

Universidad Nacional de Avellaneda

Carrera: Maestría en Educación Física y Deporte

Título:

“Hacia la superación de la mora en la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas de Educación Física”.

Subtítulo:

“Una experiencia de intervención con profesores y profesoras de un colegio secundario en la Ciudad de Plottier, Provincia de Neuquén, en el contexto de la Educación Sexual Integral”.

Autora: María Carolina Carrascosa

Director del Trabajo Final: Víctor Alberto Pavía

Año de cursada: 2017

## Agradecimientos

El más sincero agradecimiento a Víctor Pavía por su guía, su acompañamiento y el tiempo dedicado. Pues sin su apoyo este trabajo no hubiese resultado de la misma forma.

Gracias al colegio IFES que me abrió sus puertas para llevar adelante este proyecto de intervención. Especialmente a Martín, Eric y Lucia por su apertura y compromiso.

Gracias a mi hija, a mi hijo y a mi compañero por su sostén.

A los y las profesoras de cada seminario de la maestría que posibilitaron acercarme a los estudios de género.

Y por último, agradezco a todas aquellas personas que de alguna u otra forma han estado en este proceso.

## Índice

Presentación	1
Introducción	3
<b>PRIMERA PARTE Escenario y marco teórico.</b>	
Capítulo 1 - El colegio.	7
1.2- El área de Educación Física del colegio y la perspectiva de género en el contexto de la E.S.I., antes de poner en marcha el proyecto.	10
Capítulo 2 - Marco teórico y Antecedentes.	12
2.1-Género	12
2.2-Educación, educación sexual y género.	16
2.3-Educación, educación física y género.	19
2.4- Educación Física, género, creencias y mitos.	22
2.5- Normativas	24
Capítulo 3- El problema	26
3.1- La justificación del proyecto y las acciones diagramadas.	34
3.2- El análisis de la solución y las acciones que se habían planeado.	37
Capítulo 4 -Enfoque metodológico y evaluación.	42
4.1- Enfoque metodológico	42
4.2- Evaluación	44
<b>SEGUNDA PARTE La puesta en marcha de proyecto de intervención.</b>	
Capítulo 5 - El taller y la encuesta.	51
5.1- El plantel docente de Educación Física, el Marco Legal y los Lineamientos de E.S.I.	51
5.2- Mitos y creencias de profesores y profesoras de educación física.	53
5.2.1- La clase: ¿Juntos o separados por sexo?	56
5.2.2- En la clase: ¿Actividades y juegos para cada sexo?	59

Capítulo 6 -Hacia la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas.	61
6.1- El torneo mixto. Acercamientos a propuestas organizadas de forma diferente.	62
6.2- Los agrupamientos: las clases de educación física de primer año.	67
6.2.1- La clase mixta: percepciones de los y las estudiantes de primer año.	74
<b>TERCERA PARTE Hacia la superación de la mora en la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas de educación física.</b>	
Capítulo 7. -Algunos cambios de la mano del proyecto de intervención.	80
Capítulo 8 - A modo de conclusiones: Reflexiones y proyecciones.	88
Bibliografía	96
Anexos	99

## **Presentación**

El presente trabajo expone lo acontecido tras la puesta en marcha del Proyecto de Intervención requerido como Trabajo Final de la Maestría en Educación Física y Deporte, perteneciente a la Universidad Nacional de Avellaneda. El mismo fue ejecutado durante el transcurso del segundo cuatrimestre del año lectivo 2017, en un colegio secundario de la Ciudad de Plottier, a dieciocho kilómetros de la capital de la Provincia de Neuquén. El tema que organizó el trabajo fue: “Educación Física y perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral”.

Fue en el año 2016, durante el Seminario Final I: Diseño del Proyecto de Intervención en Educación Física y Deporte del Posgrado, donde surgieron las ideas iniciales del proyecto. Allí se realizaron los primeros acercamientos a la institución, se comenzó con los esbozos y se definió cuál sería el eje central de la intervención. El eje surgió de la revisión y posterior elección a partir de varios propuestos en la ficha de cursada de la primera clase. De esta manera, el eje elegido fue: “El mejoramiento de la Educación Física escolar”. Ya en el año 2017, durante el Seminario Final II: Desarrollo del proyecto de intervención en Educación Física y Deporte, se elaboró el diseño final, constituyéndose en una instancia previa para su ejecución en la segunda parte de dicho año.

En este sentido, es importante reconocer que todo proyecto de intervención implica siempre la necesidad de modificar algún aspecto y/o situación de un grupo o sociedad determinada. Y que, asimismo, su diseño supone planear el proceso para alcanzar distintas metas y objetivos, empleando los recursos disponibles y atendiendo a los condicionamientos del contexto. Este trabajo, entonces, indaga sobre el proceso planificado que pretendió superar la mora en la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas de profesores y profesoras de Educación Física de la escuela elegida, pensado y desarrollado en el contexto de la Educación Sexual Integral.

En las siguientes páginas se relata todo lo que fue diseñado y proyectado, siempre en diálogo con lo que realmente sucedió en el marco de esta experiencia particular, pudiendo intuir también que todo aquello continúa abierto a nuevas posibilidades y revisiones a futuro.

La exposición se realiza en las siguientes partes:

La **primera parte** se titula “**Escenario y marco teórico**” e incluye cuatro capítulos. En el **capítulo uno**, se describe y analiza la situación educativa y el colegio donde se desarrolló el proyecto. En el **capítulo dos** se expone el marco teórico, los antecedentes y las normativas. En el **capítulo tres** se presenta la construcción y definición del problema, así como también el análisis de la solución y las acciones que se diseñaron para mejorar y alcanzar las metas propuestas. Todo esto siempre en relación a la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas de enseñanza de docentes de primer año, en el contexto de la Educación Sexual Integral. Por otra parte, el **capítulo cuatro** refiere al enfoque metodológico y la forma en la que el proyecto fue evaluado; prestando especial atención a los instrumentos y procedimientos utilizados para llevar adelante dicha evaluación.

La **segunda parte** se titula “**La puesta en marcha de proyecto de intervención**” y se compone de dos capítulos. En ellos se describe la puesta en marcha del proyecto, el análisis de las acciones que fue posible concretar, cómo se abordó cada una y qué sucedió en relación a los discursos y prácticas recurrentes que atraviesan la inclusión de propuestas desde la perspectiva de género. De este modo, **el capítulo cinco** relata la primera acción de la implementación del proyecto: el taller. Estableciendo, también, un diálogo con los datos obtenidos a partir de la encuesta realizada a los/as profesores/as de Educación Física del colegio al finalizar el taller. El **capítulo seis**, enmarcado en la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas, da cuenta y analiza aquellas propuestas que ambos docentes de primer año llevaron adelante con este grupo.

La **tercera parte** se titula “**Hacia la superación de la mora en la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas de educación física**” y consta de dos capítulos. El **capítulo siete** analiza algunas de las transformaciones ocurridas y los resultados alcanzados, a partir de la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas de enseñanza de ambos docentes de Educación Física de primer año. Todo esto realizado y alcanzado en el marco del proyecto de intervención. Asimismo, el **capítulo ocho** expone a modo de conclusiones: reflexiones como así también recomendaciones y proyecciones acerca de cómo continuar avanzando en la propuesta; reconociendo la importancia del camino recorrido y los resultados alcanzados, proyectando nuevos modos de abordar la tarea.

