiénes estarían a cargo, con qué formación, de qué manera tendría lugar en los programas escolares, qué valores la orientarían (todos temas pedagógicos legítimos y necesarios), se desatienden otras cuestiones (también pedagógicas) que están ocurriendo como procesos educativos relativos a la sexualidad, más sutiles y menos evidentes.

El 4 de Octubre de 2006 fue aprobada la Ley 26.150 que establece que la educación sexual, con una perspectiva de derecho y de género, debe ser abordada desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de

educación técnica no universitaria. En el debate parlamentario, sólo una legisladora, la justicialista puntana Liliana Negre de Alonso, se opuso a la iniciativa en representación de los sectores más conservadores, argumentando que la transmisión de esos conocimientos era una responsabilidad exclusiva de las familias. La sanción de la Ley Nacional N° 26.150 que creó el Programa de Educación Sexual Integral fue resultado de los activismos feministas, de derechos humanos y LGTTIBQ, que durante años exigieron en las calles y en ámbitos académicos el derecho a una educación sexual integral en las escuelas. Con esa propuesta de “integralidad”, (Pechín 2013), promovían que la educación sexual se vuelva transversal a las distintas materias y no una mera disciplina aparte, o sólo una unidad específica de biología y asignaturas afines, con el fin de descentrar la configuración biologicista y médica de lo genérico-sexual. También intentaban garantizar la integridad personal de la identidad humana y formular las perspectivas de género y de derecho como ejes centrales para pensar el uso del cuerpo, las relaciones interpersonales y las legitimaciones de los planos afectivos, sentimentales y emocionales.

A partir de la creación del programa se instaló un debate público sobre la construcción de ciudadanía: ¿Desde qué trama de derechos se exploran los géneros, las sexualidades, los cuerpos y las maneras de presentarse y mostrarse a uno/a mismo/a frente a los/las demás? ¿Qué regulaciones institucionales traducen nuestras exploraciones como normales o anormales? ¿Qué lugar en la división sexual de la ciudadanía ocupan quienes son identificados/as como “diversidad sexual”? ¿Qué la define como “diversidad” y cómo se inteligen desde ese horizonte epistemológico las identidades y las diferencias?

Se establece en los lineamientos curriculares que la educación sexual integral debe brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable a la vez que promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación. En la práctica, estos “conocimientos” y “valores” están en permanente disputa. Las resistencias al proyecto de Educación

Sexual Integral, pueden evidenciarse en dos artículos de la ley que presentan ambigüedades, aunque pueden leerse como negociaciones para alcanzar los consensos necesarios para aprobar la normativa a riesgo de diluir sus intenciones de máxima. Uno de ellos, el quinto, establece que cada comunidad educativa incluirá, en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. Este artículo deja la puerta abierta para que algunas escuelas eludan la nueva normativa y priven a sus alumnos/as del derecho a conocer desde los lineamientos curriculares aprobados a partir de la Ley 26.150. Un caso es el de las escuelas que optan por enseñar la abstinencia sexual. Por otro lado, en el artículo noveno, a su vez, obliga al Programa Nacional de Educación Sexual Integral a garantizarles a las familias espacios de formación e información en las escuelas de sus hijos/as. Éste fue uno de los temas que más discusión generó durante el tratamiento de la ley: si los establecimientos educativos debían o no enseñar sexualidad con independencia de las opiniones familiares. Una comisión de especialistas del Ministerio de Educación pudo presentar una propuesta curricular para que la aceptara el Consejo Federal de Educación; en mayo de 2008 fueron acordados los Lineamientos Curriculares Federales de Educación Sexual Integral, una base de contenidos obligatorios para todos los alumnos/as del país, y para todos los niveles educativos. Y en diciembre de ese año se lanzó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Cuando se afirma que la educación sexual integral debe ser abordada desde la perspectiva integral, se habla, por ejemplo, de la necesidad de visualizar los mecanismos de regulación de la sexualidad que se desarrollan en los espacios escolares, imponiendo como único modelo sexo-afectivo: la heterosexualidad. En este sentido, (Pechín 2013) afirma que históricamente la escolaridad, constituyéndose desde sus orígenes como el rito social contemporáneo para la iniciación en la ciudadanía adulta, estableció ritualizaciones específicas entre homosociabilidad y heterosexualidad que regularon una fuerte diferenciación

sexual en la ciudadanía frente a la que, luego, se ha exigido complementariedad conyugal. Desde esta lógica, las tecnologías educativas para el sacrificio público de las diferencias interpelan modos específicos de subjetivación: ¿Cómo “despertó” tu deseo sexual? ¿Qué género lo convoca? ¿Qué cuerpos? Así, la renovación del tejido ético de la ciudadanía que han implicado los avances legislativos y la consecuente transformación de la relación entre estado, familia, escuela y sociedad en general se basa en una nueva concepción de lo humano y de las tramas vinculares primarias, que interpela directamente las prácticas pedagógicas y el sistema educativo en su conjunto: ¿Qué lugar sigue ocupando la escolaridad en la ritualización de la palabra y sus agencias performativas de subjetividades en un momento en el que se ha legislado la unión matrimonial con independencia del sexo de sus contrayentes y la identidad de género como autodeterminación de la persona? ¿Por qué, entonces, habría que seguir dividiendo genéricamente la ciudadanía como correlato de la división sexual de los cuerpos genitalizados? ¿Qué es “de varón” y qué es “de mujer”? ¿Cómo se construye y se sostiene un proyecto educativo post-servicio-militar-obligatorio que busque garantizar las relaciones de género sobre la base de la igualdad real de oportunidades y trato entre varones y mujeres y, así, entre lo masculino y lo femenino? ¿Qué tipo de libertad implica “elegir” a qué lado del binario ponerle el cuerpo?

Si bien la perspectiva integral que nos propone la ESI (valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos, reconocer la perspectiva de género, cuidar el cuerpo y la salud, respetar la diversidad) nos permite desestabilizar los patrones normalizantes que operan con fuerza performativa en cuerpos e identidades, cabe destacar que resulta necesario abordar la educación sexual integral también desde una perspectiva interseccional. Desde este punto de vista, proponemos dar lugar a análisis complejos que nos permitan pensar al género, la sexualidad, la clase, la etnia, la raza y la normalidad como un entramado de opresiones que operan tanto estructural como históricamente. Como trabajadores/as intelectuales de la educación, consideramos necesario abrir el debate acerca de los alcances

en las instituciones escolares, de la Ley de Educación Sexual Integral. Los fundamentos anteriormente planteados nos dan un panorama acerca de los límites y las potencialidades de este marco legal a fin de poder pensar otras existencias, otras maneras de habitar los mundos. Las categorías de cuerpo, cuerpo sexuado, territorio y territorialidades, nos permiten desde una concepción integral de la educación, situar nuestras prácticas docentes y activismos y pensar/nos desde allí en una práctica colectiva más transversal de la ESI. Ante este panorama, es que apostamos a generar espacios de reflexión sobre nuestras prácticas, sobre aquellos intentos de praxis pedagógicas otras ligadas a un cumplimiento efectivo de la ESI y de la posibilidad de comenzar a pensar/pensarnos en otros pisos epistémicos y de acción político-pedagógica. Las pedagogías feministas, pedagogías otras, pedagogías críticas posibilitan desterritorializar las relaciones entre subjetividades, saberes y poderes configuradas en un régimen clasista, racista y heteropatriarcal, en este sentido, hay numerosos ejemplos de acciones y realización de proyectos de diversa índoles en relación a estas pedagogías, que permitieron generar espacios de encuentro, debate, reflexión y acción para pensar otras maneras de hablar/producir cuerpos. Se considera imperiosa la urgencia epistémica de revalorizar los intentos pedagógicos, las experiencias pedagógicas en diálogo con los activismos de diversos sectores docentes que pongan en el tapete de la discusión los alcances y las potencialidades de este marco. Siguiendo los deseos ya puestos en palabras, poder salirse de los cánones que promueve la pedagogía de la “normalidad exorbitante” requiere también, sacudir los propios cuerpos de quienes enseñan, en tanto los conocimientos están encarnados corporal y subjetivamente; abrirse a considerar los saberes de las/los sujetos sobre aquello que les pasa intentando proponer desarrollar una razón Imaginativa, capaz de crear otras epistemologías que generen significaciones desestabilizadoras de las normalidades corporales y las heteronormatividades colonizadoras; construir espacios áulicos flexibles y audaces que hagan habitar las contingencias, los acontecimientos, las incertidumbres y las ambigüedades. Transformar las pedagogías habilitando los desbordes, dando cabida a las

revueltas pedagógicas que hagan más felices las existencias en las aulas y en vida toda.

2.1.4.1 La sexualidad y sus múltiples dimensiones:

La sexualidad es una trama de múltiples hilos que «hacen» nuestra vida en tanto humanos; es mucho más que un hecho o un conjunto de procesos biológicos, aspectos que sin duda forman parte de ella, pero que se ven a su vez continuamente transformados por prácticas sociales, procesos psicológicos, decisiones políticas, marcos regulatorios, leyes, normas, disposiciones escritas y tácitas, posiciones éticas, etcétera.

Estas dimensiones están articuladas de manera que no es fácil desanudarlas o diferenciarlas con total claridad. Sin embargo, podemos mencionar y caracterizar a cada una de ellas a fin de que se comprendan en su especificidad:

- ❖ **Una dimensión biológica** alude a los procesos anatómo - fisiológicos vinculados con la sexualidad: la conformación pre-natal del cuerpo con determinados órganos sexuales, la reproducción, el embarazo, el parto, el desarrollo del cuerpo y sus transformaciones a lo largo del tiempo y de diferentes instancias por las que atravesamos, como niñez, adolescencia, adultez, vejez. Los significados adjudicados a estos procesos y los modos de simbolizar y representar al cuerpo, los órganos sexuales, la genitalidad, la reproducción, las etapas vitales. La dimensión biológica, como ninguna de las otras dimensiones, alcanza para dar cuenta de los múltiples aspectos que conforman la sexualidad.
- ❖ **La dimensión psicológica** alude generalmente a los procesos que conforman cuerpo y psiquismo en el seno de un conjunto de relaciones, inicialmente familiares y luego en diferentes grupos sociales, forjando una identidad sexuada. Desde la psicología y el psicoanálisis –el que toma a la sexualidad como dimensión fundamental de la construcción de subjetividad- contamos con conceptualizaciones que permiten comprender los modos en

que los humanos nos hacemos mujeres o varones, nos relacionamos con otros y otras, formamos parte de una familia, construimos familias, ejercemos la maternidad y la paternidad, nos vinculamos en pareja, etc. Estos conceptos se relacionan fundamentalmente con la construcción de la identidad y la alteridad, las identificaciones, la trama edípica que nos constituye en relación con padre y madre (considerados en tanto funciones), todas ellas instancias fundantes del sujeto que permanecen como matrices o formas de relaciones entre las personas a lo largo de toda la vida. No obstante, esta dimensión psicológica no agota la comprensión de la constitución subjetiva: la subjetividad y la intersubjetividad tampoco pueden ser comprendidas exclusivamente desde la psicología. Al mismo tiempo, es importante resaltar que esta dimensión se refiere a la afectividad, a la autoestima, a nuestras capacidades para manejar y expresar sentimientos y emociones, a resolver conflictos de la vida diaria, a tomar decisiones y relacionarnos con los otros y con el mundo.

- ❖ **Una dimensión jurídica** define los modos en que la sexualidad se inscribe en normas y leyes, tácitas o explícitas, determinando y regulando nuestra vida cotidiana, ordenando, habilitando, prohibiendo, estableciendo lo que la sexualidad humana es y/o puede ser, sus condiciones y alcances. Consideremos en esta dimensión, por ejemplo, las recientes leyes de salud sexual que promueven importantes avances en el terreno de la salud y de su cuidado, la educación sexual, los derechos de los/as adolescentes, la igualdad de oportunidades entre varones y mujeres, y el rechazo a todas formas de discriminación.
- ❖ **Una dimensión ético-política** se articula fuertemente con esta última ya que las leyes se inscriben en el marco de políticas pensadas, a su vez, desde un lugar ético. Lo político y lo ético aluden a un conjunto de formas que hacen al vivir juntos con otros en el seno de una sociedad, y a decisiones que afectan a esa convivencia, la habilitan o inhabilitan, estableciendo maneras diversas de transcurrir modos de vivir socialmente. Esta dimensión alude también a los valores que adquirimos a través de nuestra crianza, cultura y religión, y que son parte constitutiva de la

sexualidad y las formas de vivirla. Por ejemplo, valores como la solidaridad y cooperación, el amor, el respeto por uno mismo y por los otros, el respeto por la privacidad e intimidad propia y ajena y la no discriminación, pueden traducirse en formas positivas de vivir y ejercer nuestra sexualidad con relación a nosotros mismos y a los otros.

- ❖ **Una dimensión espiritual.** La espiritualidad está presente en todos los órdenes de la vida, se vincula con la experiencia real y se relaciona con la búsqueda de sentido a la vida propia del ser humano. A menudo se homologa la espiritualidad a la religión; ambos son conceptos íntimamente relacionados pero no idénticos. La espiritualidad alude también a la aptitud de superar la materialidad de la existencia individual. El ser humano trasciende su historia individual de muchos modos. La educación, como transmisión intergeneracional del depósito de los saberes adquiridos por la humanidad en su experiencia milenaria, es también una expresión de la espiritualidad humana. La dimensión espiritual de la sexualidad se encuentra entre otras cosas, vinculada a la posibilidad de trascendencia a través del encuentro con otro ser.

Esta forma compleja de pensar la sexualidad es solidaria con un pensamiento sobre las personas y su subjetividad, un pensamiento que comprende mejor las realidades humanas en términos de procesos y no de estados fijos, más como relaciones que van determinando formas y espacios de desarrollarnos, que como individualidades ya dadas, identidades cerradas sobre sí mismas que luego entran en contacto y escasamente se modifican.

2.1.4.2 Subjetividad y Educación Sexual:

La teoría psicoanalítica iniciada en Viena por Sigmund Freud a fines del siglo XIX –simultáneamente con el movimiento social que cuestionaba la asignación de roles femeninos y masculinos tal como estaban en Europa– rompió con la creencia de que la sexualidad comenzaba en la adolescencia con los cambios hormonales. Afirmó –con gran escándalo en su época– que el niño/a tiene sexualidad desde que nace y es una constante en la vida del sujeto; se organiza a lo largo del tiempo y pasa por distintas etapas. Los resultados de dicha organización dependen de la manera en que se articulan procesos biológicos, psicológicos y

socioculturales. Según el psicoanálisis, en la organización psicosexual se pueden diferenciar dos grandes períodos: uno pregenital que transcurre hasta la pubertad y otro genital a partir de la pubertad. En el primero, la sexualidad se expresa en una pulsión que tiene como objetivo la búsqueda del placer, evitar el dolor y las sensaciones displacenteras como el hambre, la falta de afecto. Es un impulso vital que permite preservar la vida reclamando el alimento, la protección y los cuidados; organizando las funciones psicológicas que ayudarán a vincularse con el medio circundante, conocerlo y comprenderlo. La forma en que el niño/a encuentre satisfechas sus necesidades básicas dejarán una impronta de suma importancia para la organización de su vida psíquica. En la adolescencia, la sexualidad genital agrega al objetivo de búsqueda de placer el de la reproducción, ambos reafirmando el impulso vital. La organización de la sexualidad de este período ocupa la adolescencia y se estructura sobre las bases de la organización lograda en la etapa pregenital, efectuándose una nueva síntesis. El período de la sexualidad genital se prolonga durante el resto de la vida del sujeto, adquiriendo características diferentes durante la adultez y la vejez. El resultado del desarrollo psicosexual de la infancia y la adolescencia dependerá de múltiples factores, algunos de los cuales son:

- ❖ **Las condiciones individuales:** lo que niños y niñas traen al nacer;
- ❖ **La biografía familiar:** la organización de la familia, sus crisis y formas de resolverlas, los cambios a lo largo del tiempo (las separaciones, nacimientos, enfermedades, muertes, etcétera);
- ❖ **La historia individual:** la forma en que se satisfacen las necesidades del niño/a y del joven, los estilos de vinculación instalados entre los miembros de la familia, el significado del hijo en el proyecto de los padres, madres, los estímulos recibidos para promover las condiciones de crecimiento y desarrollo, el marco familiar de valores y normas, y la modalidad en el establecimiento de los límites, la calidad de los desempeños escolares, etcétera;



❖ **El contexto histórico, social y cultural:** las pautas sociales que regulan la crianza de los niños, niñas, las expectativas por los roles sexuales, la valoración del contexto social según el sexo, la manera de ser incluido/a en la sociedad global como niño/a y como joven, el sector social de pertenencia, etc.