## Introducción

La ley 26.150 garantiza la Educación Sexual Integral en todos los niveles del sistema educativo del país como un derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que asisten a los establecimientos escolares, sean éstos de gestión estatal o privada. Todos los Estados Provinciales tienen la obligación de dar cumplimiento a la ley y son los lineamientos curriculares aprobados en 2008 y la producción del Programa Nacional de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación, los que acercan los contenidos específicos en todas las áreas curriculares, por supuesto, la Educación Física se encuentra entre ellas.

Entonces, existe un marco legal que habilita a la escuela como un ámbito privilegiado para el ejercicio y ampliación de derechos en relación a cuestiones de equidad de género. En este contexto, la Educación Física y la educación en general, adquieren una función fundamental en la transmisión de contenidos en torno a la defensa de derechos e igualdad para todos los seres humanos. Es decir, contenidos que refuercen la equidad entre varones y mujeres, la educación contra todo tipo de discriminación y la desnaturalización de los estereotipos de género. Sin embargo, y particularmente en la Educación Física de la escuela secundaria, se viene transitando con cierto letargo en el abordaje de dichos contenidos.

La escuela secundaria neuquina se encuentra actualmente, y desde hace cuatro años, en un proceso de transformación curricular. Hasta que dicho proceso no culmine, el diseño curricular en vigencia para el área de Educación Física tiene trece años de antigüedad. Y no aborda aspectos relacionados a la Educación Sexual Integral e, incluso por ejemplo, en su fundamentación se omite nombrar a la estudiante o alumna. Esto implica una omisión que colabora y alimenta la noción de masculinidad hegemónica que ha prevalecido históricamente en la Educación Física. Además, se suma a esto una estructura organizativa a contra turno, con clases para varones dictadas por profesores y clases para mujeres dictadas por profesoras, con prácticas ligadas al deporte, la eficacia deportiva y el incremento de las capacidades físicas. Esto muchas veces no hace más que reforzar la exclusión y la desigualdad, sustentadas ambas en el sexo y las particularidades del desarrollo biológico. Dejando en detrimento, entonces, cualquier otro criterio de agrupamiento que contemple, por ejemplo, la diversidad o los intereses de los/as estudiantes.

En el colegio donde se llevó adelante el proyecto de intervención, la centralidad dada al deporte y el desarrollo de las capacidades físicas mencionada anteriormente, se reflejaba tanto

en el Proyecto Educativo Institucional, como en la planificación del área de Educación Física. Pero, a diferencia de otras instituciones educativas de la provincia de Neuquén donde los horarios y días de clases de Educación Física difieren para varones y mujeres, siendo en contra turno o fuera de la institución, en este colegio sucedía algo distinto, aquí las clases se realizaban dentro del colegio y en igual franja horaria tanto para los varones (a cargo de un profesor) como para las mujeres (a cargo de una profesora). Estas condiciones implicaban una posibilidad favorable para abordar las propuestas pedagógicas de manera diferente, sin embargo, existía mora en la incorporación al trabajo de la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral. El proyecto, entonces, intentó afrontar aquellas cuestiones que funcionaban como obturadoras para su inclusión.

Las desigualdades instaladas, los estereotipos relacionados a qué cosas son pertinentes para unos u otras, los modos y las expectativas con respecto al cuerpo sexuado... son todas construcciones elaboradas por cada persona y condicionadas por el grupo de pertenencia. Desde la perspectiva de género, estudiantes y docentes se encuentran en este entramado de construcciones personales y sociales, pero, en el caso de los/as docentes, la acción de visibilizar dichas construcciones para el tratamiento e incorporación del tema en cuestión, implica muchas veces deconstruir creencias y mitos asumidos como reales o pocos discutidos. Creencias que, en definitiva, sostienen las prácticas y, justamente por eso, implica un gran desafío ponerlas en discusión. Respecto de esto, Morgade (2006) dice: “Es aún más desafiante asumir que estos temas de alguna manera revierten en la propia subjetividad: ninguno de los temas involucrados en la educación en la sexualidad dejan de impactar en la propia experiencia subjetiva” (p.44).

Siguiendo esta idea, todo proyecto implica la necesidad de modificar algún aspecto o situación de un grupo o sociedad determinada. En cuestión de sexualidad e igualdad de género, específicamente, la escuela y sus docentes de Educación Física tienen un lugar protagónico en la acción de extrañar y reflexionar aquello poco discutido, como una forma de ingresar al terreno del *¿Y si fuera de otra manera?* Los autores Grimson & Tenti Fanfani (2014) expresan, en relación a las creencias y dichos automatizados, que al tomar distancia de los mismos “(...) los consideramos objeto de reflexión y, al hacerlo, los colocamos fuera del terreno de aquello que se acepta naturalmente porque ‘no está en discusión’ o ‘está más allá de toda discusión’” (p.22). Por lo tanto, la desnaturalización y la reflexión se constituyen como pasos necesarios para trabajar, no ya desde las propias creencias sino más bien desde el profesionalismo, tal como expresa Morgade (2006):



Se trata de formarse: formarse para abrirse a escuchar a otros y a otras más que cerrarse en una posición, se trata de formarse para habilitar que emerja la afectividad y la curiosidad, se trata de formarse para encarar el trabajo desde el profesionalismo docente. (p.44)

Diseñar un proyecto educativo significa planear un proceso para alcanzar una meta determinada y distintos objetivos, en pos de la resolución de un problema. Para eso, se emplean los recursos disponibles y deben tenerse siempre en cuenta los condicionamientos del contexto. Vale aclarar que todo esto será explicado en detalle a lo largo del capítulo 1, perteneciente a la primera parte. Aguerrondo (1990) menciona que en el área de educación, la evaluación de proyectos tiene características complejas que se ubican en dos ejes básicos:

—por un lado, "lo educativo" como tal es un proceso multivariado que recibe determinaciones desde diferentes instancias; —por otro lado, un "proyecto" implica un intento de transformación de la realidad, lo que lo sitúa en el medio de las fuerzas sociales antagónicas que pugnan por cambiar y por no cambiar. (p.4)

En este sentido, este trabajo indaga sobre el proceso planificado que, entrecruzado por fuerzas antagónicas en cada momento, pretendió incluir en las propuestas pedagógicas de los y las profesoras de Educación Física del colegio la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral.

## PRIMERA PARTE

### Escenario del proyecto de intervención.



## Capítulo 1.- El colegio.

El proyecto de intervención se llevó adelante en el Colegio Secundario IFES, este se encuentra ubicado en un loteo entre el Río Limay y la Ruta Nacional N°22 en la ciudad de Plottier, a dieciocho kilómetros de la capital de la Provincia de Neuquén. Forma parte de una institución educativa de gestión privada que comprende el nivel inicial, primario, secundario y terciario y posee sedes en Neuquén capital, San Martín de los Andes y Zapala, aunque en estas últimas sólo se cursa una única carrera de nivel terciario. El colegio secundario de Plottier de modalidad jornada extendida, inició su actividad en el año 2013 y fue incorporando de manera progresiva un grupo por cada año transcurrido. Ya para el año 2017, el colegio contaba con una matrícula aproximada de ciento veinticinco estudiantes.

La comunidad educativa del colegio la integran familias del barrio donde se ubica el mismo y también de barrios aledaños creados en los últimos años. Es importante decir que la población de Plottier se ha acrecentado notablemente (y aún continúa haciéndolo), entre otros motivos por la posibilidad de acceder a un terreno y su cercanía con la capital provincial de Neuquén.

En cuanto a la orientación, el colegio desarrolla materias asociadas a la administración y gestión de las organizaciones, sin embargo, la Educación Física posee un lugar relevante dentro de la estructura curricular, debido a que una de las carreras existentes en el nivel terciario de la institución es el profesorado de Educación Física. Por eso, al momento de la aplicación del proyecto de intervención, la carga horaria de dicha materia constaba de tres clases semanales de una hora cada una, esas clases eran para todos los cursos y se daban en la franja horaria de las trece a las dieciséis horas. Vale aclarar que, para tercero, cuarto y quinto año del nivel secundario, una de las clases se destinaba al proyecto de Natación.

Es importante mencionar que entre el diseño del proyecto de intervención y su posterior puesta en marcha, se incorporaron otros docentes al área, como resultado, la misma quedó conformada por una coordinadora, dos profesores y tres profesoras.

Como toda institución educativa, este colegio posee un Proyecto Educativo Institucional en donde se explicitan aquellos aspectos considerados relevantes en la formación de los y las estudiantes. Allí, también se describen ciertos aspectos relacionados directamente con el área de Educación Física. Por ejemplo:

- Conocer la lógica de los deportes practicados, dominar sus principios tácticos y las técnicas específicas.

- Vincularse a una práctica deportiva de su interés, como forma de expresión y recreación personal, fomentando el sentido de pertenencia al colegio.
- Dominar los comportamientos necesarios para desempeñarse en el medio natural con independencia, responsabilidad y espíritu de grupo.
- Conocer los modos fundamentales de contribuir a la preservación del medio natural.

Asimismo, también se menciona allí la importancia de respetar la didáctica propia de cada una de las áreas del conocimiento y privilegiar aquellas metodologías que proponen reflexionar e investigar a partir de la acción, fundamentalmente, las que valorizan el desarrollo de la creatividad y de los procesos lógicos en la búsqueda del conocimiento.

Tanto en el Proyecto Educativo Institucional como en la planificación del área de Educación Física, se reflejaba fuertemente la centralidad otorgada al deporte, al desarrollo de las capacidades físicas y a la vida en la naturaleza. Los ejes vertebradores establecidos en la planificación del área en cuestión eran: “el atletismo, la Educación Física y Salud, la Educación Física y Entrenamiento, y la Vida en la Naturaleza y Medio Ambiente”. Además, como objetivo general se establecía el siguiente: “...*generar hábitos, placer por la actividad física y las actividades en la vida en la naturaleza; desarrollando y aprendiendo contenidos específicos; mejorando las capacidades condicionales a trabajar y fortaleciendo vínculos entre pares y docente-alumno*”. Si bien generar placer o fortalecer los vínculos son aspectos mencionados en el objetivo general, es posible reconocer que tal vez no todos los y las estudiantes encontraban placentero las actividades realizadas, por ejemplo, el hecho de alcanzar la realización de una actividad aeróbica de al menos diez minutos, utilizando métodos continuos<sup>1</sup>. De algún modo quedaban al margen del proyecto otras formas de prácticas corporales y motrices que pudieran suscitar placer y disfrute al grupo de estudiantes. Y al mismo tiempo tampoco había una mención explícita a contenidos o abordaje de propuestas que contemplan la perspectiva de género, enmarcada ésta en la Educación Sexual Integral. En este sentido, el título de este trabajo hace mención a la superación de la mora, entendiendo este último término como retraso o dilatación en la inclusión de la perspectiva de género en el contexto de la Ley Nacional N° 26.150.

---

<sup>1</sup> Objetivos del periodo de diagnóstico del colegio

Con el fin de obtener más datos que aporten a delimitar y comprender mejor la situación de ese momento, se realizó con los y las profesoras la matriz FODA.<sup>2</sup>

#### Ámbito interno

##### Fortalezas

- Horarios y clases de educación física en la misma franja horaria para varones y mujeres.
- Clases de educación física en la institución.
- Posibilidad de dar clase a las o los estudiantes indistintamente si es profesor o profesora.
- Predisposición y aceptación de los y las profesoras del área.
- Infraestructura adecuada espacios abiertos y cubiertos.

##### Debilidades

- Conocimiento superficial de perspectiva de género en el marco teórico de la E.S.I.
- Área centrada en deportes y desarrollo de capacidades condicionales.
- Posibles complicaciones para asistir a los talleres.
- Conformación no consolidada del equipo docente de Educación Física.

#### Ámbito externo

##### Oportunidades

- Colaboración y predisposición del equipo directivo.
- Apertura a flexibilizar los agrupamientos.
- Tallerista capacitado en ESI.
- Proyecto de educación sexual integral del colegio.
- Continuidad en el dictado de clases.
- Alguno/as estudiantes manifiestan su interés por participar en las clases con otra forma de agrupamiento.

##### Amenazas

- La posibilidad de cambio de algún docente.

---

<sup>2</sup> Ficha cursada Planificación Estratégica. Seminario Final I: Diseño del Proyecto de Intervención en Educación Física y Deporte.

- Currículo Provincial de Educación Física vigente de nivel medio no actualizado en relación a la perspectiva de género, la concepciones de cuerpo, y de Educación Física.

Dentro del contexto provincial, la Educación Física en la escuela secundaria ha transitado con cierta lentitud el abordaje de este tipo de contenidos, aun cuando existe un marco legal que habilita a la escuela como un ámbito privilegiado para el ejercicio y ampliación de derechos en relación a cuestiones de equidad de género en el contexto de la Educación Sexual Integral. Es desde hace cuatro años que la escuela secundaria neuquina se encuentra en un proceso de transformación curricular, hasta que dicho proceso no finalice, el lineamiento curricular vigente para el área de Educación Física posee cierta antigüedad, fue elaborado hace quince años atrás y, por supuesto, no aborda ningún aspecto relacionado a la Educación Sexual Integral. Incluso no se nombra la estudiante o alumna en su fundamentación; lo que implica una omisión que no hace más que consolidar la noción de masculinidad hegemónica prevaleciente en la Educación Física. Sumado a esto, las clases son dadas por profesores para los varones y por profesoras para las mujeres. Las prácticas que allí circulan son, en su mayoría, prácticas ligadas al deporte, la eficacia deportiva y el incremento de las capacidades físicas, reforzando en muchos casos, la exclusión y la desigualdad sustentadas en el sexo y las particularidades del desarrollo biológico, en detrimento de priorizar otros criterios de agrupamiento que contemplen la diversidad o los intereses de los y las estudiantes. Por otra parte, casi no hay lugar destinado a otro tipo de prácticas: ya sean éstas expresivas, recreativas, lúdicas o incluso deportivas pero más inclusivas. Es decir, que permitan la constitución de la identidad y subjetividad única de cada estudiante, y que, además, eviten las perspectivas sexistas y todos los estereotipos en relación a lo que se puede hacer y a cómo deben ser mujeres o varones.

### **1.2- El área de Educación Física del colegio y la perspectiva de género en el contexto de la educación sexual integral antes de poner en marcha el proyecto.**

Durante el diseño del proyecto, el equipo directivo de la escuela manifestó su interés en llevar a cabo esta experiencia en Educación Física trabajando con el plantel docente de la misma. Se acordó junto con la Dirección y los docentes que la propuestas serían desarrolladas en el Ciclo Básico, más precisamente en el primer año.