Una parte de la educación sexual actual está dada por la omisión del tema en las aulas, en muchas familias y en otros espacios institucionales. El silencio sobre cuestiones relacionadas con la sexualidad se debe a distintas razones:

- ❖ Familias que quisieran hablar con sus hijos/as, pero no saben cómo hacerlo o tienen vergüenza.
- ❖ Docentes que temen que las autoridades, o las familias, no lo aprueben.
- ❖ Escuelas que piden autorización por escrito a las familias por miedo a que éstos eleven quejas a sus superiores.
- ❖ Docentes que quisieran tratar temas sexuales pero no saben cómo o consideran que no tienen suficientes conocimientos sobre ellos.

Esta omisión permite afirmar que aún tiene vigencia en algunos sectores de nuestra sociedad el tabú sobre lo sexual que impide hablar de ello. Lo que no se nombra es por ser sagrado, o bien, tan negativo, que no se puede invocar. Esto último pasa a ser incorporado como actitud hacia lo sexual por parte de niños/as y jóvenes. La contradicción que se observa en nuestra sociedad es que mientras se duda si hablar o no de temas sexuales en la familia o en la escuela, los medios de comunicación social utilizan la sexualidad en distintos aspectos: para lograr mayor audiencia, banalizando las relaciones sexuales, usando sexo explícito en series y telenovelas ya sea entre adultos o adolescentes, niños y jóvenes pueden acceder a los sitios pornográficos de la web, se admiten sin cuestionar formas de recreación que exponen a los adolescentes a tener relaciones sexuales con riesgos, etc. Pareciera que lo que más asusta y molesta es poner palabras a la sexualidad, pero no la genitalidad en actos.

La educación sexual intencionalmente preparada, orientada por objetivos explicitados y valorados positivamente, puede ser brindada a niños/as y jóvenes por los adultos/adultas como parte de la educación general, ya sea dada por las

familias, las escuelas, las universidades, las iglesias, los centros de salud, etcétera. Las y los educadores –en sentido amplio– se pueden preparar de distintas maneras para desempeñar el rol, según se trate de padres, docentes, religiosos, profesionales de la salud u otros. Para eso, toman en cuenta las etapas evolutivas de los niños y jóvenes con el fin de:

- ❖ Ajustar las informaciones necesarias,
- ❖ Estar atentos/as a las situaciones imprevistas u ocasionales,
- ❖ Planificar intervenciones,
- ❖ Preparar materiales auxiliares que ayuden a una mejor comprensión,
- ❖ Identificar contradicciones del entorno y tratar de resolverlas.

Se consideran dos ejes generales del proceso educativo:

- ❖ La formación de actitudes, que incluye el marco ético referencial,
- ❖ Conocimientos sobre aspectos biológicos, psicológicos y socioculturales de la sexualidad en sus múltiples manifestaciones a lo largo de la vida del ser humano.

2.1.4.3 Sexualidad y Escuela/ Escuela y sexualidad, una relación posible.

(Greco 2006) menciona que sexualidad y escuela, ponerlas en relación hace pensar de nuevo uno y otro concepto: acerca de la escuela y sus procesos para aprender a pensar y decir; acerca de la sexualidad humana y sus múltiples sentidos, las palabras que la nombran y las que acostumbramos a decir o callar, sus verdades, sus enigmas y sus silencios. También menciona que sexualidad y escuela, nos obliga a pensar aquello que produce y se produce en la escuela con sus efectos sobre las subjetividades, tanto a partir de decisiones explícitas (plasmadas en diseños curriculares, planificaciones, proyectos formulados, acciones educativas cotidianas intencionalmente realizadas, etc.) como en la forma de acontecer institucional “invisible” (lo cotidiano que circula en palabras, gestos, aprobaciones o rechazos en relación con las situaciones e identidades de

los sujetos, conflictos emergentes en torno a la sexualidad y los vínculos, situaciones de discriminación, contenidos negados, conocimientos silenciados o sesgados, pedagogías implícitas, etcétera).

El lugar de la sexualidad en las instituciones educativas no deja de convocarnos, de solicitarnos, de conmover nuestros lugares de adultos, de producir debate y, afortunadamente, de conducirnos a reflexionar sobre la sociedad que queremos, la escuela que anhelamos, los/as adolescentes y jóvenes con quienes trabajamos, pero fundamentalmente a plantear y reformular nuestros posicionamientos personales y profesionales. Es un lugar donde se entranan innumerables conceptos, ideas y valorizaciones, saberes no reconocidos como tales, conocimientos y opiniones, mitos y prejuicios, enseñanzas y aprendizajes escolares y extraescolares, creencias, convicciones personales y profesionales, decisiones individuales y colectivas.

La tensión sexualidad como objeto de conocimiento, sexualidad como conocimientos, saberes y haceres diversos: ¿es la sexualidad un objeto de conocimiento que demanda convertirse en una asignatura a ser enseñada como las otras?, ¿son conocimientos diversos que pueden articularse con diferentes asignaturas y disciplinas?, ¿se trata de incluirlos en las clases o de crear espacios diferenciados, por ejemplo, talleres, proyectos especiales, etc.? ¿Incluye el consejo, la charla individual, la orientación, el diálogo personal profesor/a-alumno/a?, ¿es el tutor o tutora quien debe asumir la educación sexual?, ¿requiere dar información concreta y contenidos determinados vinculados con las ciencias médicas y de la salud?, ¿es la biología el espacio curricular “natural” de la educación sexual?, ¿o bien demanda un entrecruzamiento de conocimientos que sólo la interdisciplina puede articular? ¿tiene que crearse la materia “educación sexual” o trabajarse como contenidos transversales, interáreas, a cargo de un equipo docente?

Nombrar la sexualidad conduce, con frecuencia, a rápidas asociaciones con otros conceptos, como el de naturaleza, instintos, prevención, genitalidad, reproducción, adolescencia. Es frecuente que se identifique la sexualidad como un fenómeno

biológico que se inicia en la adolescencia y que se manifiesta mediante impulsos incontenibles traducidos casi exclusivamente en actividad genital y reproductiva. Sin embargo, el conocimiento que las ciencias sociales ha ido produciendo en los últimos años nos señala que la sexualidad humana es mucho más que un proceso biológico, que el ejercicio de la genitalidad –a partir de la adolescencia– y que la reproducción que este ejercicio habilita. Recorrer su historia, su diversidad en las distintas culturas, sus particularidades en prácticas de clases sociales diferentes y en sujetos diversos, hace evidente que la sexualidad no es para nada natural. Reconocer que hablar de sexualidad es hablar de lo humano, de su constitución, de las relaciones entre varones y mujeres, de géneros distintos, de cuerpos y poderes, de palabras que producen, que nombran o que omiten, de las instituciones que albergan lo humano y que, a su vez, “humanizan”, generalmente, según normas vigentes, hace visible una complejidad que no resiste el reduccionismo a una sola área de conocimiento. Comprender la sexualidad requiere atravesar fronteras disciplinarias y ubicarse “entre” las ciencias sociales y las ciencias naturales, la filosofía, la historia, la psicología y otros conocimientos. Si aceptamos, entonces, que este nombre que utilizamos para denominar importantes procesos subjetivos: “sexualidad”, excede ampliamente los procesos de genitalidad y reproducción y que se aleja de una idea naturalizadora de desarrollo humano en el que vamos atravesando etapas que se suceden y se borran a medida que progresa una sobre otra, podremos concebir en toda su amplitud y complejidad las cuestiones que nombra:

- ❖ Cómo se constituyen los sujetos desde los primeros momentos de la vida, los trazos que quedan y persisten de cada historia en particular en cada sujeto, lo que en el adulto persiste del niño/a y adolescente que fue (y, en cierta manera, sigue siendo);
- ❖ Cómo se humaniza a las nuevas generaciones, cómo se teje intergeneracionalmente lo humano que se transmite y se crea de nuevo, a la vez, en las relaciones con otros;



- ❖ Las diversas formas de devenir seres sexuados, de “hacerse” varones y mujeres en un marco de relaciones sociales, culturales, históricas;
- ❖ Las maneras en que los cuerpos cobran significados, se valorizan o desvalorizan, sufren o gozan, se transforman, se vuelven espacios imaginarios que otorgan una identidad, se cuidan o se exponen, acusan el paso del tiempo;
- ❖ Las relaciones de género; los poderes, estereotipos y transformaciones históricas en juego, diferencias y desigualdades;
- ❖ Maternidades y paternidades, las configuraciones familiares en la actualidad; ser hijos e hijas adolescentes, ser madres y padres adolescentes o adultos, las parejas adolescentes, las parejas adultas, (Greco 2006).

Todos los análisis señalan que hoy la escuela –y la escuela media en particular– está en crisis, se des-institucionaliza, se des-simboliza, des-enlaza, pierde sentido, hace silencio sobre determinados temas, no logra reconocer a quienes recibe. Sin embargo, sin instituciones no es posible pensar a los humanos, ya que está en juego su forma, su comienzo, su transformación, su pensamiento, su palabra... Por eso, un desafío se plantea: pensar de nuevo para qué estamos allí, en la escuela (una institución posible), nombrar de otras maneras lo que somos, lo que queremos ser, “inventar” otras formas de dirigirnos a las/los jóvenes, de convivir con ellos/ellas, de hacerles lugar, de hacerle lugar a lo que hasta ahora no veníamos diciendo.

Trabajo de educar, el de recibir a los nuevos, a los que demandan de nuestras palabras, de nuestros territorios y espacios habitados y habitables, de nuestra capacidad de transmisión, de los gestos que podemos prestarles, de imágenes para reconocernos mutuamente, (Greco 2006).

Considerar el trabajo educativo sobre sexualidad, con las y los alumnos del 3° ciclo de la Escuela 89 como una propuesta colectiva:

- ❖ Armar equipos docentes de una misma asignatura o interdisciplinario, al interior de un área o interáreas. Los/as coordinadores/as de área pueden ser personas clave para organizar equipos con aquellos/as docentes cuyo

interés personal y profesional los movilice a realizar esta tarea. Cuando la decisión de trabajar este tema parte del equipo directivo, podrá organizarse una convocatoria a quienes deseen participar, comenzando por plantear esta posibilidad en las reuniones de personal o jornadas institucionales, coordinaciones de área, proyectos institucionales, etcétera. Incluir en estos equipos de trabajo al menos un/a profesional que forme parte de la escuela: asesores/as pedagógicos, psicólogos/as, psicopedagogos/as, personal del Departamento de Orientación, etcétera.

- ❖ Descreer de los acuerdos tácitos acerca de los conceptos que mencionamos: **sexualidades, adolescencias, escuelas**. Darse un tiempo para armar el equipo en **encuentros donde discutir acerca de lo obvio**, sobre lo que cada uno/una piensa sobre qué es la sexualidad, la pre-adolescencia y la escuela. Intentar construir un marco común de conceptos a partir del debate sobre: ¿qué entendemos por sexualidad?, ¿cómo miramos a nuestros alumnos y alumnas? (no se trataría aquí de definir “cómo son” sino “cómo los miramos”), ¿qué es una escuela y qué escuela queremos?
- ❖ Buscar y generar **apoyos institucionales**, en los que directivos, profesores/as, tutores, preceptores/as puedan manifestar su acuerdo con este trabajo y participen directa o indirectamente con él (aportando opiniones, materiales, selección de contenidos relevantes para el tema, propuestas para incluir en las clases, los talleres, los encuentros especiales vinculados con eventos de la escuela, las clases especiales). En el caso de existir desacuerdos, abrir el diálogo con aquellos/as que lo manifiesten dando a conocer las leyes y reglamentaciones vigentes que establecen la necesidad de desarrollar educación sexual.
- ❖ **Crear redes dentro de la escuela**. No desestimar la opinión de nadie que integre la comunidad de la escuela, generar sistemas de encuestas, relevamiento de opiniones entre docentes, no docentes, padres, madres y alumnos/as, acerca de los diversos temas que componen el concepto de sexualidad.

Esto puede conducir a:

- Abrir agendas de trabajo que incluyan diversos temas, desde la manera de incluir temáticas específicas entre los contenidos de las materias hasta la forma de apoyar la escolaridad;
- Planificar el trabajo en espacios diferenciados: talleres con padres y madres, talleres destinados a docentes (adonde es posible contar con el acompañamiento de especialistas); organizaciones sociales.
- Promover capacitaciones docentes en la misma escuela.

❖ **Crear redes con otras instituciones.** Dar a conocer, en instituciones de salud, que trabajen con jóvenes, centros barriales, espacios de arte, recreación, deportivos, etc., el proyecto que se desea poner en marcha e interiorizarse de lo que esas instituciones vienen trabajando sobre el tema. Organizar tareas en común. Particularmente cuando se trate de instituciones de salud en lo referente a la atención médica y psicológica, de jóvenes o familias que la requieran, o bien en el compartir espacios de talleres, por ejemplo.

(Greco 2006) menciona que es hora de ocuparse de todas las formas posibles para que se construya una escuela inclusiva de la sexualidad. Del hecho de que es posible enseñar sobre sexualidad, ya no cabe duda. Y es claro también que es imposible no transmitir sobre este aspecto de lo humano en la escuela, aun cuando no se hable o no se propongan situaciones de aprendizaje explícitamente: a través de gestos, valoraciones directas e indirectas, miradas, omisiones, palabras que significan lo femenino y lo masculino, elección de textos, contenidos presentes o ausentes, discriminaciones, ubicaciones espaciales, expectativas sobre alumnos y alumnas, decisiones pedagógicas e institucionales, etcétera. Tanto a partir de lo implícito y lo “invisible” de las situaciones cotidianas o de las pedagogías, así como a partir de aquello que explícitamente se proponen en la escuela y que se plasma en objetivos formulados, contenidos seleccionados, secuencias didácticas desplegadas, etc., el desafío de hoy es educar acerca de la sexualidad como decisión institucional. La pregunta es ¿cómo?, ¿desde dónde?,

¿con qué enfoque?, ¿con cuáles estrategias pedagógicas y didácticas?, ¿es lo mismo enseñar sobre cualquier área de conocimiento que sobre sexualidad?, ¿y quiénes?, ¿con qué modos de ser profesoras y profesores?