El área en cuestión estaba conformada por profesoras y profesores de los colegios de Neuquén y Plottier, en este último, hubo docentes que se incorporaron luego del diseño del proyecto pero previo a su puesta en marcha. De esta manera, el plantel de trabajo se modificó

quedando conformado por dos profesores, tres profesoras y una coordinadora. La totalidad del grupo de docentes poseían entre dos y tres años de antigüedad en la docencia, exceptuando un profesor del ciclo superior que estaba trabajando desde hacía ya veinte años. Al momento de la elaboración del proyecto, se realizó una encuesta a los y las docentes, los datos obtenidos en aquella instancia mostraron que dichos docentes sabían de la existencia de los lineamientos de Educación Sexual Integral, aunque sólo de manera superficial y a grandes rasgos, sin conocerlos con exactitud.<sup>3</sup>

En la encuesta previamente nombrada, la totalidad de los y las profesoras mencionaron que los contenidos y actividades de las clases de Educación Física eran iguales para todos los y las estudiantes. Frente a esto, se les realizó una pregunta: ¿conocen cuáles son los fundamentos que sostienen las clases separadas entre varones y mujeres? Algunos/as explicaron que los/as estudiantes tenían distintos tiempos de maduración física y otros/as que era una forma más fácil de organización porque mantenía el orden. Se realizó, entonces, una nueva pregunta: ¿piensan que los distintos agrupamientos (mixtos/separados) condicionan la predisposición de los y las estudiantes para el trabajo en clase y por qué? En relación a esto, la respuesta de todos/as los/as docentes fue afirmativa, dos mencionaron al fútbol como un ejemplo de eso y explicaron que, cuando ese deporte se realizaba de manera mixta, los varones manifestaban no poder jugar “fuerte” porque estaban las chicas. De igual manera, contaron que las mujeres preferían no jugar y que, si lo hacían, jugaban con miedo a ser golpeadas. Por su parte, otro profesor contestó que la predisposición de los/as estudiantes se veía condicionada al trabajar de manera mixta debido a los juicios de valor que iban conformando a lo largo de sus vidas. La cuarta profesora, a su vez, contestó lo siguiente: “No sé si los predispone bien o mal, pero sí sé que los alumno/as sienten muchas cosas al trabajar juntos y también separados”.

Todas estas primeras aproximaciones e intercambios con el grupo de docentes, arrojaron los primeros indicios acerca de que ciertas prácticas y discursos se sostenían, ni más ni menos, en creencias mantenidas y reproducidas tradicionalmente en el área.

---

<sup>3</sup>Respuestas de profesores/as en la encuesta que se les realizó durante el diseño del proyecto.

## Capítulo 2.- Marco teórico y Antecedentes.

### 2.1-Género

Los estudios de género refieren a aquel campo de producción de conocimientos académicos de diversos temas en torno al mismo, tomándolo como categoría de análisis. Con fuerte influencia de los feminismos, los estudios de género emergen para explicar las desigualdades entre hombres y mujeres, prestando especial atención a la noción de multiplicidad de identidades, además buscan romper con la idea que postula que la anatomía es destino, idea que, en definitiva, establece determinadas tareas y comportamientos en relación al órgano genital con el que cada cual ha nacido.

Los estudios de género son, por supuesto, contemporáneos a los reclamos por la obtención de igualdad de las mujeres frente al varón, reclamos que incluyen el derecho de propiedad, la igual capacidad de obrar y decidir, la igualdad de derechos dentro del matrimonio y distintos derechos políticos como el voto. Es a comienzos de los años 1960, con la llamada “Segunda ola del feminismo”, que se comienzan a cuestionar las desigualdades existentes en ámbitos tales como la familia, la sexualidad, la reproducción y el trabajo. Así como también se pone bajo la lupa al patriarcado moderno y a las injusticias sufridas por las mujeres al momento de acceder a determinados lugares.

Lamas (2000) postula que la categoría género constituyó una de las bases conceptuales sobre las cuales las feministas construyeron sus argumentos políticos. Y, además, agrega: “Hoy en día las teorizaciones en torno al género han rebasado el marco feminista inicial y el uso de esta categoría es moneda corriente entre los científicos sociales” (p.10). A partir de los años 1990 surge la llamada “Tercera ola del feminismo”, en la que la micropolítica ligada a las interpretaciones de género y sexo toma un lugar central, incorporando múltiples corrientes del feminismo como, por ejemplo, transexualidad, teoría queer, entre otros.

El concepto de género ha mutado según los distintos momentos históricos, pero también puede ser transformado de acuerdo a las múltiples culturas existentes e, incluso, variar a lo largo de la vida de una persona. Es sólo desde hace unas décadas atrás que se comenzó a diferenciar los conceptos de género y sexo. Judith Butler (1990), autora del libro “El género en disputa”, pretende romper con la idea de que el sexo es algo natural, para eso, sostiene que el género no es más que una construcción social y que las identidades de género son variables, la



autora se posiciona de manera crítica a la idea esencialista de que las identidades se basen en el cuerpo, en lo “natural” y en una heterosexualidad obligatoria y normativa. Butler (1990) manifiesta lo siguiente respecto a este tema:

El género no es a la cultura, lo que el sexo es a la naturaleza; el género también es el medio discursivo/cultural a través del cual la “naturaleza sexuada” o un “sexo natural” se forma y establece como “prediscursivo”, anterior a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura. (p.55)

Es decir, la idea de sexo natural no es más que un dispositivo por el cual el género se ha asentado en una matriz heterosexual, binaria y complementaria, características asumidas casi como naturales por nuestra sociedad. La estabilidad del género necesita de una relación entre sexo, género y sexualidad, y es esta estabilidad la que convierte en inteligibles a los sujetos en el marco de la heteronormatividad. Butler (1990) lo expresa de este modo:

La matriz cultural- mediante la cual se ha hecho inteligible la identidad de género- exige que algunos tipos de “identidades” no puedan “existir”: aquellas en las que el género no es consecuencia del sexo y otras en las que las prácticas del deseo no son “consecuencia” ni del deseo, ni del género. (p.72)

Por supuesto, estas normas de género son culturalmente inteligibles, el hecho de no aceptarlas ubica fuera del campo a aquellas personas con identidades de género que no se adaptan ni responden a estas reglas de inteligibilidad cultural. Es en función de estas normativas genéricas establecidas que cada quien actúa regido y organizado en torno a un sistema de recompensas y castigos. Por otro parte, Butler (1990) relaciona la capacidad performativa del lenguaje con la configuración del género y postula: “(...) no existe una identidad de género detrás de las expresiones de género, esa identidad se construye performativamente por las mismas “expresiones” que, al parecer, son resultado de éstas” (p.85). A través de la reiteración de gestos corporales, movimientos, discursos y normas que nos regulan, todos/as nosotros/as somos producidos/as como cuerpos generizados. Para la filósofa, el género es, entonces, “el

resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también los innovamos”.<sup>4</sup>

Bourdieu (1998), en su libro “La dominación masculina”, analiza e investiga los mecanismos que han permitido construir y hacer perdurar en el tiempo a aquellas estructuras responsables de la división sexual, como así también de la naturalización de su lógica jerarquizante. El autor afirma, entonces, que: “El orden social funciona como una inmensa máquina simbólica que tiende a ratificar la dominación masculina en la que se apoya” (p.22). Las formas de dominación masculina se ejercen, por un lado, por estructuras objetivas: por ejemplo, la imposibilidad de acceder a ciertos espacios o profesiones, y por el otro, por los principios de división de las sociedades en dos opuestos: lo masculino y lo femenino. Es decir, el orden social se mantiene y consolida a través de la violencia simbólica, haciendo coexistir el sometimiento y la subordinación femenina de manera simultánea. Existe, entonces, un sistema de categorías de percepciones, acciones y pensamientos al que Bourdieu (1998) denomina “Habitus”, este sistema hace que las mujeres y los hombres tiendan a elegir, decidir y accionar, manteniendo vigente la dominación masculina. De todos modos, el autor también expresa que es en el trabajo de transformación de los cuerpos donde pueden producirse hábitos sistemáticamente diferenciados y diferenciadores.

La masculinización del cuerpo masculino y la feminización del cuerpo femenino, tareas inmensas y en cierto sentido interminables, que sin duda actualmente, más que nunca exigen un tiempo considerable de tiempo y de esfuerzos, determinan una somatización de la relación de naturalización, de ese modo naturalizada. (Bourdieu, 1998, p.74)

También postula que la escuela, la familia y, en otro orden también el deporte, son instituciones interconectadas que colaboran a mantener eternamente distintas cuestiones. Su propuesta consiste, entonces, en movilizar políticamente para transformar el estado actual de las relaciones materiales y simbólicas entre los géneros.

Por otro parte, y también dentro de los estudios de género y masculinidades, Connell (1997) escribió “Organización social de las masculinidades”. Texto seleccionado y editado junto a

---

<sup>4</sup>Ficha de cursada: Glosario. Seminario Deporte Cuerpo y Sociedad. Maestría en Educación Física Y Deporte.  
UNDAV

otros artículos por Valdés y Olavarría en el volumen denominado “Masculinidad/es, crisis y poder”. Allí desarrolla y analiza aquellas prácticas propuestas que colaboran a mantener la posición social dominante de los hombres. A ese conjunto de privilegios y roles Connell los denomina *masculinidad hegemónica* y define dicho concepto como: “(...) la configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada al problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza (o se toma para garantizar) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (p.39). Para el autor, el concepto de "género" es relacional e implica una manera de ordenamiento de la práctica social. No todas las sociedades cuentan con el registro del concepto de masculinidad, por eso, él afirma que el término en su uso moderno:

Asume que la propia conducta es resultado del tipo de persona que se es. Es decir, una persona no-masculina se comportaría diferentemente: “sería pacífica en lugar de violenta, conciliatoria en lugar de dominante, casi incapaz de dar un puntapié a una pelota de fútbol, indiferente en la conquista sexual, y así sucesivamente. (Connell, 1997, p.31).

Entre grupos de hombres hay también relaciones de género, dominación, subordinación, marginación y complicidad. Para el autor el primer tipo, es decir las relaciones de dominación son aquellas en las que los hombres tienden a reproducir esa dominación. La masculinidad hegemónica, entonces, se basa no sólo en la subordinación de las mujeres, sino también en la jerarquía que existe entre los mismos hombres, dentro de la masculinidad hegemónica, los homosexuales, transexuales e incluso algunos hombres heterosexuales no legitimados pasan a ser subordinados. De este modo, el proyecto hegemónico se nutre de la relación de complicidad de un grupo de hombres que, sin encarnar la masculinidad hegemónica, colabora y se beneficia con ella. “Las masculinidades construidas en formas que permiten realizar el dividendo patriarcal, sin las tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado, son cómplices en este sentido.” (Connell, 1997, p.41) Otras relaciones más amplias entre las masculinidades y con otras estructuras (por ejemplo, clase o raza) también son utilizadas por el autor para referirse a la marginación, en este sentido, esta última será siempre conexas a una autorización por parte de la masculinidad hegemónica. Para el sociólogo, en la construcción de un mundo de relaciones de género todos/as estamos comprometidos/as y no existen ningún espectador/a inocente.

Por otra parte, Marta Lamas (2000) interpreta al género como un sistema de relaciones culturales entre los sexos. En relación a Connell, ambos tienen en común considerar que el género es una construcción simbólica, establecida sobre los datos biológicos de la diferencia sexual, por eso, entienden al género como un derivado de la producción de normas culturales sobre el comportamiento. Respecto de esto, la autora manifiesta que “(...) la urgencia en términos de sufrimiento humano, nos ubica en dos consecuencias nefastas del *género*: el sexismo (la discriminación con base en el sexo) y la homofobia (el rechazo irracional a la homosexualidad).” (Lamas, 2000, p.362)

## **2.2- Educación, educación sexual y género.**

Bourdieu (1998) menciona a la escuela como una de las tantas instituciones que producen y hacen perdurar las desigualdades en las relaciones de género. En ella circulan discursos y prácticas culturales fuertemente arraigadas que han profundizado las desigualdades entre los y las estudiantes. Es justamente en la escuela que históricamente se ha enseñado cómo deben ser y actuar estudiantes y docentes, siempre en relación a las expresiones correctas de ser varón o mujer. Esos modos “correctos” refieren a cómo actuar, hablar, vestirse, entre otros, y están claramente presentes en la vida cotidiana de las instituciones escolares. Morgade (2011) sostiene que:

En términos de relaciones de género y sexualidades, la educación formal, en forma contradictoria silencia pero es un espacio de performance de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y los recreos, etc... (p.28)

En la educación el modelo que ha prevalecido tradicionalmente es el modelo biologicista, este estudia la anatomía de la reproducción y, por eso, la escuela se ha encargado de abordar las cuestiones de la sexualidad desde esta mirada biologicista. Habitualmente, se suma a ella una perspectiva médica que pone un fuerte énfasis en el reconocimiento de los órganos reproductores, sus funciones y los controles sobre la natalidad. En el nivel medio estos temas son enseñados generalmente en la materia Biología, de este modo, escribe Morgade (2011), “Lo “natural” es lo biológico, lo dado”. (p.39) Sin embargo, otro de los modelos que ha prevalecido en los programas de educación en sexualidad es el modelo moralizante, en él se

resaltan las cuestiones vinculares y éticas que sostienen las expresiones de la sexualidad priorizando generalmente “los sistemas normativos (el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de los/as jóvenes.”(Morgade, 2005, p.42)

Otros enfoques como el modelo de la sexología o el modelo normativo han aparecido recientemente, como así también el enfoque de género, la educación sexual desde este último enfoque posee como ejes centrales los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad. A partir del enfoque de género se enfatiza en que “(...) existen diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas” (Morgade, 2005, p.43). Por eso, la autora postula que “El marco de los derechos humanos constituye el encuadre mínimo de inclusión de todos y todas, promoviendo la consideración igualitaria de la diversidad.” (FEIMUNICEF, 2005). La educación de la sexualidad desde el enfoque de género tiene como núcleos centrales los derechos, la crítica hacia la desigualdad y aquellas relaciones de poder que provocan dolencias, subordinación o exclusión. Sin embargo, no descarta los enfoques biomédicos y de cuidado de la salud, sino que más bien los adopta desde un marco que conlleva su sentido social. Así mismo para la autora (2005) desde el enfoque de género, estarían implicados en la educación en la sexualidad cada uno de los niveles que conforman el sistema educativo.

Por otra parte, Morgade y Alonso (2008) escriben sobre la centralidad del cuerpo como producción de la dominación masculina:

Nunca como hoy ha sido tan evidente que el cuerpo que nos aloja y nos identifica es una obra cultural, una ‘producción’ inmersa en una red material y simbólica en la que intervienen tanto relaciones económicas y políticas como tradiciones y valores, hallazgos científicos y tecnológicos, expectativas, deseos y proyectos. (p.11)

En este contexto, advierten sobre la necesidad de complementar la Educación Sexual Integral con un enfoque que problematice seriamente las relaciones de poder en las que la sexualidad se inscribe. Como posibilidad de cambio, también mencionan la intervención docente en los espacios educativos; intervención que debe acompañarse con un proyecto colectivo dirigido hacia una justicia de género, a la que entienden “(...) como el reconocimiento y la redistribución de saberes y poderes sobre el cuerpo propio y el cuerpo de los/as otros/as”.