En esta misma línea de pensamiento la autora menciona que las y los docentes que ya trabajan estos temas con sus alumnos y alumnas, continuamente se plantean la necesidad de reflexionar, ante todo, sobre sus propios lugares profesionales y personales. Se manifiesta que no sólo necesitan contar con información actualizada y validada acerca de los diversos temas que se trabajará sino que se sienten llevados/as a:

- ❖ Recorrer su propia historia como alumnos o alumnas y las formas explícitas o implícitas en que recibieron educación sexual: en general casi todos/as refieren no haber hablado de sexualidad en la escuela (tampoco en sus familias) y haber recibido un mandato de silencio al respecto, lo cual les genera un doble esfuerzo, aprender sobre el tema y aprender a transmitir como docentes algo que no les fue transmitido como alumnos/as;
- ❖ Reconocer las posibilidades y limitaciones que ellos/as mismos/as experimentan cuando enseñan estos temas, las incomodidades, los temores, los pudores y también aquello que los convoca con más fuerza y convicción, cuando hablan con sus alumnos/as: en general las limitaciones más marcadas se manifiestan con temas referidos a la genitalidad y a las relaciones sexuales, no así cuando estos/as docentes encaran temas referidos a la sexualidad y la pareja adulta o adolescente, las relaciones afectivas en la adolescencia, el respeto por las diferencias, la revisión de estereotipos de género, etc. En estos casos, siempre se vinculan internamente con la necesidad que experimentaron alguna vez –siendo ellos/as mismos/as adolescentes– de contar con un adulto para hablar de estos temas;
- ❖ Tomar conciencia de sus convicciones personales acerca de temas “delicados” y de amplia repercusión mediática y debate social (por ejemplo, el aborto) y saber qué posición asumir en tanto profesionales: muchos/as

docentes trabajan sosteniendo la posición ética de ofrecer a sus alumnos/as diversas perspectivas, voces, miradas, opiniones, incluyendo su propia opinión o convicción personal, pero no imponiéndola como “la” única posible;

- ❖ Pensar, leer, capacitarse y discutir con colegas y/o con otros profesionales acerca de lo que se entiende por “prevención” en materia de sexualidad y salud, lo cual también supone una posición personal y profesional: en ocasiones se considera que prevenir implica “producir” comportamientos deseables en los otros “dando” la información correcta mientras que para muchos/as docentes la prevención es un efecto deseable (tener conductas de cuidado, por ejemplo, durante las relaciones sexuales) a partir de que se abren espacios de conversación e intercambio con los/as adolescentes;
- ❖ Estar atentos a la necesidad de diferenciar espacios individuales y grupales en el trabajo con alumnos/as: distinguir momentos para la consulta individual con alumnos/as –contando con el apoyo de profesionales de la escuela o del área de salud– y el trabajo grupal, respetando lo íntimo y lo público, lo confidencial y lo público, lo que puede exponerse de uno/a mismo/a o no, el derecho a la privacidad de alumnos/as y docentes, el respeto por lo íntimo y lo que cada uno/una quiere mantener en esa esfera, lo que los adultos y adultas hacen para que los chicos y chicas se respeten entre sí y a nosotros/as mismos/as.

Se intenta acercar a nombrar una posible modalidad pedagógica que la enseñanza sobre sexualidad demanda: una pedagogía de la confianza y el diálogo, una pedagogía hospitalaria, atenta a recibir a quienes son diferentes (jóvenes, alumnos/as) y para quienes nosotros/as (adultos/as, docentes) somos diferentes. ¿Por qué este lugar relevante para la confianza? Reclamada por los/las jóvenes, pre adolescentes, experimentada y desarrollada a partir de algunos/as docentes que trabajan estos temas en particular, la confianza es un modo de mirar con quien hablamos, a quien nos dirigimos, es un a priori que instituye la relación, que la habilita y la hace posible. Es aceptar que ese/a otro/a tiene mucho para decir y para pensar y que no podemos anticipar su decir y su pensar; no lo sabemos todo acerca de él o de ella y sólo dando confianza y confiando es como

se instalará esa relación que permite hacer lugar a la singularidad, a la sexualidad, a la afectividad. Igualdad y confianza. Poder compartido. Palabra igualitaria en torno a uno de los enigmas de lo humano: la sexualidad, que rechaza jerarquías entre los sujetos. Relación pedagógica particular que desarticula la división de mundos que la escuela, a veces, propicia. La confianza que habilita la relación pedagógica a través de la cual la sexualidad puede hablarse, se contrapone al dominio, es condición previa para una relación de igualdad, es decisión de confiar en alguien que luego recibirá confirmación a causa misma de haber confiado. La confianza es condición para la educación en general y para una educación en la sexualidad, sin dudas; se instala más allá de voluntades y obligaciones, es decisión personal y política, se da de antemano, al azar y sin garantías, sin esperar nada a cambio, por fuera de un circuito de saber-poder, (Greco 2006). La acción educativa en el terreno de la sexualidad y la afectividad demanda la revisión de estos aspectos; lejos de formular una pedagogía de la confianza y del diálogo que prometa una técnica nueva y segura, nos lleva a pensar que hay un trabajo por hacer en cada docente consigo mismo/a, con los modos de relacionarse con el saber sobre sexualidad, con las formas de mirar y reconocer a sus alumnos/as, con sus posibilidades de hablar y escuchar, de aceptar que puede no saber, que hay otros saberes posibles. Estar atentos/as a que la vida cotidiana de la escuela ofrece diferentes momentos y espacios para habilitar un diálogo informal entre docentes y alumnos/as donde es posible transmitir acerca de sexualidad y afectividad: los espacios de tutorías, las situaciones escolares cotidianas donde haya conflictos o no, los consejos de aula y de convivencia. En ellos/ellas será particularmente importante pensar en diálogos y no en monólogos, en intercambios donde los/as chicas/chicos se expresen, sin que necesariamente los adultos/adultas deban “aconsejar”, “enseñar”, “dirigir”.

Poder generar espacios en donde lo primordial sea la empatía. ¡Y sí! en la clase de Educación Física.

2.2. Algunas reflexiones importantes, importantísimas:

La perspectiva de derechos de la niñez y de la adolescencia como marco de la Educación Sexual Integral (ESI) alude a la obligatoriedad, por parte del Estado, de garantizar el efectivo cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. A partir de la reforma constitucional de 1994, se incorporaron Convenciones internacionales a la Constitución, que complementan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) son antecedentes a las leyes que protegen la salud sexual y reproductiva y a la actual Ley de Educación Sexual Integral. El nuevo andamiaje legal, así como las acciones para su cumplimiento, son imprescindibles para el cuidado y protección de la salud de niños, niñas y jóvenes. Conocer sus derechos e incorporarlos como normas en la vida cotidiana forman parte de la construcción de la sexualidad. En este sentido, los y las docentes son actores fundamentales para dicho cumplimiento. El enfoque de derechos, en relación con el desarrollo de la Educación Sexual Integral en las escuelas, puede pensarse en dos dimensiones: la primera, vinculada al derecho a recibir información adecuada y científicamente validada, que alude a lo cognitivo; y la segunda, referida al derecho a la participación de los alumnos y las alumnas, en un clima de respeto y de diálogo permanente, que pone de manifiesto las prácticas necesarias y las condiciones para que los derechos sean efectivamente ejercidos. Este enfoque favorece, en los alumnos y las alumnas, la construcción de autonomía y de responsabilidad para vivir la sexualidad—entendida en un sentido amplio— en forma plena. También brinda conocimientos sobre los medios y recursos disponibles en la comunidad educativa para la atención de situaciones de vulneración de derechos. Cuando nos referimos al cumplimiento de los derechos de los niños y de las niñas en la escuela, pensamos en algunas acciones a desarrollar por los adultos y las adultas, tales como:

- ❖ El afianzamiento de vínculos positivos entre docentes y alumnos/as y la generación de un clima de confianza y de escucha sobre la base del



reconocimiento de las condiciones necesarias para la circulación de la palabra.

- ❖ La promoción de la participación de los niños, niñas y adolescentes en la clase y en la escuela.
 - ❖ La promoción de igualdad de trato entre varones y mujeres.
 - ❖ El rechazo a todas las formas de discriminación, burlas, insultos y cualquier otra forma de actitud denigratoria a las personas basadas en características físicas, de personalidad, orientación sexual, y cualquier otra distinción social o cultural.
 - ❖ La generación de condiciones de escucha, contención y articulación intersectorial para la asistencia a los niños, las niñas y adolescentes ante situaciones de vulneración de derechos o ante situaciones que implican imposibilidad para el ejercicio de sus derechos.
 - ❖ La promoción de prácticas de autoprotección y protección hacia los otros y las otras para identificar y denunciar situaciones de maltrato o abuso, apuntando a construir formas colectivas de cuidado.
- Cuadernillos ESI (2009).

En estos años hubo, tanto por dentro de las escuelas como por fuera, en el debate público, una tematización de las dimensiones que tiene que ver con las sexualidades, muy interesante. La sexualidad era uno de los temas tabú de la escuela, no se hablaba de religión ni de sexualidad. Creo que la dimensión tabú de la sexualidad, por muchos debates sociales que se fueron produciendo, está bajando. Algunas de las discusiones que se dieron, como la de la ley de matrimonio igualitario y la de la ley de identidad de género, o la presencia de algunas compañeras travestis en la televisión hicieron mucho por la ESI, inclusive más que la capacitación docente, porque van creando un clima de aceptación democrático. Pero creo que tiene que haber mucha más continuidad en la capacitación, y validación del programa ESI para que se profundice.

La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante, (Morgade 2016).

3. Definición de los objetivos del proyecto:

3.1 Objetivos Generales o del Proyecto:

- ❖ Realizar una experiencia de implementación de la ESI en la escuela primaria, en el área de la Educación Física.
- ❖ Promover el trabajo colectivo y colaborativo entre las y los alumnos/as participantes del tercer ciclo de la Escuela Primaria.
- ❖ Sensibilizar al estudiantado sobre temáticas vinculadas a la Educación Sexual Integral.

3.2 Objetivos específicos o de Aprendizaje:

- ❖ Conozcan la noción de estereotipos y su función social.
- ❖ Reflexionen sobre la construcción y reproducción de estereotipos de niñez/adolescencia en general y de géneros en particular.
- ❖ Reconozcan la importancia de establecer vínculos basados en el respeto y la comprensión.
- ❖ Estimular el desarrollo de acciones para el compromiso colectivo por la igualdad y la equidad de género en la educación física.
- ❖ Favorecer la comprensión y el análisis de prejuicios y estereotipos que afectan la participación de varones y mujeres en diferentes espacios, dentro de la práctica cotidiana escolar de juegos y deportes.
- ❖ Estimular la apropiación de un enfoque de género que oriente la convivencia dentro de las clases de educación física.
- ❖ Realizar un adecuado análisis de la educación sexual integral, en cuanto a

los aportes que pueda otorgar, a los contenidos de la educación física.

4. Justificación del Proyecto:

Reconocer a la Educación Física primero en cuanto práctica pedagógica es fundamental para el reconocimiento del tipo de conocimiento, de saber necesario para orientarla y para el reconocimiento del tipo de relación posible/ deseable entre la Educación Física y el saber científico (Bracht 1996).

La investigación intentó producir conocimiento para orientar la práctica, analizándola y reflexionando sobre ella en pos de su perfeccionamiento. Investigar implica comprometerse en un proceso metodológico, sistemático y ordenado mediante el cual se obtienen respuestas a conflictos o situaciones problemáticas dentro de la realidad (educativa en este caso). La investigación como proceso científico implica siempre a un sujeto que investiga (el investigador/a) que no está ajeno a la realidad social, política ni cultural en la cual se desarrolla e interacciona cotidianamente. La investigación promueve el desarrollo de la reflexión y la crítica en la medida en que son estos los vehículos hacia la transformación social dentro de una sociedad en la cual existe lucha de poderes, confrontación y dominación. La ciencia entonces, lejos de ser neutral se considera moral y reflexiva, comprometida con la emancipación.

Se considera que en un contexto en el que existen marcos legales que permiten este cruce y ante una sociedad sensibilizada y cada vez más informada sobre cuestiones vinculadas a diferencias basadas en construcciones sobre los géneros, es importante generar espacios de reflexión para profundizar estas cuestiones y comenzar a fomentar instancias de construcción de una ciudadanía comprometida con estas temáticas. La Educación Física, es implementada en las distintas escuelas, de acuerdo a la mirada que tenga el o la docente que esté a cargo. La particularidad de las escuelas primarias de la Localidad de San Martín de los Andes es, que es desarrollada desde una mirada de búsqueda de eficiencia técnica y por demás deportivizada. La función de la Educación Física, dentro del espacio escolar no es solo egresar o detectar deportistas, sino que también, tiene

que ofrecer la posibilidad de vivenciar experiencias que únicamente se dan en el interior de la escuela.

Es de suma importancia la presentación de proyectos que afronten las necesidades y expectativas de las/los niños/as, y que estos estén en sintonía con las necesidades sociales y culturales. La importancia de llevar a adelante este proyecto se sitúa en poder poner en práctica dentro de la educación física los contenidos de la ESI, que transversalmente aportan al desarrollo integral de las infancias y adolescencias; como así también poder poner en tensión a las diferentes formas de proceder que se encuentran naturalizadas en los espacios escolares, aún más, en las clases de Educación Física.

En el texto de (Aguerrondo 1999), se referencia pertinentemente a que la profundidad del proceso de cambio social que tiene lugar actualmente nos obliga a reformular las preguntas básicas sobre los fines de la educación, sobre quiénes asumen la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones y sobre qué legado cultural, qué valores, qué concepción del hombre/mujer y de la sociedad deseamos transmitir. (Tedesco 1995) refiere a que, las infancias y adolescencias son posicionadas por la ley con un rol protagónico, en donde la responsabilidad de enseñar -junto con los contenidos habituales- educación sexual a las/los estudiantes tiene que ser un hecho y no un acto librado al azar.