(Morgade y Alonso, 2008, p.38) Consideran, por supuesto, a los y las docentes como sujetos clave en este proyecto.

Scharagrodsky (2007), por su parte, escribe sobre el cuerpo enmarcado en la escuela de la modernidad. El autor menciona que el cuerpo no se encuentra en un estado natural, sino que está inserto en una trama de sentido y significación. Es decir, en un terreno de disputa en el que se encuentran “(...) un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión” (p.2). Para el autor los gestos y movimientos no son naturales, sino que adquieren significado en relación al sentido dado por el grupo de pertenencia, justamente por eso, no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. De este modo escribe: “Rechazar al cuerpo como un "objeto natural" implica aceptar que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder”. (Ídem)

En las instituciones escolares, los cuerpos aparecen en un aparente ausentismo y esto ha permitido que sean disciplinados generando un tipo de cultural corporal. Esta concepción del cuerpo ha estado sustentada por los discursos del saber biomédico, saber que naturalizó los cuerpos en términos de clase, grupo social, etnia, identidad sexual y género. “La obsesión por definir un tipo de sexualidad correcta, adecuada y conveniente atravesó todos los discursos y prácticas escolares y se extendió durante gran parte del siglo XX.” (Ibídem, p.9)

En relación al sistema educativo argentino, el autor ya mencionado manifiesta que éste fue quien “instaló explícitamente "guiones generizados" exclusivos y excluyentes para cada colectivo” (2007, p.9), que colaboraron en la construcción de ciertas feminidades y masculinidades, especialmente signadas por la biología. Las disciplinas escolares eran distintas para varones y mujeres: por ejemplo, a las mujeres se las educaba para las tareas domésticas y la maternidad, mientras que a los varones se les asignaba el espacio público, el mundo de los deberes y de los derechos de ciudadanía. “Muchos de los argumentos que avalaron este escenario de desigualdad se situaban en la supuesta inferioridad corporal de la mujer o en su "particular naturaleza femenina". (p.10)

Scharagrodsky (2007) sostiene que en la actualidad, el maltrato o dominio del cuerpo en la escuela se da cuando “(...) en una clase de cualquier asignatura escolar ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo están inscriptos como un deber ser para cada género”

(p.12). De esta manera se colabora con un determinado orden sexual jerarquizado, con ciertos derechos y privilegio y distintas relaciones de dominación. Sin embargo, para el autor la escuela continúa siendo uno de los pocos lugares en donde pueden producirse órdenes corporales diferentes a los mencionados; órdenes basados en el respeto a las diferencias (de clase, género, etnia, religión u orientación sexual). Para eso, propone “(...) animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas” (p.12).

### **2.3-Educación, Educación Física y Género.**

La institución escolar, junto a otras instituciones, han contribuido fuertemente con la constitución de cierto orden corporal generizado. Prestando especial atención a la Educación Física, Scharagrodsky (2004) analiza y reconoce cómo fue que ésta participó en el proceso de configuración y reconfiguración de los cuerpos femeninos y masculinos, asociados éstos únicamente a su órgano genital.

En los comienzos de la disciplina, y a través de discursos higienistas y fisiologistas, la Educación Física escolar colaboró con la construcción de una femineidad asociada a la maternidad, la reproducción y la vida doméstica. Para eso, se priorizó en las mujeres aquellos ejercicios, danzas y actividades que promovieran la gracia y la elegancia, mientras que la masculinidad se asoció a la ciudadanía y la vida pública. Esto implicó que los varones realizaran ejercicios y deportes que permitieran el desarrollo de la fuerza, la resistencia y la virilidad.

Actualmente existen otros mecanismos y reglas ocultas que van construyendo los cuerpos de forma genérica, caracterizándolos con cierto orden corporal. El autor ya mencionado, en sus observaciones y análisis en las clases mixtas de educación física escolar de séptimo, octavo y noveno año de la Educación General Básica<sup>5</sup>, reconoce las siguientes regularidades con marcado tono sexista y estereotipante (2004, p.64):

---

<sup>5</sup> Vale aclarar que los tres corresponden a séptimo grado de la escuela primaria neuquina, primero y segundo año del nivel medio.

La primera que menciona son los códigos de género en el lenguaje, a través de este con determinados términos o frases, las mujeres son blanco de discriminación o subordinación, no sólo a veces ignoradas en las clases de educación física sino también usadas como refuerzo de lo negativo cuando son visibilizadas.

Otra regularidad mencionada implica aquellos comportamientos, gestos y actitudes más frecuentes en las clases de Educación Física, en la que los/as estudiantes se configuran como femeninos y masculinos. Todo esto contribuyendo, quizás sin quererlo, al mantenimiento de un cierto orden establecido, los usos corporales denotan, entonces, una arbitraria distribución de roles como así también la existencia de ciertas relaciones de poder fuertemente desiguales.

El autor postula que las representaciones de los docentes sobre el estudiantado implican otra de las regularidades que se presentan, avalando en forma consciente o inconsciente estas prácticas de los y las estudiantes. Ciertas normas, prácticas y prioridades para cada género se asientan en las premisas, supuestos y expectativas para varones o mujeres. “Las consecuencias de dichas representaciones convierten a lo masculino en paradigma de lo neutro y lo humano, siendo lo femenino lo negativo y lo particular.” (Scharagrodsky, 2004, p.70) No puede comprenderse la construcción social de la feminidad y la masculinidad sin tener en cuenta a ambas. Se puede decir que en la actualidad, la Educación Física colabora a que ciertas normas, atributos, propiedades y mandatos se sostengan y perduren en el tiempo, por ejemplo a través de algunos deportes, ejercicios o juegos, determinando que las masculinidades hegemónicas se caracterizan como “heterosexuales, homofóbicas, con franca oposición al universo femenino, jerarquizando ciertas partes del cuerpo y limitando- y a la vez potenciando- un determinado mundo moral y kinético.” (Scharagrodsky, 2007, p. 28) Este escenario inequitativo e injusto puede ser transformado si se lo dota de nuevos sentidos y significados; porque así como se aprenden algunas cosas también es posible des-aprender otras, no existe nada natural en las desigualdades o en que alguien esté sometido por otro.

Aunque no se toman como referencia específica para este trabajo, se mencionan a continuación otros antecedentes de estudios sobre Educación Física y género. Uno de ellos es de David Beer (2008), aunque él lo realiza en el nivel primario, en su trabajo "Visiones y discursos en la educación física de la escuela primaria" propone un análisis con perspectiva de género sobre los discursos que elabora la Educación Física Escolar en relación con la construcción de los cuerpos y las subjetividades masculinas y femeninas. El autor manifiesta



que la perspectiva de género en la Educación Física ha estado ausente y que prevalece, en cambio, una fundamentación biologicista de las diferencias entre varones y mujeres. En la escuela, y particularmente en la clase de Educación Física, la masculinidad es asociada a la rudeza en los juegos y en las prácticas deportivas, de este modo la subjetividad masculina se reconoce fuertemente activa, mientras que la subjetividad femenina aparece como pasiva. Se desprende de su investigación, entonces, que en el discurso pedagógico acerca de la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física en la escuela aparecen dos campos discursivos: a) el discurso de la competencia de alto rendimiento y b) el discurso médico, el cual establece un determinante biológico que condiciona el cuerpo en su desarrollo deportivo. En una Educación Física subordinada a estos modelos, las diferencias no harán más que generar exclusión y desigualdad. Sin embargo, puede la Educación Física realizar una contribución en la medida que se constituya como “(...) un espacio en el que se deberán contrarrestar los estereotipos genéricos junto con su impronta histórica normalizadora, de modo de dar lugar a prácticas igualitarias que no respondan a la configuración de identidades prefiguradas” (Beer, 2008, p.170)

Por otra parte, Reybet y Hernández (2007) parten del concepto de currículo y realizan un estudio comparativo sobre género y producción de identidades sexuales en la Educación Física escolar. La consideran, así, como un campo rico en significaciones y principios de género, pero, al mismo tiempo, como uno de los campos más fuertes de construcción de identidad de género y sexualidad. En un sentido amplio y pensándolas como producto de prácticas sociales e históricas, son estas significaciones y principios quienes ordenan y clasifican el mundo y la experiencia de niñas y niños en él.