(Morgade 2016) menciona que hace más de una década, en octubre de 2006, en la Argentina se sancionaba la Ley Nacional 26.150, con la cual se creaba el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Así se iniciaba un arduo y promisorio camino para que en el país la escuela fuera un lugar mucho más amplio, integrador y respetuoso de las diferentes identidades que quieran asumir tanto quienes educan como quienes están aprendiendo. Los lineamientos curriculares de la ley definen la educación sexual desde un abordaje integral y no reducido al modelo 'biomédico', que se centra en la prevención de enfermedades o embarazos. Algunos de los temas de aprendizaje comunes y obligatorios –que

deben adaptarse a la edad de alumnos y alumnas– se refieren a las distintas formas de organización familiar (que no se reducen al clásico mamá-papá-hija-hijo), el respeto a la intimidad propia y ajena, la prevención del abuso sexual, las relaciones de género entre varones y mujeres, el respeto por la diversidad de identidades, y la necesidad de luchar contra las discriminaciones y los estereotipos, entre otros. Todas cuestiones que, a simple vista, implicaban una revolución copernicana en las aulas si se tiene en cuenta que hace más de diez años en la sala del jardín de infantes las nenas solían jugar en el rincón de la cocina y los nenes en el de los bloques, o que en cualquier recreo cuando las chicas optaban por correr y gritar las maestras las podían reprender porque “se portan mal como los varones”, o que en las aulas del colegio para dar una clase de educación sexual se exponían láminas rosa para mostrar el aparato reproductor femenino y azul para el masculino (además dando por sentado que la opción correcta para todos y todas era la heterosexual, y no otras). ¿Ha comenzado esa revolución de los cuerpos y de las formas en que aprendemos a vivirlos? Sin lugar a dudas pensar esta “revolución” en el campo de la educación física es todo un desafío, pero no por ello imposible. Ya no se diría que esta lo biológico por un lado y lo social, lo cultural por otro. En esta misma línea de pensamiento, la autora menciona que esa construcción del cuerpo social implica que la materialidad que en cada sujeto tiene que ver con lo biológico, en un mundo social se vive de una determinada manera, se disfruta o se padece de una determinada manera, y eso tiene mucho que ver con los significados que se le da a la cuestión de las feminidades o las masculinidades, por ejemplo. También entran en juego las identidades abyectas o prohibidas, lo que llamamos disidencia sexual. Entonces, no hay solamente dos maneras de vivir el cuerpo, hay muchas maneras de vivir el cuerpo sexuado, y tiene que ver con muchas posibilidades distintas que ya no es femenino/masculino, mujer/varón, heterosexual necesariamente, sino que el deseo, la forma de vivir el cuerpo, la forma de estar

en el mundo tiene muchas alternativas. La perspectiva de género es una perspectiva que es crítica, que critica la desigualdad y las relaciones sociales de poder. Entonces, no se trata solamente de hablar de sexualidad en todas las materias, sino de hacer una crítica de las formas en que ciertas relaciones de poder implican padecimiento para los sujetos, porque sufren discriminación o sufren físicamente o emocionalmente, o quedan en una situación de subordinación, inclusive a veces aceptándola, porque puede haber procesos de autoconvencimiento que atraviesan las personas. La ley habla de integralidad, y todos los documentos posteriores fueron abriendo la cuestión, hacia una manera compleja de entender la sexualidad, multidimensional, altamente diversa, y es fuertemente igualitaria en un sentido político, que es el poder decir que todas las identidades sexo-genéricas tienen derechos. Pensando también en los contenidos de enseñanza en la escuela, se sabe que es un tema sumamente amplio, pero se considera importante lo que menciona la autora (Camilloni 1993), la interdisciplinariedad. Es un tema sumamente complejo, sumamente controvertido, y que está sujeto a algunas oleadas cambiantes de la ideología pedagógica que van mudando con el tiempo. En la escuela se encuentran varios niveles de fragmentación en el saber a través de las distintas disciplinas. Esta parece referirse a un tipo de ruptura, en el campo de los saberes científicos extraescolares de la cultura académica, que a su vez se refiere a la fragmentación de la propia cultura en general y ella se asocia a la fragmentación y segmentación de la sociedad (Camilloni 1993). En la escuela el alumnado se convierte en un consumidor de una cultura, frente a la cual él quisiera adoptar la posición de un creador, de un reproductor de cultura. En esta misma línea la autora señala que los contenidos por sí mismos, entonces, están imponiendo metodologías diferentes de enseñanza. La fragmentación del conocimiento es un resultado muy pobre de la escuela, y que es grave porque, a su vez, genera problemas a nivel de la percepción de la realidad, de la cultura y de la sociedad en los estudiantes.

(Camilloni 1993) afirma que cuando se habla de disciplina, se está hablando de dominio de conocimientos, de una tradición, de una comunidad de personas, de un lenguaje especial y además de una postura valorativa y afectiva. Desde ese punto de vista entonces, de la reconstrucción de las posibilidades de hacer interdisciplina, se sostiene que en realidad hay conceptos integrativos, transdisciplinarios, que son importantes en el aprendizaje porque permiten al individuo realizar los aprendizajes y aplicarlos inteligentemente a nuevas situaciones, que es lo que se busca con la ESI dentro de la Educación Física escolar. Con este trabajo se intentará poner al ruedo el debate sobre los posicionamientos políticos-ideológicos que se asume, en cuanto docente, a la hora de proponer una clase de educación física en la localidad de San Martín de los Andes.

5.- Análisis de la solución: (Sistematización de la Intervención).

Entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. A su vez, la misma es entendida como derecho humano y explicita que uno de los agentes encargados de garantizarlo es la escuela. Es necesario que cada comunidad educativa incluya en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros. Dicha institución es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales, fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de niños, niñas y jóvenes. Es por esto que las exigencias y responsabilidades que prevalecen suponen un verdadero desafío, trabajar como colectivo docente los prejuicios, someterlos a verdaderos, sinceros y rigurosos análisis. Y a partir de estas actitudes poder guiar y brindar información genuina, información científica validada, para que pueda ser entendida desde un marco de

reflexión y así poder ponerla en diálogo con las prácticas pedagógicas cotidianas, en un marco de respeto mutuo. Prevalciendo los intereses del grupo, como guía orientadora de la práctica. Es preciso que los chicos y chicas se formen en un juego de libre elección; que sean realmente capaces de discernir, de cuidarse, de cuidar a otras/os para que conozcan y ejerzan sus derechos, sean soberanos/as de sus cuerpos y para que principalmente, no se queden solos/as con sus miedos, sus curiosidades, sus opresiones y sean capaces de poder adaptarse a la realidad sociocultural que impacta en el espacio educativo. Que puedan ser sujetos críticos y a su vez puedan participar en la conformación de sus espacios de aprendizaje, más aún en el espacio de las clases de Educación Física, donde hay tanto por deconstruir. La práctica prioritariamente deportiva en la escuela, tanto por métodos utilizados (analíticos y conductistas), como por los objetivos perseguidos de rendimiento y competición, ha supuesto dos cosas. Una, por no ajustarse en sus métodos de aprendizaje, centrados sobre todo en la demostración y en la repetición como vía de adquisición de las técnicas, al ritmo de desarrollo del niño/a y sus intereses, formas de comprensión, atención, etc., se convirtió muchas veces en un mero adiestramiento, y no en una verdadera educación. Otra, la enseñanza de los deportes con objetivos fundamentalmente de rendimiento y competición ha supuesto indirectamente la selección espontánea, cuando no provocada por las y los mismos/as profesores/as, de los más capacitados/as, de las y los mejores, y el abandono más o menos explícito de los menos dotados/as o de los/las menos motivados/as (Carballo 2003). En este sentido (Crisorio 1995) afirma que esta corriente está adherida a la ciencia positiva y comprometida con el paradigma del cuerpo de la medicina tradicional, cuerpo físico, cuerpo fisiológico, que convierte a la Educación Física en una técnica que se niega a teorizar sobre ella misma. Tanto la psicología y la biología no solo siguieron produciendo conocimientos para sus propios acervos sino que tampoco aportaron a la Educación Física los métodos adecuados para su relativamente

autónomo desarrollo: antes bien, impusieron objetivos y problemas de estudio (la salud, la imagen del cuerpo, etc.) y le señalaron como válidos sus propios métodos.

Esto demuestra la tendencia a pensar a la Educación Física desde otras disciplinas (Biología, Psicología, etc.) desarrollando conocimientos para la Educación Física; por otro lado, la necesidad de la Educación Física de pensarse a sí misma como disciplina, determinando cuáles son sus problemas (objetos) y cuáles su forma de resolución (métodos). La primera de las opciones obliga a interpretar a la Educación Física no como una disciplina sino como una tecnología, es decir, como la práctica encargada de aplicar un conocimiento e, implícitamente la renuncia a crear ese mismo conocimiento; la segunda opción no constituye el pasaporte que garantiza en forma absoluta la transformación de la Educación Física en un saber científico, pero al menos posibilita la constitución de un saber crítico sobre el campo de las practicas corporales, (Carballo 2003). Resulta pertinente lo que menciona (Bracht 1995), para poder entender y dar una vuelta de rosca a la mirada de la Educación Física dentro de la escuela y enfocarla para trabajarla en conjunto con la ESI, para así romper con el disciplinamiento de los cuerpos. Éste la entiende como una práctica pedagógica que trata o tematiza las manifestaciones de nuestra cultura corporal y del movimiento con una intención pedagógica. A partir de esta definición, la Educación Física toma como objeto de estudio las prácticas educativas cuyo contenido corresponda a ciertas configuraciones de movimientos socialmente significadas. Se trata de pensar en la Educación Física no desde los contenidos que aborda ni como si fuese una suerte de antropología del movimiento sino como una rama de la pedagogía que comprende contenidos diferentes, el alumnado en situaciones distintas, docentes con una trayectoria profesional y una formación académica diversa, como se mencionó al principio y referentes contextuales también distintos/as a los que tradicionalmente la pedagogía, referida principalmente a las condiciones áulicas,

se ha enfrentado. Que se entienda a la misma como una práctica de intervención caracterizada por la intención pedagógica.

A modo de conclusión es posible sostener:

- ❖ Que resulta imprescindible reconocer a la Educación Física como una práctica social.
- ❖ Que, en atención a la naturaleza de la Educación Física, debe reubicarse a esta disciplina –más allá de su anhelo status científico– en el marco de las ciencias sociales.
- ❖ Que es necesario establecer un nuevo paradigma que, en el campo conceptual, recupere las prácticas educativas como objeto de estudio.
- ❖ Que ese paradigma en el campo de la metodología, consecuentemente, recurra en forma preferente a los métodos propios de las ciencias sociales y a los instrumentos cualitativos de investigación.
- ❖ Que los mencionados desarrollos teóricos a partir de la descripción no sólo permitan explicación y comprensión de la práctica, sino su transformación, característica central de la ciencia crítica.

También es pertinente hacer un punteo respecto de la didáctica de la Educación Física, para poder focalizar el proyecto; en la didáctica del área, conviven textos de diversa orientación; sin embargo, la más frecuente de ellas corresponde a lo que se denomina “conductista”, denominación que obedece a algunas de sus características centrales. La primera de ellas es la preeminencia de objetivos. Se entiende por tal a la convicción de que una actividad es educativa cuando se

precisan los objetivos como conductas finales a ser alcanzadas por los alumnos y alumnas y los logros correspondientes. Esta situación parece trivial, pero desde una mirada crítica permite cuestionar severamente los actos de enseñanza como actos de instrucción o adiestramiento. La segunda característica está representada por la solidaridad entre teorías de aprendizaje y formas de enseñanza, las cuales, claramente tomadas de las posiciones neoconductistas, suponen que el alumnado aprende a través de estímulos que producen determinadas respuestas. La acumulación de esos estímulos traerá aparejada una respuesta acorde al objetivo planteado; por eso la actividad del docente se centra en el diseño de una ejercitación, o la reproducción de una ejercitación ya diseñada en los manuales. La tercera de las características es la condición analítica o aislada de aquello que se enseña o se aprende. En ocasiones es posible encontrar textos que intentan basar sus propuestas en modelos de corte constructivista o que invocan el constructivismo, pero que no dejan de brindar “la gran receta”. Siguiendo con los aportes de (Carballo 2003), se menciona que hacia la década del 70’, comienzan a aparecer los primeros aportes de los enfoques críticos en didáctica; sin embargo en Educación Física no tuvieron demasiada incidencia.

Si bien el retorno del contenido, como forma preelaboradas y transmitidas de conocimiento, puede parecer el regreso de una pedagogía tradicional, conviene entender que el contenido en el contexto de los enfoques críticos es un medio que permite alcanzar diversos objetivos (observables o no). En este sentido se revaloriza el proceso de producción y validación de los saberes. La significatividad del contenido no obedece únicamente a factores del orden individual del alumnado: depende del mismo modo de su validez en tanto saber científico como de su capacidad de compenetración con los valores culturales. La corriente crítica repondrá el valor del contenido como elemento a ser enseñado por el/la docente y a ser aprendido por el alumnado, lo cual le confiere un rasgo fundante. Para esto

tendrá en cuenta las características del/la docente, las del alumnado y las del marco político contextual (institucional) y la lógica misma del contenido.

Entonces, se considera necesario poder deconstruir dentro de los espacios institucionales el enfoque mecanicista, biologicista de la Educación Física, como así también la selección de sus contenidos y a través de la ESI y con la ESI, poder validar ambos contenidos, para que sean social y políticamente significativos para el alumnado; como así también poder deconstruir los lineamientos que disciplinan a los cuerpos presentes en los ámbitos escolares. Desde los lineamientos curriculares para la ESI, dentro de la Educación Física se menciona que la misma es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social. Una educación integral supone que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas. La educación física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significativas como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, etc., que junto con las otras disciplinas contribuyen a la educación integral.

A través de los juegos y deportes, los alumnos y alumnas pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos/as. De esta forma, constituyen espacios privilegiados para promover la convivencia, la participación, la cooperación y la solidaridad, así

como la integración social y pertenencia grupal.

Teniendo en cuenta los propósitos formativos de la Educación Sexual Integral, la escuela desarrollará contenidos que promuevan en alumnos y alumnas:

- ❖ El desarrollo de la conciencia corporal y la valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres.
- ❖ El despliegue de la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a.
- ❖ El reconocimiento del propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de varones y mujeres así como del medio físico en que se desarrollan las actividades.
- ❖ El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- ❖ El reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.
- ❖ La reflexión sobre la competencia en el juego, en el deporte y en la vida social y la promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación.

Será de suma importancia apuntar a problematizar y analizar críticamente la tarea docente en diferentes dimensiones y desde diversas perspectivas, variadas pueden ser las opciones de encuentros y variadas pueden ser las posibilidades para encontrarse a debatir y pensar diferentes dinámicas que aporten a la

construcción de una toma de posicionamiento respecto de este tema. En las sociedades, la transformación de la escuela supone un movimiento social encabezado por las y los docentes, que logre cambiar la relación que con el conocimiento mantienen sus agentes, “nudo” a través del cual se reproduce la institución.

Desde la perspectiva de (Batallan, G., García, F. 2011), en el reproductivismo los agentes aparecen como meros/as portadores/as de estructuras. Así, en la escuela las y los docentes están determinados/as a efectuar su tarea en condiciones tales que aseguran la reproducción del sistema social mediante la inculcación de hábitos, actitudes orientaciones, etcétera. No hay allí ninguna posibilidad de que las y los agentes puedan llegar a tener control de sus interacciones. En contrapartida, como salida a estas nuevas construcciones dentro de los espacios educativos, se propone la teoría de la resistencia, la cual destaca por sobre todo el hecho de que las y los individuos como tales son capaces de ofrecer resistencia al proceso de inculcación escolar.

Se sostiene que la interacción específica de la escuela es la relación docente-alumno/alumna, y que en esa relación el poder pertenece al docente. En este sentido ese poder está dado por la asimetría que surge del hecho de que las y los agentes movilizan recursos diferenciales en su interacción, incluyendo desde una mayor competencia lingüística hasta diferencias de clase. En el caso de la relación docente-alumno/alumna, el poder del docente se relaciona no solamente con los recursos del conocimiento que puede movilizar en la interacción, sino también a que exhibe un mandato de la sociedad para conducirla. El poder que la sociedad otorga al docente para conducir la relación, el mandato del cual es depositario/a, se vincula de una manera constitutiva con la función de transmitir conocimiento y de suscitar al mismo tiempo las condiciones de socialización. El/La docente es, un/una transmisor/a de conocimientos y un/una disciplinador/a, sin que sea del todo claro en qué medida es una y otra cosa y cómo se relacionan ambas. Por ende esa transmisión no hace más que inhibir la creatividad del alumnado, formándolos/as como repetidores/as de un conocimiento creado por otras/os y de

cuyas condiciones de producción no tienen noticia. Frente al desinterés generalizado por el conocimiento que esto provoca, pasan a prevalecer en la escuela las funciones disciplinadoras del trabajo docente, las que terminan constituyéndose en un fin en sí mismo. De ahí que cualquier intento por romper con el autoritarismo en la escuela, sin transformar su función transmisora, está destinada al fracaso, (Batallan, García 2011).

En palabras de (Apple 1985), el trabajo docente tiene un interés de conocimiento “emancipatorio”. Es necesaria una educación que incentive la autonomía, el derecho a decidir, y la descolonización de los cuerpos de las y los chicos en la escuela. Es necesario que las y los docentes del campo de la Educación Física puedan comprometerse con una educación que enseñe a pensar críticamente y no a obedecer dogmas que puedan ir en contra de los deseos genuinos del alumnado en cuanto a su formación, para que así puedan aportar a la construcción de una sociedad más empática. Es imprescindible que se realice una transposición didáctica de la ESI, al área de la Educación Física, como respuesta o posible solución al problema del disciplinamiento de los cuerpos.