Asimismo, Piedra y otros (2013) llevaron adelante un trabajo de investigación que analiza y describe buenas prácticas de Educación Física con perspectiva de género. Este análisis fue realizado en centros educativos de Andalucía (España) con el enfoque sociológico de *doing gender*, es decir, atendiendo a los modos en que se construye género dentro de las clases de Educación Física. La investigación realizada demuestra que existen actualmente variadas prácticas coeducativas que implican una búsqueda de los/as docentes de la eliminación de discriminaciones en las aulas, con motivo de género. Sin embargo, en muchas de esas actividades analizadas se evidencia un esfuerzo personal y aislado de una única persona. Este trabajo propuesto por Piedra y demás autores, aporta criterios, modelos e indicadores para que el profesorado pueda reflexionar sobre la calidad y bondad de sus prácticas, considerándolas

siempre ligadas a sus circunstancias contextuales. Entendiendo que una buena práctica en una institución determinada tal vez no sea efectiva en todos los contextos en los que se aplique.

A su vez, Piedra, Ries y Rodríguez (2013) llevan adelante un estudio sobre la homofobia y el heterosexismo en las clases de Educación Física en el nivel secundario. Los datos de su trabajo muestran cómo los jóvenes ponen de manifiesto la generalización de conductas heterosexistas, así como también el alto porcentaje de estudiantes que han sido testigos o han experimentado en primera persona comportamientos homófobos. Los y las estudiantes del estudio reconocen el uso del lenguaje homofóbico en las clases, especialmente en el caso de los varones. En este contexto, y al preguntarles sobre la intervención de los/as docentes en estos casos, los/as estudiantes manifiestan que el profesorado no actuó de manera acertada. Y, al mismo tiempo, manifiestan la necesidad de capacitar y sensibilizar al profesorado de Educación Física, acercándole estrategias de actuación adecuadas.

#### **2.4- Educación Física, género, creencias y mitos.**

El género, postula Lamas (2000), “Es el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base.” (p.7). Es justamente desde estas ideas culturales construidas por los/as integrantes de un grupo humano determinado, que se interpreta y piensa el mundo. Esta interpretación ha sido organizada, generalmente, a partir de las diferencias anatómicas de varones y mujeres, de esta forma, se define qué es lo propio de las mujeres y lo propio de los hombres, sus roles, las obligaciones sociales y las prohibiciones simbólicas para cada sexo. La autora (2007) expresa que: “El género se vuelve una pauta de expectativas y creencias sociales que troque la organización de la vida colectiva y produce desigualdad respecto a la forma en que las personas responden a las acciones de hombres y mujeres”<sup>6</sup>. Es con tareas, prácticas y papeles que este orden simbólico se mantiene, ya que tanto hombres como mujeres lo reproducen y sostienen por igual.

Bourdieu (1998), por su parte, manifiesta que las estructuras históricas del orden masculino se mantienen a partir de la incorporación de esquemas inconscientes de percepción y de

---

<sup>6</sup>Lamas M. (2007) El género es cultura. V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. Almada Portugal.

apreciación, hombres y mujeres están inmersos/as en esos esquemas. Es justamente en el inconsciente, en las estructuras simbólicas y en las instituciones donde está fuertemente instalada la dominación masculina:

El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo y en primer lugar al cuerpo en sí, en su realidad biológica: es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres. (p.22)

Por otro lado, Grimson y Tenti Fanfani (2014) analizan y cuestionan distintas creencias convertidas en mitos de la educación argentina, estas creencias son habitualmente utilizadas como argumentos y explican de manera sencilla distintas situaciones de la vida social. Pero, al mismo tiempo, naturalizan lo que para los autores debe ser desnaturalizado, ya que éstas ofician como obstáculos para la comprensión y el debate en torno a la educación. En muchos de los casos, al contrarrestar estas creencias con datos o análisis, ellas se desarman y se develan como verdades a medias o falsas.

Las creencias poseen una utilidad práctica: constituyen ideas acerca de la vida, formas de pensar y de valorar y colaboran a comprender el mundo y actuar dentro de él. Los mitos, entonces, comprenden sistema de creencias compartidas de una cultura o sociedad determinado. Los mitos no son discutidos, sino que más bien se asumen como reales y ofician como fundamentos de distintas prácticas. En el ámbito de la educación los mitos que circulan son “(...) eficaces porque proveen explicaciones casi automáticas y ‘naturales.’” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014, p.20). Por supuesto, dentro de la Educación Física también existen distintos mitos que pueden verse, por ejemplo, en frases como “Hay diferencias entre varones y mujeres, los varones son más fuertes”; “Las clases separadas por sexo mantienen el orden”<sup>7</sup>; “No es un problema en el deporte, en la escuela de fútbol los chicos las aceptan [*a las chicas*]” o “Es natural, los chicos no están incómodos [*en las clases mixtas*]”.

Scharagrodsky (2004) postula al respecto que: “Ciertos comportamientos corporales, gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, aderezos etc. se van cristalizando y hacen del campo de la educación física escolar un espacio de configuración y

---

<sup>7</sup> Frases de algunos profesores/as de educación física en la reunión durante el diseño del proyecto.

reconfiguración de sujetos con un género de un tipo determinado” (p.61). En este sentido, y respecto de la generificación de los cuerpos basada en lo anatómico y reproductivo, circulan determinadas creencias que no hacen más que colaborar con el mantenimiento de las desigualdades entre varones y mujeres. Grimson y Tenti Fanfani (2014) mencionan, entonces, la necesidad de tomar distancia y reflexionar sobre estas creencias concebidas históricamente como verdades absolutas:

Al tomar distancia de nuestras propias creencias y nuestros dichos más automatizados, los consideramos objeto de reflexión y, al hacerlo, los colocamos fuera del terreno de aquello que se acepta naturalmente porque “no está en discusión” o “está más allá de toda discusión”. (p.22)

## **2.5-Normativas**

En el año 2006 se sancionó en nuestro país la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. La misma establece, en su primer artículo, que todos/as los/as estudiantes “(...) 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, entonces, se entiende como Educación Sexual Integral aquella que es capaz de articular aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. De esta manera, la escuela se convierte en la institución privilegiada para proteger y garantizar el derecho de niñas, niños y jóvenes ya mencionado, será su tarea, entonces, acercar conocimiento científico, válido y actualizado sobre sexualidad.

En el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación, en su carácter de autoridad de aplicación de la Ley Nacional N° 26150/06 sobre Educación Sexual Integral, presentó una propuesta de Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, que fue aprobada por el Consejo Federal de Educación a través de la Resolución N° 43/08.