6. Planificación de las acciones: Se acordó con el equipo directivo, con las y los docentes de las áreas especiales, y con la agrupación de géneros La Maroma, que luego de finalizada la instancia de presentación, acercamiento y sensibilización del proyecto con los grupos en cuestión, se comenzará a trabajar sistemáticamente con el desarrollo del proyecto de intervención.

Actividad	Responsable	Tiempo (meses)											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Análisis de la situación educativa.	Coordinadora del proyecto.												
2. Selección y definición del problema.	Profesora.												
3. Definición de los objetivos del proyecto.	Profesora.												
4. Justificación del proyecto.	Profesora.												
5. Análisis de la solución.	Profesora.												
6. Planificación de las acciones (Cronograma de trabajo).	Profesora y equipo.												
7. Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos.	Profesora y docentes de áreas especiales.												
8. Evaluación.	Profesora, Agrupación de géneros La Maroma.												
9. Informe final.	Profesora.												

Programación de metas				
METAS	PROYECTO	IMPACTO	RESPONSABLE	RECURSOS
QUE LOS VARONES DEJEN DE OCUPAR EL ESPACIO CENTRAL DEL GIMNASIO COMO LA CANCHA DE FÚTBOL, QUE CORRAN INVADIENDO EL ESPACIO DE LAS NIÑAS.	REALIZACIÓN DE JUEGOS INTEGRADOS, PROPUESTOS POR LA DOCENTE.	QUE DISMINUYAN LAS PELEAS ENTRE LOS DIFERENTES ALUMNOS/AS POR LOS ESPACIOS DE JUEGO.	DOCENTE DEL ÁREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.	MATERIALES DEPORTIVOS/RECREATIVOS.
ROMPER CON LOS ESTEREOTIPOS DE JUEGOS, "MUJERES DÓCILES", "VARONES BRUSCOS".	TALLER SOBRE JUEGOS Y JUGUETES, "ROMPIENDO CON MANDATOS" "JUGUETES NO SEXISTAS"	QUE DISMINUYAN LOS JUEGOS VIOLENTOS ENTRE VARONES Y QUE CADA ALUMNO/A NO SIENTA PRESIONES AL MOMENTO DE ELEGIR UN JUEGO.	DOCENTE DEL ÁREA, AGRUPACION DE GÉNEROS LA MAROMA, SAN MARTIN DE LOS ANDES.	MATERIALES PREPARADOS POR LA AGRUPACIÓN.
ACRECENTAR LOS MODOS DE VINCULACIÓN DESDE LO CORPORAL ENTRE LOS VARONES Y MUJERES DEL 3 CICLO.	REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES CORPORALES COOPERATIVAS.	QUE AL MOMENTO DE PLANTEAR UNA ACTIVIDAD LOS GRUPOS PUEDAN DESPRENDERSE DE LAS DIFERENTES PRESIONES QUE LOS/LAS OPRIMEN AL MOMENTO DE AGRUPARSE.	DOCENTE DEL AREA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEL ÁREA DE PLASTICA.	REPRODUCTOR DE MÚSICA, MATERIAL NO CONVENCIONAL (GLOBOS, PAPEL DE DIARIO, TOTORA)
EL CUERPO COMO CANALIZADOR DE EMOCIONES, SENSACIONES. LA EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS "NO ES SOLO CUESTIÓN DE MUJERES."	REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE INTERPRETACION DE IMÁGENES Y SONIDOS.	DECONSTRUIR FORMAS NATURALIZADAS DE EXPRESIÓN DE VARONES Y DE MUJERES.	DOCENTE DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA Y MÚSICA.	IMÁGENES Y SONIDO.

7. Especificación de los recursos humanos, materiales y económicos:

7.1 Recursos Humanos:

- ❖ Una docente responsable del proyecto: Coordinadora del mismo, del área de la Educación Física.
- ❖ Una docente del área de la Educación Plástica, invitada a participar y co-coordinar una actividad.
- ❖ Un docente del área de la música, invitado a participar y co-coordinar una actividad.
- ❖ Grupo activista de la localidad de San Martín de los Andes, Agrupación de géneros La Maroma, con experiencia en talleres en espacios educativos en relación a la perspectiva de género.
- ❖ Chicos y chicas de 6° y 7° del turno tarde de la Escuela Primaria N° 89.

7.2 Recursos Materiales:

- ❖ Materiales deportivos/recreativos.
- ❖ Materiales didácticos preparados por la agrupación La Maroma.
- ❖ Reproductor de música/ filmadora/cámara de fotos.
- ❖ Material recreativo no convencional (globos, papel de diario, totora, etc.).

7.3 Recursos Económicos:

En primera instancia no tuvo ningún costo económico llevar a delante el Proyecto, ya que los materiales en su mayoría pertenecen a la escuela o a la agrupación que ya tiene su material de trabajo. De necesitarse dinero para el material alternativo y el mismo rondará en aproximadamente:

- ❖ \$ 300

❖ Imprevistos: \$ 200.

El dinero fue provisto por quien coordinó el Proyecto, docente a cargo del área de la Educación Física.

8. – Evaluación:

El vocablo evaluación proviene del latín valere, que significa valorar. Evaluar es fijar el valor de una cosa y para hacerlo se requiere un procedimiento que permita comparar aquello a evaluar respecto de un criterio o un patrón determinado, (Cohen y Franco 1988).

Según (Di Virgilio, M, Solano, R 2012), la evaluación se compone de:

- ❖ Un objeto, sobre el que se emite un juicio de valor.
- ❖ Un referente, el criterio o patrón de deseabilidad contra el que se compara el objeto de evaluación.
- ❖ Una estrategia o procedimiento mediante el cual se recolecta y analiza la información.

La evaluación no debe ser entendida como un proceso aislado. Muy por el contrario, es a la vez un insumo para orientar la acción y un proceso permanente de aprendizaje y mejora que acompaña toda la vida de una política social. En otras palabras, es una herramienta para la toma de decisiones. Como cualquier producto de un proceso de investigación aplicada, los resultados de una evaluación constituyen un nuevo conocimiento práctico. La evaluación busca conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar (Padrón, 2006), y así nos ayuda a construir un futuro deseado en relación con una determinada política o programa social.

Objeto de Evaluación: El disciplinamiento de los cuerpos, en el campo de la Educación Física (chicos y chicas de 6° y 7° del Turno Tarde de la Escuela 89). Aportes de la ESI.

ASPECTOS	INDICADORES
<p align="center">PEDAGÓGICOS (docentes/alumnado)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Los varones ocupan el espacio central del patio/gimnasio. -Los varones con sus juegos (fútbol) invaden el espacio de juego de otros/as. -Estereotipos en los juegos: “varones bruscos”/”mujeres dóciles”. -Estereotipos reinantes al momento de la selección de juegos. -Modos de vincularse desde lo corporal entre varones y mujeres del 3° ciclo. -El cuerpo como canalizador de emociones. -La expresión de los sentimientos “no es solo cuestión de mujeres”. -Lenguaje con perspectiva de género. -La corporeidad como el centro de la acción educativa.
<p align="center">CURRICULARES (docentes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Incorporar los contenidos de ESI (estrategias). -Trabajar los contenidos de ESI (estrategias). -Trabajar junto a otros/as docentes/áreas (estrategias). -Romper con reticencias respecto a la ESI.
<p align="center">INSTITUCIONALES</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Ejercer nuestros derechos. -Respetar la diversidad. -Reconocer distintos modos de vida. -Cuidar el cuerpo y la salud. -Valorar la afectividad.

Con la promulgación de la Ley 26.150, el gobierno asumió un compromiso impostergable: promover un enfoque responsable, integral y multisectorial de la educación sexual de nuestros niños, niñas y jóvenes. La escuela es uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales, fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestro alumnado.

Se tendrán en cuenta:

- ❖ Apreciaciones de las y los docentes invitados a participar de la propuesta.
- ❖ Encuestas que se les realizarán a los grupos.
- ❖ Encuestas que se les realizará a las familias.
- ❖ Encuestas que se les realizara al grupo de conducción de la escuela.
- ❖ Puntos de vistas de las talleristas que vienen a compartir uno de los espacios.

A partir de estas devoluciones, que se programarán al finalizar cada semana, se reverá las dinámicas utilizadas para tal fin.

Durante el monitoreo se recolecta información sobre:

- ❖ La ejecución de las actividades planificadas, para apoyar la gestión cotidiana de los proyectos sobre el terreno.
- ❖ Los resultados conseguidos a través de la realización de las actividades y la respuesta de los/las titulares, para comprobar los avances y revisar el plan de trabajo.
- ❖ La consecución de los objetivos del programa y sus impactos para revisar la lógica de intervención y la resolución de problemas.

8.1 Procedimientos e Instrumentos de evaluación:

Quizás el aporte más significativo que pueda rescatarse de la discusión sobre el tema sea el reconocimiento de la inexistencia de métodos absolutamente mejores y absolutamente peores para la evaluación de proyectos educativos, toda vez que esta condición está mediatizada por el objetivo concreto de la evaluación (o sea por la decisión que se desea tomar). En este sentido, el único criterio que los comprende sería el de su validez científica, es decir en qué medida se ajustan o no a los paradigmas y enfoques reconocidos en la investigación educativa (Aguerrondo 1990), la evaluación como tal será un PROCESO y, por ello, estará condicionada por un conjunto de elementos entre los cuales la urgencia y la opinión de los actores, por ejemplo, juegan papeles importantes.

Instrumentos:

Para el trabajo de campo se utilizó como técnica de recolección de datos por un lado:

La entrevista: ya que permite al entrevistado/a responder de acuerdo a su experiencia personal en sus propias palabras, la entrevista cualitativa permite recoger información sobre aspectos tales como sentimientos, motivaciones, pensamientos o ideas, etc.

Las entrevistadas fueron las directoras (Directora y Vice directora) de la Escuela 89.

Las preguntas no fueron cerradas ni con un orden inmutable, permitiendo así que la entrevista se desarrolló en una situación abierta, con flexibilidad y libertad.

La observación: que como técnica evaluativa es un medio para recoger información de manera más natural y más fluyente. La observación permitió documentar y la misma produjo datos que describieron el ambiente/medio físico, también el contexto, el medio social, cultural y político en el que operó el proyecto. Fue de suma utilidad para este trabajo de investigación, porque pretendió situarse

en el campo, dando prioridad a los aspectos relacionales y significativos de la conducta. Se observaron los talleres realizados por docentes y agrupaciones. Haciendo un registro fotográfico.

Encuestas: Las encuestas son un instrumento para recolectar información. Puede aplicarse a cualquier tipo de evaluación (Cohen y Franco, 1988). Proporciona datos cuantitativos y permite su comparación. Además, facilita la sistematización de la información proporcionada por un gran número de actores. En este caso, el cuestionario cuenta con un número fijo de preguntas y, muchas veces, las respuestas deben ajustarse a una cantidad prefijada de opciones. Este factor facilita la organización de la información, pero también puede generar que se pierdan de vista otras repuestas posibles. La principal utilidad que tiene realizar actividades de monitoreo y evaluación es que la información que se produce puede ser utilizada para aprender. Durante la elaboración de la misma se establecieron una lista de preguntas orientadoras con los temas a tratar.

En este caso las y los encuestados/as fueron alumnas y alumnos de 6° y 7° de la Escuela 89 Turno Tarde.

Muestra:

3° ciclo: 6° B 13 alumnas/alumnos -- 10 varones // 3 mujeres.

7° B: 17 alumnas/alumnos-- 9 varones // 8 mujeres.

En cuanto al plan de actividades en contexto, el mismo fue un estudio realizado en el Terreno, ya que se debió ir al encuentro del Objeto de Estudio. El mismo fue abordado en su Locus Habitual. Y de acuerdo a la intervención de la investigadora, la actitud fue de mínima interactividad. Las mismas se produjeron al momento de analizar con los grupos determinadas acciones que se encontraban dentro del proyecto.

9. Informe final:

Título: ¡De ESI se habla!

Subtítulo: Educación Sexual Integral, aportes a los aprendizajes de la Educación Física.

Informe:

¿Se reflexiona críticamente sobre los propósitos de la enseñanza o simplemente se decide reproducir lo que otros/as dicen que hay que hacer?

El proyecto de intervención en las clases de Educación Física, en la Escuela N°89, fue pensado desde una perspectiva en donde se pueda poner en juego el pensar, el sentir y el hacer. Los diferentes talleres y encuentros intentaron crear conocimiento e intercambiar reflexiones, propiciando la participación de sus integrantes, priorizando sus experiencias y saberes. La planificación del Trabajo Final de Intervención no implicó solamente la aplicación de técnicas motrices o participativas, se fundó sobre una concepción de aprendizaje que recupere los saberes previos, las experiencias y las reflexiones de las diferentes personas que conforman al 6° y 7° del Turno Tarde de la Institución. Incluso sus prejuicios y sus creencias, los mitos y los estereotipos que todos y todas, en mayor o en menor medida, reproducimos, y con las cuales intentamos lidiar día a día.

También, esta intervención, fue el sustento para dar inicio al cambio de prácticas en Educación Física, romper con estereotipos hegemónicos que se suelen suceder a lo largo del trayecto educativo. Comprender que la corporeidad humana no se constituye solo desde el tratamiento del hombre/mujer como una maquina racionalizada, sino como una totalidad en cuanto a situaciones sociales y emocionales, que impactan directamente sobre su ser. La inclusión del pensamiento emancipatorio puede llevarse a cabo a través de la pedagogía crítica. La pedagogía crítica es una filosofía educativa cuyo fin es ayudar a las personas a alcanzar los más altos niveles de libertad individual y justicia social, por medio del análisis de circunstancias personales y su conexión con el contexto

comunitario. Es por eso la importancia de incluir como contenido transversal a todas las áreas del conocimiento, incluida la Educación Física a la ESI.

En este sentido, la misma podrá colaborar en la reconstrucción de una mirada más amplia y diversa, consciente de aceptar diferencias de etnia, género y/o religión entre otras. Resignificar la función del área aportando no solo desde aquellos contenidos que componen la currícula específica de Educación Física (en torno a lo técnico) sino también aquellos aprendizajes que se enmarcan dentro de los contenidos socio afectivos.

Es muy importante rescatar que también el fin último de la educación es poder ayudar a construir ciudadanos/as con planteamientos éticos capaces de generar procesos de transformación social, que contribuyan a desarrollar un mundo más humano, solidario y justo. Desde las distintas prácticas que se fueron planteando para el trabajo en conjunto con los dos grupos, se buscó todo el tiempo poder llegar a que las y los chicos le encontraran sentido a lo que se iba construyendo, no solo para el interior de los grados o para con sus pares, sino que también para con sus docentes y con toda la institución en general.

De todos modos la discusión político pedagógica de la cátedra es fundamental, como así también es fundamental pensar juntos/as la escuela que tenemos y la escuela que queremos; y dentro de ella la Educación Física que tenemos y la Educación Física que queremos. La inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria implica promover la reflexión crítica del modelo jerárquico y desigual de socialización de los géneros, en el que se legitima el comportamiento masculino machista, sexista, homofóbico, y violento, en perjuicio del otro/a, así como también la conducta femenina de sumisión, pasividad, dependencia. Como se mencionó al comienzo de esta redacción, la ESI, en la institución educativa (Escuela N°89), está incluida dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional), e intenta marcar un camino que deje huellas, dudas, sugerencias, diferentes interpretaciones, para que puedan ser analizadas con la importancia que el tema se merece, como así también ser una herramienta pedagógica fundamental para la conformación de ese sujeto que comparte todos los días parte de su vida en la

institución. Desde esta premisa, se intentó plasmar una fundamentación teórico-práctica que puso en tensión la mirada disciplinante para con los cuerpos en la clase de Educación Física y como desde la propuesta pedagógica y didáctica de la ESI, se pudo comenzar a deconstruir posturas que se basan en “mitos” o “creencias”, alimentadas por políticas hegemónicas que se alinean a la idea de que la sexualidad es sinónimo de sexo o genitalidad, la creencia dominante de que la educación sexual sólo consiste en un conjunto de informaciones dadas sobre el sexo y las relaciones sexuales, etc.

Creemos en las utopías, creemos en los cambios de paradigmas, creemos en poder romper con los mandatos homogeneizadores de las escuelas, parafraseando a (Anijovich 2004).

Cómo se podrían cambiar las prácticas, es una pregunta que deberían hacerse todas/os los docentes interesados/as en poder transformar a la asignatura en una materia que realmente resulte significativa para alumnas y alumnos que transitan el ámbito educativo. Este cambio, también tiene que ver con el posicionamiento ideológico que se tenga acerca de la misma y su función dentro de la escuela. A partir de las diferentes situaciones sucedidas en la escuela en general y con el 3º ciclo en particular (6º y 7º) se consideró necesario tomar a la ESI como punto de partida e incluirla y desarrollarla en una propuesta de Intervención didáctica. La atención a la diversidad en la enseñanza supone una postura educativa que adjudica a la escuela la responsabilidad de responder a las diferencias por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de las alumnas y alumnos a las exigencias de los planes de estudio. Este enfoque ubica al alumnado en el centro del proceso educativo, y es por esta afirmación que resultó imperioso poder correrse, despojarse de los propios pensamientos y abrir la mirada a esta nueva propuesta de intervención.

Finalmente en el área social, lo importante es que se puedan formar alumnas y alumnos participativos, sensibles y respetuosos/as hacia las y los demás, y activamente comprometidos/as con el progreso de la sociedad (Anijovich 2.004). Es en este sentido, en donde la ESI jugará un papel fundamental, para poder

romper con los paradigmas mecanicistas que intentan perpetuarse en el área de la Educación Física.

Todo va tan rápido que solo hay lugar para el aprendizaje cognitivo. No hay tiempo para la reflexión, ni para pensar en el o la que se tiene al lado. El sistema nos apura, los contenidos nos apuran, los tiempos educativos nos apuran. Hay un desfasaje de valores que nos apuran. Y en esa vorágine, se suele meter a los pibes y pibas que concurren a las escuelas.

O acaso se les pregunta cómo se sienten al perder o ganar en un juego, si están a gusto con tal o cual actividad, o qué sienten.

La escuela –heredada de la moderna sociedad occidental es un espacio en el que se producen subjetividades e identidades, mediante un proceso complejo, plural y permanente, en el cual las/los sujetos están implicadas/os y son activas/os participantes. El espacio escolar fue desde sus orígenes un campo instituidor de diferencias, aunque los discursos de los organismos y autoridades gubernamentales, de los medios de comunicación, de las leyes educativas refieran con énfasis a la igualdad. La escuela marca, mediante mecanismos de clasificación, ordenamiento y jerarquización, las posibilidades o el destino de cada alumna/o. Para la escuela, una institución que trabaja fuerte y dicotómicamente para disciplinar los mismos, la propuesta de una educación sexual integral representa un verdadero desafío, que implica identificar las prácticas cotidianas implícitas y explícitas que forman en educación sexual integral. Se considera que desde las cátedra se puede contribuir a una sociedad más igualitaria, no sexista, empática, humanizada y crítica de los pensamientos hegemónicos.

Entre esas divisiones que se instituyen en la escuela, las que aparece como más natural es la que refiere a sujetos masculinos y femeninos. En la escuela se aprende a ser varón y a ser mujer; Y junto con esto se aprende a despreciar las diferencias. Democratizar la enseñanza, con participación de las/los alumnos en la toma de decisiones curriculares, es el punto culmine, dentro de un proceso de

enseñanza y aprendizaje. (Freire 2.008) menciona que la práctica pedagógica debería desarrollarse siempre con alegría; no permitir que la misma dependa de los deseos de algunos/as pocos/as, como así también dar la oportunidad a que la misma pueda ser armonizada por el conjunto. Sin la presencia de uno/a no existiría otro/a. La importancia que tiene el clima o atmosfera del espacio pedagógico, es fundamental, nunca hay que dejar de pensar en ello. Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor/a y alumnos/as pueden juntos/as aprender, enseñar, inquietarse, producir juntos/as e, igualmente, resistir a los obstáculos que se oponen a la alegría.

Pensando en la franja de alumnas/os que quedan excluidos de las clases de Educación Física; que no encuentran en las mismas actividades que les sean significativas o que en vez de integrarlas/los, las/los excluyen. Como así también en la o el docente que al momento de plantear una clase lo hace desde una mirada mecanicista, repetitiva y sin perspectiva de género.

Se desprende el siguiente PROBLEMA: El disciplinamiento de los cuerpos en la práctica cotidiana de la Educación Física escolar (3° ciclo, 6° y 7° grado de la Escuela N° 89).

Reconocer a la Educación Física primero en cuanto práctica pedagógica es fundamental para el reconocimiento del tipo de conocimiento, de saber necesario para orientarla y para el reconocimiento del tipo de relación posible/ deseable entre la Educación Física y el saber científico (Bracht 1996).

La investigación intentó producir conocimiento para orientar la práctica, analizándola y reflexionando sobre ella en pos de su perfeccionamiento. Investigar implica comprometerse en un proceso metodológico, sistemático y ordenado mediante el cual se obtienen respuestas a conflictos o situaciones problemáticas dentro de la realidad (educativa en este caso).

Las pedagogías críticas que avalan esta forma de proceder ante la práctica pedagógica puso en tensión y discusión pares opuestos tales como: autonomía-subalternidad, homogeneidad-heterogeneidades, saberes académicos- saberes populares. Categorías conceptuales que posibilitaran la lectura de la experiencia del trabajo de Investigación. En este marco aparece la necesidad de pensar espacios de construcción pedagógica desde una mirada comprometida y dispuesta a problematizar modelos de educación de “arriba-abajo” de “las/los que saben a las/los que ignoran” para suplantarlos por un modelo en el que “enseñando se aprende y aprendiendo enseñamos”. Lo cierto es que dentro o fuera de la escuela oficial, la educación en general y la educación física en particular debiera caracterizarse por abrazar un sentido crítico, emancipador, alternativo y/o contrahegemónico, en donde todos/as las/los actores sociales sean protagonistas de la transformación.

La importancia de llevar a adelante este proyecto se sitúa en poder poner en práctica dentro de la educación física los contenidos de la ESI, que transversalmente aportan al desarrollo integral de las infancias y adolescencias; como así también poder poner en tensión a las diferentes formas de proceder que se encuentran naturalizadas en los espacios escolares, aún más, en las clases de Educación Física.

Esta modalidad de trabajo implicó un desafío permanente a la par de una exigencia para lograr acuerdos y preparar las intervenciones educativas. Simultáneamente el alumnado y docentes explorábamos nuevas estructuras de participación, deliberación y toma de decisiones que se diferenciaban de las modalidades más convencionales de organización. Abandonaron y deconstruyeron, cada quien a su tiempo, formas sistemáticas, burocráticas, centralizadas y jerárquicas de organización de la propuesta de intervención, estimulando la emergencia de relaciones de saber y de poder horizontales y democráticas. El conocimiento se discutía y seleccionaba conjuntamente, como con los contenidos de intervención. Habitar una situación de enseñanza y hacerla experiencia individual y común (Greco 2006).

En términos políticos y educativos es el “hacer” algo nuevo en cada espacio donde el alumnado y las y los docentes se encuentran, nos encontramos. Es la existencia de una comunidad plural, la potencialidad de actuar en común, y la realización de acciones que no nieguen las dificultades. Lo importante es el despliegue de lo que comienza a acontecer a partir de la fundación y no un orden de imposición, dominación o sometimiento. Estas nuevas maneras de vincularse en las aulas, en los patios, experiencias de alta intensidad que demandan un profundo compromiso, son la expresión de un nuevo contrato pedagógico que, a la par genera un sentimiento subjetivo de protagonismo, satisfacción y pertenencia. Con este trabajo intentamos promover la conformación de espacios para el protagonismo y la participación en el área de la Educación Física, como así también transformar el malestar generado en las experiencias vividas por docentes y alumnado en la escuela tradicional. Se hace necesario compartir ideas que permitan consolidar los caminos construidos o a reconstruir, para una nueva Emancipación.

Reconocer la diversidad de las/los integrantes, no imponer, no avasallar, no hegemonizar sería un gran propósito. Otro gran propósito de esta investigación es dilucidar si las prácticas pedagógicas en el 3° ciclo (6° y 7°), se vieron debilitadas y desfavorecidas por haber sido enfocadas desde una perspectiva tradicional de la enseñanza y desde un recorte en cuanto a la función del cuerpo dentro de la área, como entra en juego el disciplinamiento del mismo.

Destacamos que en esta experiencia la pedagogía recupera su dimensión política, focaliza en los procesos de formación de sujetos en términos de empoderamiento individual y por sobre todo colectivo. Lo común se construye como novedad creada a partir del aporte de un colectivo heterogéneo en vínculos de negociación y lucha.

Conclusiones y recomendaciones:

El trabajo de campo nos permitió reflexionar acerca de cómo las prácticas pedagógicas en Educación Física, pueden romper con los estereotipos hegemónicos. El gran desafío de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela pareció ser la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as.

Es evidente que la incorporación sistemática en la escuela de temas relacionados con la sexualidad es motivo de fuertes controversias, menciona (Morgade 2006). Las discusiones y los desacuerdos se vinculan usualmente con posiciones valorativas irreductibles, que encuentran dificultades para entrar en diálogo. Sin embargo, también son los enfoques ideológicos y teóricos acerca de la educación sexual los que entran en disputa y en este territorio muchas veces se trata más de desconocimiento, desconfianza o luchas territoriales antes que de posiciones que en sí no puedan encontrar coincidencias.

Por ello, y como intento de sistematización que favorezca la toma de posición, se revisan críticamente las tradiciones existentes y se profundiza el desarrollo del enfoque de género, que evidencia la mayor pertinencia para el trabajo sobre temas de sexualidad en la escuela. Dado que todo enfoque tiene siempre un correlato “práctico” en términos del “qué” hacer en educación y sexualidad, el “cómo” hacerlo y el “quiénes” deberían llevarlo a cabo, es evidente que tanto el alumnado como las/los docentes tuvieron que “abrir la puerta” para romper con años de estructuras cerradas y posicionamientos vacíos. Muchos/as trabajadores/as sostenemos las escuelas y los espacios públicos con nuestro trabajo cotidiano, construyendo pequeños espacios educativos, colectivos valientes, con la convicción de que la nuestra es una acción política. Creemos que esta investigación aportó datos significativos que refieren a que otra dinámica dentro de las Instituciones es posible. Las teorías pedagógicas hegemónicas sirvieron de base ideológica, logrando la constitución política de la Educación Física en un campo funcional a la Globalización. Este proceso ha dado como

resultado la constitución del modelo fundacional de la Educación Física, como producto de la misma. En este sentido fueron las teorías pedagógicas conservadoras y liberales las que consolidaron un modelo de Educación Física mecanicista, preocupado por la fisiología del ejercicio, la anatomía funcional y el cuerpo como máquina, para así sustentar sus prácticas. Actualmente el deporte cubre gran parte de los contenidos del área, olvidándose de la integralidad de las y los alumnas/os que participan de las clases. Muy pocas veces se les pregunta que temas o contenidos les resulta “atractivo” o “interesante”, más bien la escuela y dentro de ella la Educación Física está preocupada por el programa a cumplimentar en el año. Hay una verdadera controversia entre el discurso hegemónico dentro de las escuelas y en ella la Educación Física y las nuevas miradas de la misma que intentamos construir otros colectivos de docentes. Está claro que hablar de una pedagogía revolucionaria implicaría la decadencia de una sociedad individualista, egoísta, sumergida en la vorágine del todo vale, sin pensar en el/la que tenemos al lado, para en conjunto poder construir una sociedad más justa.

Mirar en los cuerpos procesos que están ocurriendo en la sociedad permite entender los aspectos profundos, menos visibles y casi siempre silenciosos de dichos procesos. Se pueden leer en los cuerpos transformaciones que están sucediendo de hecho, en mayor o menor medida, en las escuelas primarias y públicas. Esta perspectiva nunca deja de estar en tensión, en una suerte de constante vigilancia epistemológica, frente a las supervivencias dualistas que impregnan algunas miradas sobre el cuerpo en la vida social. Impactan sin lugar a dudas en la escuela y es importante que dicha institución intente transformar estas miradas dualistas a partir de las propuestas planteadas. Los conflictos pueden ser una oportunidad para el trabajo y el crecimiento tanto individual como colectivo, para adolescentes y adultos, en el seno de las escuelas. Asimismo, pueden ser

instancias de aprendizaje, por ejemplo, acerca de cómo establecer relaciones de género igualitarias entre mujeres y varones.

Tomar los conflictos como oportunidades de aprendizaje supone pensar que:

- ❖ Los conflictos tienen una historia y un contexto en el que se desarrollan, conocerlos y comprenderlos es un primer paso necesario para su resolución, preguntándose, por ejemplo, ¿por qué ocurre esto ahora?, ¿qué pasaba antes?, ¿de dónde proviene este problema?, ¿por qué no lo advertimos antes?
- ❖ Las personas somos quienes somos en el marco de una situación y en medio de relaciones con otros/as, lo cual incluye determinadas condiciones; por tanto, es posible ayudar a modificar comportamientos de los sujetos transformando dichas condiciones y situaciones. Podemos preguntarnos, en este caso, ¿qué necesita X para sentirse mejor, para cambiar, para relacionarse sin violencia, para dialogar, etcétera?
- ❖ Los rótulos, estigmatizaciones, marcas discriminatorias por género, orientación sexual, clase, nacionalidad, etc., recortan a las y los sujetos, los “meten” en moldes que encorsetan sus potencialidades, no dejan ver quién es alguien o quién puede ser. Por tanto, es necesario trabajar institucionalmente para que ningún adulto o adolescente designe a otro/a a partir de una “etiqueta identitaria”. Esta tarea institucional puede realizarse en espacios en los que se reflexione con criterios claros a partir de los conflictos, como ya mencionamos; o bien, a partir de un trabajo planificado en el marco de las tutorías; o bien, en asignaturas específicas.
- ❖ Habilitar espacios de palabra es, generalmente, un modo privilegiado de prevenir, encauzar, elaborar y resolver situaciones problemáticas. Dar lugar a la palabra de los/as adolescentes es una tarea que demanda responsabilidad, respeto, audacia, creatividad por parte de las y los adultos.



- ❖ De igual forma, cuando existen espacios de intercambio y diálogo entre adultos, esta posibilidad se transmite en su trabajo con los alumnos/as. Sentirse “parte” de una institución habilita a hacer que otros se sientan igualmente “parte” de ella. (Greco, B., Ramos, G., 2006).

La pedagogía planteada en nuestra búsqueda reúne en su metodología el diálogo, el estudio, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el deseo, el encuentro, el abrazo, la caricia. El análisis particular y el universal pueden encontrarse en un mismo proceso con la exploración de los sentidos y de los sentires. ¿Se puede hablar de la caricia como parte de una metodología de investigación o de análisis? No tengo dudas de que el abrazo y la caricia, el reconocernos en una mirada, el sentirnos en una piel, producen posibilidades de “conocimiento” tanto o más fecundas que otras formas de estudio o de investigación. No me refiero a la caricia programada, ni al abrazo paternalista realizado desde un lugar de saber o de poder, de contención o de sostén. Me refiero a la caricia y al abrazo que nacen en el momento exacto del encuentro de las historias de opresiones que nos identifican. En esta metodología, creemos en la historicidad de los procesos y en la posibilidad de rehacer los caminos, (Korol 2007).

Empezar a trabajar en una propuesta institucional de ESI, dentro del campo de la Educación Física impactó de diferentes maneras, ya que las interpelaciones hacia las y los adultos jugaron un papel fundamental. Más allá de los temores, más allá de las incertidumbres, se creyó pertinente abordar de manera comprometida y respetuosa todos los aspectos que componen a la misma. Esta tarea que es personal y también colectiva, no busco emitir juicios de valor sobre lo que en términos personales se piensa, se dice, se hace o se creen relación a la sexualidad, sino que el objetivo residió en comenzar a poner en palabras y considerar desde distintas perspectivas, a partir de un diálogo entre adultos/as, aquello que se fue incorporando a lo largo de la historia personal, a través de las tradiciones culturales, sociales y escolares que se ha transitado. Es por ello que se creyó conveniente que la institución educativa prevea espacios de trabajo que

propicien no solo hacer explícito el posicionamiento personal sino también el institucional, a fin de analizar qué saberes se deben construir, acordar y sostener colectivamente para garantizar una educación sexual integral de calidad para las niñas y niños del tercer ciclo de la Escuela Primaria N° 89.

Se consideró de suma importancia no enseñar en base a las creencias personales, en base a lo que es correcto o no para una mujer o un varón, sino que se debe trabajar el respeto a las propias elecciones independientemente de su sexo, desde el nivel inicial hasta el resto de los días dentro de los espacios educativos.

Desde lo curricular implicó pensar y decidir las formas de incorporar contenidos expresados en los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral en los contenidos trabajados diariamente en el gimnasio. La transversalidad de contenidos, con otras áreas se considera relevante, como también poder contar con espacios-tiempos para reflexionar, planificar y seguir en la línea del reconocimiento de las necesidades didácticas.

“...No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la “práctica de la libertad”, en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo...”

(Pedagogía del oprimido, Paulo Freire, 2.009:66)

10. Anexos:

Entrevistas Directora y Vice directora Escuela 89:

Entrevista: Equipo de conducción de la Escuela 89: Directora: Rosa Ibarra // Vice directora: Daiana Valdez.

1- ¿Tienen conocimiento acerca de lo que es ESI?

Docentes: Si tenemos mucho conocimiento del tema, ya que hemos asistido a las distintas capacitaciones brindadas por la Provincia. Y al tener que replicarlas en la escuela (insume un tiempo importante), nos obliga a manejar este tema.

2- ¿Qué postura adopta la institución respecto de la ESI?

Docentes: Si bien la Ley de ESI lleva ya, más de 10 años, la institución se abrió a esta posibilidad hará unos 5 años. Después de varias jornadas y horas de debates, posturas, apreciaciones, logramos incluirlo dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional). Decimos “logramos” porque fue consensuado por el colectivo docente. Atraviesa a todas las asignaturas de la Escuela. Se marca nuestra línea de trabajo a partir de la ESI. Es determinante en el desarrollo de los procesos educativos su inclusión y enseñanza.

3- ¿Cuáles consideran son las consecuencias de la falta de ESI en la institución?

Docentes: Una de las consecuencias fundamentales, que se interpreta en esta comunidad educativa específicamente, es el aumento de los casos de abuso. A raíz de dicha implementación notamos la confianza del alumnado para con las docentes. Poder confiar y poder decir que les está pasando. Para así poder intervenir como institución.



4- ¿Dentro de la comunidad, existen materiales de apoyo, como libros, textos, programas, talleres en los cuales se pueda encontrar información pertinente sobre ESI?

Docentes: ¡Sí! Desde material bibliográfico, digital, programas que bajan de Nación y de Provincia, con capacitaciones sobre la temática. Además ésta escuela se caracteriza por trabajar en RED, junto y con otras instituciones y organizaciones sociales.

5- ¿Cuál es el gran propósito de la Escuela 89 en cuanto a la ESI y su transversalidad?

El gran propósito es aportar un grano de arena para con las chicas y chicos en cuanto su conformación como sujetos y a su formación ciudadana. Sujetos críticos, que puedan crecer en un ambiente sano y libre de situaciones que puedan vulnerar su integridad emocional sobre todo y física. Es una comunidad compleja, pero no por ello este tipo de trabajos es imposible. De hecho lo venimos haciendo. Con todos los y las docentes, y en todas las áreas del conocimiento. Siempre vamos por más (Directora: Rosa).

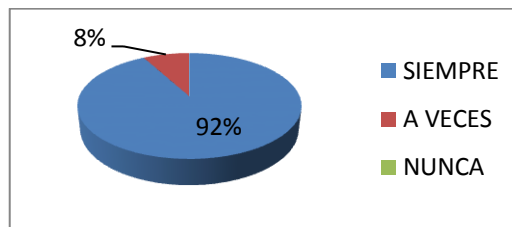
Encuesta: 3° Ciclo Escuela 89 (6° y 7° Turno Tarde)

3° Ciclo: 6° B 13 alumnas/alumnos (10 Varones// 3 Mujeres).

7° B 17 alumnas/alumnos (9 Varones // 8 Mujeres).

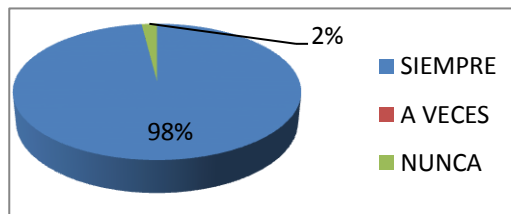
- 1) En los distintos juegos que participas, en las clases de E.F,
¿Se evidencian actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto, cuidado?

SIEMPRE	92%
A VECES	8%
NUNCA	



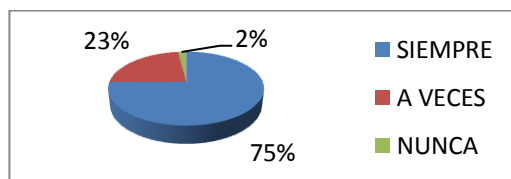
- 2) Cuando surge un conflicto en el grupo ¿se soluciona en forma democrática, respetuosa?

SIEMPRE	98%
A VECES	
NUNCA	2%



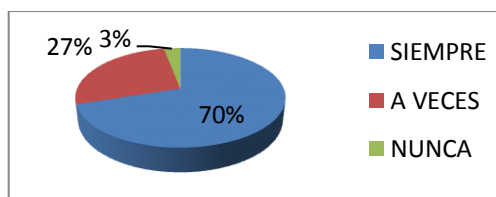
- 3) ¿Se escuchan las voces de todos/todas?

SIEMPRE	75%
A VECES	23%
NUNCA	2%

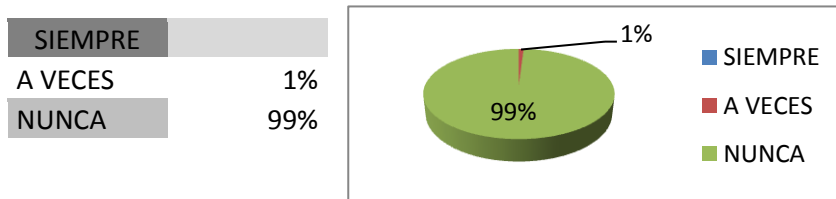


- 4) Durante el desarrollo de las diferentes actividades corporales (deportes, juegos, etc.) ¿Se evidencian actitudes de aceptación hacia el otro/otra?

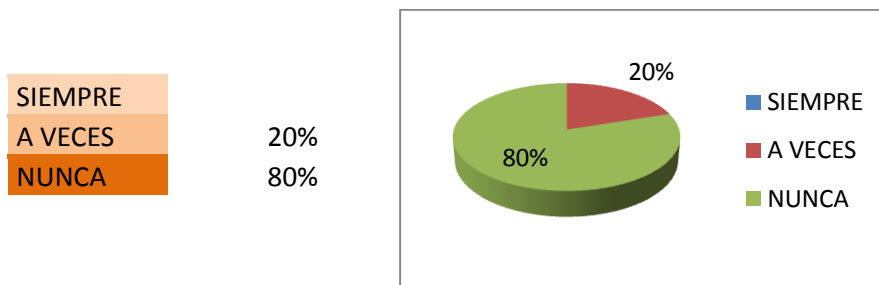
SIEMPRE	70%
A VECES	27%
NUNCA	3%



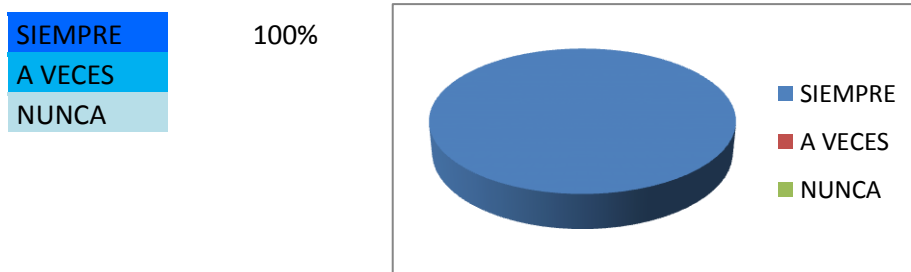
5) Las “formas de relacionarse” de varones y mujeres, dentro de la escuela, ¿Se enmarcan dentro de las actitudes violentas?



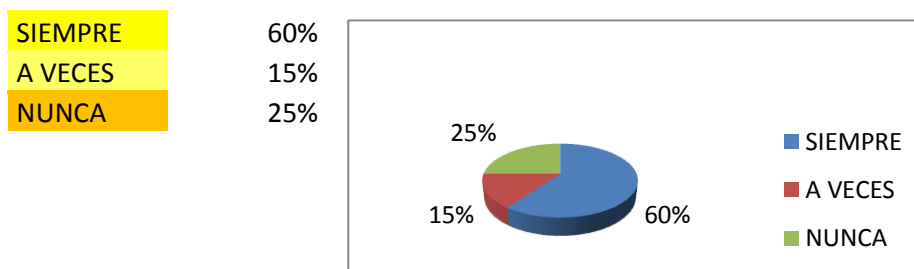
6) Las discusiones que suceden adentro de la escuela ¿Suelen seguir, con situaciones violentas fuera de ella, en la esquina, en el barrio?



7) ¿Los varones ocupan un lugar central en el espacio de juego del recreo?



8) ¿Las mujeres ocupan un lugar central en los espacios de juego del recreo?



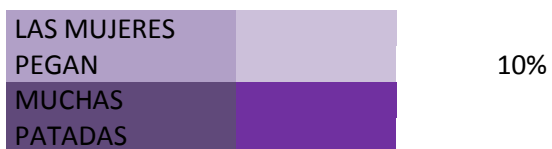


9) En las clases de Educación Física ¿Hay juegos o deportes que puedan ser planteados solo para varones, o solo para mujeres?

La respuesta fue grupal: cualquier actividad puede ser para varón o para mujer.

10) Varones y mujeres: ¿Tienen las mismas posibilidades de juego/deportes en las clases de Educación Física?

La respuesta también fue grupal: NO TIENEN LAS MISMAS POSIBILIDADES:



Actividad realizada con la “Agrupación de géneros La Maroma”

Tema: Educación Sexual Integral, aportes a los aprendizajes de la Educación Física.

Título del Proyecto: De ESI se habla.

Destinado a: Alumnas y alumnos del 3 ciclo del turno tarde de la Escuela N° 89.



1.-Análisis de la situación educativa:

La inclusión de la perspectiva de género en la educación primaria implica promover la reflexión crítica del modelo jerárquico y desigual de socialización de los géneros, en el que se legitima el comportamiento *masculino machista, sexista, homofóbico, y violento*, en perjuicio del otro/a, así como también la conducta femenina de sumisión, pasividad, dependencia.

Así mismo las prácticas del sexismo y/o violencia, producto de la estructura social patriarcal, se hallan encuadradas por los discursos, que vehiculizan la ideología de género hegemónica de una sociedad determinada, y que de una forma u otra impactan directamente en las prácticas pedagógicas cotidianas, y aún más en las clases de educación física.

La ESI, en la institución educativa (Escuela N°89), está incluida dentro del PEI (Proyecto Educativo Institucional), y en las diferentes jornadas educativas es un tema que ocupa gran parte de la jornada de trabajo. La implementación de la misma es considerada como herramienta pedagógica fundamental para todas las áreas del conocimiento. En este sentido, surge la inquietud dentro del área de la educación física para así aportar a la desnaturalización y reflexión de la práctica docente.

A partir de las diferentes situaciones sucedidas en la escuela, en las diferentes cátedras y en la comunidad educativa se consideró necesario tomar a la ESI como punto de partida e incluirla y desarrollarla dentro de los contenidos del área. La misma será guía de la estrategia didáctica a utilizar para llevar a adelante la práctica pedagógica.

Problema: El disciplinamiento de los cuerpos en la práctica cotidiana de la Educación Física escolar

Esta línea disciplinadora, hegemónica dentro del área aparece:

- ✓ Al momento de armar grupos para los juegos.
- ✓ Suele originarse esta problemática por pensar que "algunas mujeres" no cumplen con "ciertos requisitos" para participar de algún grupo.
- ✓ Algunos varones suponen tener cierto grado de superioridad hacia otras/otros.
- ✓ El componente fundamental de esta problemática se centra en la producción y reproducción de ciertas construcciones subjetivas que aportan a la desigualdad entre varones y mujeres.
- ✓ El componente secundario de esta problemática es el mandato heteronormativo que invade a la sociedad, claramente a pasos agigantados.

Taller a desarrollarse el día jueves 7/09/17 en horario a confirmar...

Programación de metas				
METAS	PROYECTO	IMPACTO	RESPONSABLE	RECURSOS
ROMPER CON LOS ESTEREOTIPOS DE JUEGOS, "MUJERES DÓCILES", "VARONES BRUSCOS".	TALLER SOBRE JUEGOS Y JUGUETES, "ROMPIENDO MANDATOS" CON "JUGUETES NO SEXISTAS"	QUE DISMINUYAN LOS JUEGOS VIOLENTOS ENTRE VARONES Y QUE CADA ALUMNO/A NO SIENTA PRESIONES AL MOMENTO DE ELEGIR UN JUEGO.	DOCENTE DEL AREA, AGRUPACION DE GÉNEROS LA MAROMA, SAN MARTIN DE LOS ANDES.	MATERIALES PREPARADOS POR LA AGRUPACION.

Lic. Prof. Andrea Lucero



[Handwritten signature]
ROSA BARRA
Directora
Escuela 99
S.N.undes

- PREPARATIVOS ENTRE TODOS TRES INÁGENES DISTINTAS
 - + UN PATIO DE ESCUELA
 - + UN BALDECITO Y PALITA
 - + UNA MUESTRA QUE JUEGA AL FÚTBOL
- Que se junten a los que tienen la misma imagen
- PATIO {
 - ¿Qué act/juegos se realizan durante el recreo? ¿En qué espacios de la escuela?
- PALITA BALDE {
 - CUADRO: con 3 columnas
 - varones | mujeres |
 - subir en cada columna cuál juguete es para chicos de recreo, y cuál de niñas
- MUESTRA DE FÚTBOL {
 - columnas → varones - mujeres
 - ¿Qué juego deporte → de niñas?
 - ¿Qué juego → de varones?
- 15' → PARA ACTIVIDAD.
 - ¿ESPACIOS DE VARONES?
 - ¿ESPACIOS DE MUJERES?
 - ¿Qué lugares ocupan los varones y las niñas?

del grupo baldé { muñeca → el super poder. } ¿ puede seguir siendo de mujeres ?
 → fuerte
 auto → si tiene un flor → prefector ni nje nuevo de verón (auto baldé)

¿ Cuadró lo diseño del juguete según el color o la decoración ?

del grupo silueta de fútbol • si se imaginan mundial del fútbol femenino → el tanto reconocimientos como el de varones.

• ¿ fue pensada si los varones jugaran el hockey o el polo ?

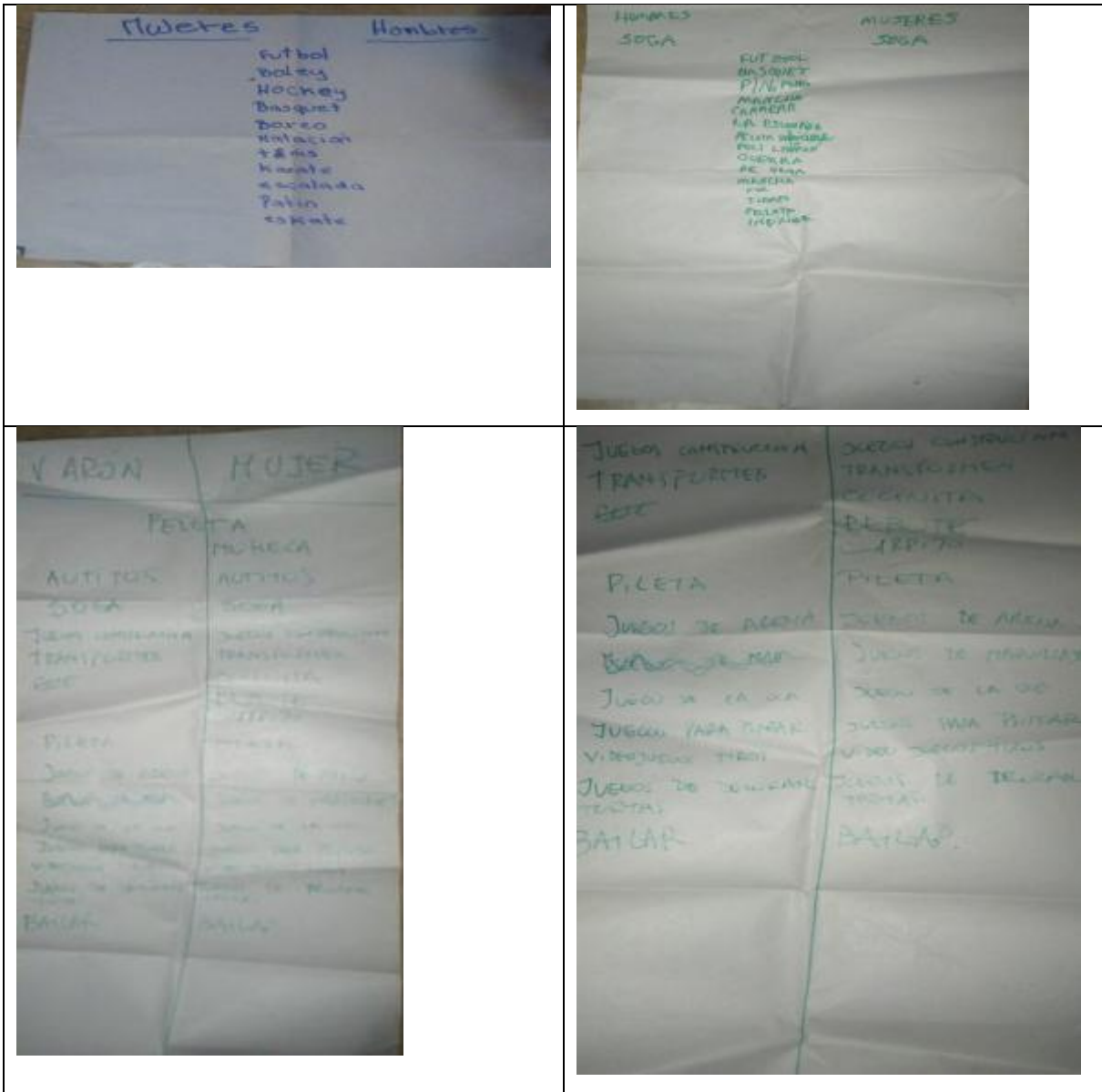
- Existe el miedo al los timore en el juego de un partido → varones
 ↓ mujeres.

- PUERTA EN COMÚN -

Línea del taller: → juegos / juguetes
 → colores
 → espacios de juego
 → Actitudes p/ con el juego

VARONES → fuerte / Mujeres → débiles.

Producción de los grupos en el taller con La Maroma:







Educación Física:

❖ **6°y 7° Juegos cooperativos:**



¡EncontrandoNOS!

Maratón de lectura.

Actividad planteada por el área de Educación Física.



Planificación Anual: Educación Física.

TERCER CICLO

Tendrán prioridad los contenidos que resalten valores como el respeto y la colaboración entre lxs compañerxs y la docente. Estos, como guía de estrategia didáctica para enriquecer el trabajo pedagógico cotidiano.

Propiciar espacios de construcción conjunta para armar actividades que convoquen a la totalidad del grupo y que a su vez cubran con las expectativas de lxs mismxs.

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

TERCER CICLO

La ESI abordada desde una perspectiva transversal:

- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.
- Manifestar emociones, como así también predisponerse al aprendizaje de la tolerancia de sus frustraciones.
- Construir progresivamente la valoración de las acciones propias y la de las/los otrxs y el reconocimiento de límites, a partir de situaciones de juego o de la vida cotidiana.
- Conocer y adquirir los hábitos relacionados con el cuidado de la salud, la higiene y seguridad personal y la de lxs otrxs.
- Lograr solicitar ayuda ante situaciones que dañan a la propia persona o a otrxs.

- Desarrollar actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de si mismx y de lxs otrxs a través de actividades motrices que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.
- Reflexionar sobre la competencia en el juego, en el deporte y en la vida social, como así también promover juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la Autosuperación.
- Reconocer al propio cuerpo en el medio físico, la orientación en el espacio, el cuidado de los cuerpos de los varones y mujeres así como del medio físico en el que se desarrollan las actividades.
- Promocionar la igualdad de oportunidades para el ejercicio de deportes de varones y mujeres.
- Desarrollar la conciencia corporal y el de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre **mujeres y varones**.
- Fomentar el desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños y niñas enfatizando al respeto, el cuidado por unx mismx y por el otrx y la aceptación y valoración de la diversidad.
- Desplegar las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones entre mujeres y varones atendiendo a la igualdad en la realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas.
- Comprender y construir la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juegos de cooperación y/o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.
- Reflexionar y analizar críticamente la valoración de patrones hegemónicos de belleza y la relación del consumo.
- Indagar y reflexionar entorno al lugar de la mirada de lxs otrxs.
- Promocionar la salud integral y las consideraciones de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas y espirituales, como influyen en los procesos de **salud-enfermedad**.

Ley 26.150: PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Establécese que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. Creación y objetivos de dicho Programa.

Sancionada: Octubre 4 de 2006 // Promulgada: Octubre 23 de 2006

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso, etc. sancionan con fuerza de Ley:

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

ARTÍCULO 1º — Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

ARTÍCULO 2º — Créase el Programa Nacional de Educación Sexual Integral en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con la finalidad de cumplir en los establecimientos educativos referidos en el artículo 1º las disposiciones específicas de la Ley 25.673, de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; Ley 23.849, de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño; Ley 23.179, de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que cuentan con rango constitucional; Ley 26.061, de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y las leyes generales de educación de la Nación.

ARTÍCULO 3º — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

ARTÍCULO 4º — Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

ARTÍCULO 5º — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros.

ARTÍCULO 6º — El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología definirá, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación, los lineamientos curriculares básicos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, de modo tal que se respeten y articulen los programas y actividades que las jurisdicciones tengan en aplicación al momento de la sanción de la presente ley.

ARTÍCULO 7º — La definición de los lineamientos curriculares básicos para la educación sexual integral será asesorada por una comisión interdisciplinaria de especialistas en la temática, convocada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con los propósitos de elaborar documentos orientadores preliminares, incorporar los resultados de un diálogo sobre sus contenidos con distintos sectores del sistema educativo nacional, sistematizar las experiencias ya desarrolladas por estados provinciales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipalidades, y aportar al Consejo Federal de Cultura y Educación una propuesta de materiales y orientaciones que puedan favorecer la aplicación del programa.

ARTÍCULO 8º — Cada jurisdicción implementará el programa a través de:

- a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
- b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;
- c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional;
- d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
- e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;

f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores.

ARTÍCULO 9º — Las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal, con apoyo del programa, deberán organizar en todos los establecimientos educativos espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados. Los objetivos de estos espacios son:

- a) Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes;
- b) Promover la comprensión y el acompañamiento en la maduración afectiva del niño, niña y adolescente ayudándolo a formar su sexualidad y preparándolo para entablar relaciones interpersonales positivas;
- c) Vincular más estrechamente la escuela y la familia para el logro de los objetivos del programa.

ARTÍCULO 10. — Disposición transitoria:

La presente ley tendrá una aplicación gradual y progresiva, acorde al desarrollo de las acciones preparatorias en aspectos curriculares y de capacitación docente. La autoridad de aplicación establecerá en un plazo de ciento ochenta (180) días un plan que permita el cumplimiento de la presente ley, a partir de su vigencia y en un plazo máximo de cuatro (4) años. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología integrará a las jurisdicciones y comunidades escolares que implementan planes similares y que se ajusten a la presente ley.

ARTÍCULO 11. — Comuníquese al Poder Ejecutivo. DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO, EN BUENOS AIRES, A LOS CUATRO DIAS DEL MES DE OCTUBRE DEL AÑO DOS MIL SEIS. — REGISTRADA BAJO EL Nº 26.150 — ALBERTO E. BALESTRINI. — DANIEL O. SCIOLI. — Enrique Hidalgo. — Juan H. Estrada.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1999). El planteamiento educativo como instrumento de cambio. Argentina: Troquel.

Aisenstein, A., Madueño, A. (2.000). Repensando la Educación Física Escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Anijovich, R., Malbergier, M., Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza por la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas. México: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. (1979). Ideología y Currículo. Madrid, Akal. Cap. 1. APPLE, M. Y KING, N. (1983): "¿Qué enseñan las escuelas?". En: Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. (comps.): La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid., Akal.

Balbo, N. (2.008). Charla Debate, La Escuela pública - Presentado Sede Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén, Septiembre, Neuquén, Argentina.

Batallán, G. (2011). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 19, septiembre-diciembre, 2003, pp. 679- 704 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. Revista de sociología. 73, 127-152. Recuperado de: <http://papers.uab.cat/article/view/v73-martinez/pdf-es>

Bourdieu, P. (1980). Estructuras, habitus, prácticas; La creencia y el cuerpo; La lógica de la práctica. En: El sentido práctico, pp, 75-166. Madrid: Taurus.

Butler, Judith. 2001 (1990). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. (Selección). México: Paidós.

Brito Soto, L.F. (2.009). Una aproximación conceptual para reconstruir la identidad de la Educación Física escolar - En la Educación Física cambia, de Alicia Grasso (comp.) Ediciones Novedades Educativas.

Brawer, M. (2009). La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Observatorio de Violencia en las Escuelas. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Becerril, G. R. (2011). "Cuerpo, Cultura y Envejecimiento. Análisis de la imagen corporal en la publicación 60 y más (Imsero)" Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte, Nº 13 (2) [en línea], mayo-agosto 2011, pp. 139-164. Disponible en: http://www5.uva.es/agora/revista/13_2/agora13_2a_becerril.

Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales para la percepción social del cuerpo. En: AA.VV. Materiales de sociología crítica, pp. 183-194. Madrid: La Piqueta.

Barrancos, D. (2009). Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

Bracht, V. (2.004). Entrevista realizada por la Profesora Norma Rodríguez en el Contexto del Primer Congreso Provincial de la formación docente en Educación Física - Noviembre, Mar del Plata, Argentina.

Bracht, V. (2.005). Sociología crítica del deporte: una introducción - Cap. 3 - Brasil: Unjui.

Citro, Silvia 2009. Capítulo 1: Variaciones sobre la corporalidad. Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica. Buenos Aires: Biblos.

Camilloni, A. (1993). Los contenidos del nivel medio. La interdisciplinariedad, Publicado en las Actas del Primer Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media por la Universidad Nacional de Rosario, 1993.

Carballo, C. (2003). Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física. Al Margen: La Plata.

Crisorio R. (1995). El Problema de los Contenidos de la Educación Física, Publicado en revista Pista y Patio.

Faur, E. (2003): "Derechos humanos y género: desafíos para la educación en la Argentina contemporánea", en Revista IIDH N° 36. Edición especial sobre educación en derechos humanos. San José de Costa Rica, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Faur, E. (2007): "Fundamentos de derechos humanos para la educación integral de la sexualidad", Educación sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Faur, E. (2007): Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, UNFPA.

Foucault, M. (1998) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. pp. 124 -157 Madrid: ed. Siglo XXI.

Giroux, H. (1.992). Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición - Siglo Veintiuno Editores - Material de cátedra Trabajo de Investigación – Licenciatura en Actividad Física y Deporte – Universidad de Flores – Año 2009.

Gómez, J. (2.009) - Cambiar el Paradigma ¿Para qué? - En la Educación Física cambia, de Alicia Grasso (comp.) Ediciones Novedades Educativas.

Gramsci, A. (s/f) - Los intelectuales y la organización de la cultura - Cap. 2 - La organización de la cultura - Extraído el 13 de Septiembre desde <http://www.scribd.com>.

Grasso, A. (2.005). Construyendo identidad corporal. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Greco, M. B. (2006), Rancière y Jacotot. Una crítica al concepto de autoridad (en prensa).

Greco, M. B. (2006). Acerca de una confianza instituyente y la palabra sobre sexualidad en la escuela, mimeo.

Korol, C. (2007). La Educación como práctica de la libertad. Nuevas lecturas posibles. Hacia una pedagogía feminista. Colección cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: El colectivo.

La Revuelta, Colectiva Feminista. Neuquén, Patagonia Argentina. <http://larevuelta.com.ar/>

Louveau, C. (2007) Un cuerpo deportivo: ¿un capital rentable para todos? En Lachaud, J. y Neveux, O. (directores) Cuerpos dominados, Cuerpos en ruptura. Buenos Aires: Nueva Visión.

Merleau-Ponty, Maurice. 1977 (1960). El Ojo y el Espíritu. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2012): Guía para el desarrollo institucional, Programa ESI, Buenos Aires.

Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón, Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morgade, G. (2001), ¿Existe el cuerpo (sin el género)? Apuntes sobre la pedagogía de la sexualidad, en Sexualidad y educación, Buenos Aires, Colección Ensayos y Experiencias N° 38.

Pechín, J. (2013). De la indicación de “perversiones” por parte de la(s) norma(s) a la “perversión” política de la (a) normalización: ¿sujetxs de deseo como sujetxs de derecho? LES Online, Vol. 5, No 1. Pág. 13.

Popkewitz, T. (1.980). Los Paradigmas en las Ciencias de la Educación: sus significados y la finalidad de la teoría - Cap. 2 Material de cátedra Trabajo de Investigación – Licenciatura en Actividad Física y Deporte – Universidad de Flores – Año 2009.

Santos, H. (2006). Algunas consideraciones pedagógicas sobre la educación sexual, mimeo.

Tedesco, J.C. (1995). El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna, Madrid: Anaya.