Los lineamientos de Educación Sexual Integral poseen diversos ejes organizadores, uno de dichos ejes es: “Reconocer la perspectiva de género”, y para abordarlo, se propone:

Considerar al género como una categoría relacional que abarca a las mujeres y a los varones.  
Reconocer la diferencia sexual entre unas y otros. Analizar las desigualdades entre hombres y

mujeres. Problematizar las concepciones rígidas sobre lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino identificando prejuicios y estereotipos de género y las consecuencias negativas que provocan a mujeres y varones. Incorporar el concepto de igualdad de género.

En la Argentina, y en concordancia también a distintas convenciones internacionales, existen otra serie de leyes que acompañan y legitiman el tratamiento de la Ley 26.150 en las escuelas. Entre ellas pueden nombrarse: a) la Ley Nacional N° 26.618/10 de Matrimonio Igualitario: en la cual se reconoce el derecho a matrimonio entre personas del mismo sexo, b) la Ley Nacional N° 26.743/12 de Identidad de Género que garantiza el derecho de las personas transgénero a ser inscriptas en su documento de identidad con el género y nombre que han elegido, así como también ordena que todos los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género se incluyan en el Programa Médico Obligatorio y c) la Ley Nacional N° 26.485/09 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en la que se establece el derecho de las mujeres a una vida sin violencia.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada como ya se dijo en el año 2006, establece en su artículo segundo lo siguiente: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado nacional”. Es a partir de la Convención de los Derechos de niñas, niñas y adolescentes (1990) y la sanción de la Ley Nacional N°26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, que debe reconocerse a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Esta ley tiene por objeto “(...) la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina, para garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales en los que la Nación sea parte”.

Neuquén fue una de las primeras provincias de la República Argentina que llevó a cabo la adecuación legislativa de la Convención sobre los Derechos de los Niños, mediante la aprobación de la ley provincial 2302 en el año 1999. Dicha ley tiene por objeto la protección integral de la niñez y la adolescencia, entendiendo a ambas como sujetos que poseen todos los derechos que en ella se reconocen. Derechos que deben entenderse, además, como complementarios del resto de derechos reconocidos en la Constitución Nacional, la

Convención Internacional de los Derechos del Niño, los tratados internacionales, las leyes nacionales, la Constitución de la Provincia del Neuquén y las leyes provinciales.

Por otro lado, la constitución de la provincia de Neuquén establece en su artículo n° 36, en relación a los derechos reproductivos y sexuales, que:

El Estado garantiza el ejercicio de los derechos reproductivos y sexuales, libres de coerción y violencia, como derechos humanos fundamentales. Diseña e implementa programas que promueven la procreación responsable, respetando las decisiones libres y autónomas de hombres y mujeres, relativas a su salud reproductiva y sexual, especialmente a decidir responsablemente sobre la procreación, el número de hijos y el intervalo entre sus nacimientos. Promueve la atención sanitaria especializada en salud reproductiva y sexual, tendiente a brindar adecuada asistencia sobre el acceso a la anticoncepción, control del embarazo y prevención de enfermedades de transmisión sexual. Asegura el derecho a la información sobre los derechos reproductivos y diseña acciones para prevenir el embarazo adolescente.

El reconocimiento de estos derechos ha ido, por supuesto, avanzando gracias a la lucha de diferentes grupos sociales en distintos momentos históricos. En estos últimos años, estas demandas se concretaron en leyes, de esta manera, desde el marco legal se garantizó e igualó el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as al ejercicio de estos derechos, independientemente de las creencias, visiones, interpretaciones o percepciones de mundo que se posea.

### **Capítulo 3. - El problema.**

En los últimos años el tema ha empezado a visibilizarse mucho más que antes porque, como escriben Morgade y Alonso (2008), “(...) es evidente que estamos en una época de avances culturales y legislativos a favor de una sociedad más respetuosa” (p.14). En concertación con tratados internacionales y en materia de políticas de género se han sancionado en nuestro país varias leyes que promueven la equidad. Como ya se mencionó anteriormente, algunas de ellas fueron la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley de Identidad de Género, la Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres; la Ley N°26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y puntualmente la Ley Nacional N° 26150/06 sobre ESI y los lineamientos curriculares diseñados para

desarrollarla. Estos lineamientos definen el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles y modalidades, respaldando a la escuela y constituyéndola como el espacio ideal para el tratamiento de los mismos. Además, con su abordaje, se contribuye “(...) a la tarea de eliminar todo concepto, prejuicio, estereotipo o práctica basada en la idea de superioridad o inferioridad entre las personas, independientemente de su identidad sexual”<sup>8</sup>. Para esto resulta imprescindible que dentro de cada espacio curricular se realicen prácticas que pongan en vigencia su inclusión. En este sentido, en los lineamientos curriculares para Educación Sexual Integral se sugiere, en relación al nivel secundario, “(...) la adopción de la perspectiva transversal en el primer ciclo”<sup>9</sup>. Para eso, se establece la importancia de “(...) continuar trabajando la inclusión de contenidos específicos de la ESI en las distintas asignaturas o crear espacios específicos que concentren esos contenidos”<sup>10</sup>. Asimismo, se aclara que esta última modalidad “(...) no debe implicar el abandono del tratamiento de la temática en las distintas asignaturas”<sup>11</sup>.

En el año 2014 en Neuquén se comenzó un recorrido de transformación curricular en la escuela secundaria, donde la asignatura de Educación Física por supuesto también participa. Pero, mientras esta transformación sucede, se trabaja dentro de dicha área con un currículum que fue construido hace trece años atrás. No es motivo de este trabajo el análisis específico de la fundamentación del marco conceptual de dicho currículum, pero es importante tener en cuenta que es él quien orienta las prácticas de Educación Física dentro de la provincia. Su antigüedad puede considerarse, entonces, una debilidad a la hora de pensar en prácticas más inclusivas y equitativas. Es posible mencionar, por ejemplo, alguno de los supuestos teóricos que subyacen a ese currículum y que están directamente relacionados a los significados culturales que se transmite en torno al género<sup>12</sup>. Un claro ejemplo de eso pueden ser aquellos supuestos que no hacen más que perpetuar normas en las que el sexo anatómico determina desigualdades y

---

<sup>8</sup> Lineamientos curriculares para la educación sexual integral (2008) Programa Nacional De Educación Sexual Integral Ley Nacional N° 26.150 Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N°43/08.

<sup>9</sup> *Ibíd.* p.22

<sup>10</sup> *Ibíd.* p.22

<sup>11</sup> *Ibíd.* p.22

<sup>12</sup> Butler definió al género como el resultado de un proceso mediante el cual las personas recibimos significados culturales, pero también innovamos. *El género en disputa* (1990).

superioridad de lo masculino sobre cualquier otra construcción de género que exista. Supuestos que moldean cuerpos que responden a estereotipos heterosexuales: los cuerpos dóciles y obedientes de los que hablaba Foucault.<sup>13</sup>

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral establece como uno de los objetivos del Programa “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. Además, posee un eje de abordaje que implica el reconocimiento de la perspectiva de género, sin embargo, el currículo provincial vigente para el área de Educación Física omite el tratamiento de la temática. De algún modo, la Educación Física neuquina en el nivel secundario, transita con mucha lentitud el camino hacia la construcción de prácticas que incluyan la perspectiva de género. Sumado a esto, la estructura organizativa de las clases continúa, en su mayoría, separada por sexos con profesor o profesora de acuerdo a esta división. Scharagrodsky (2002) postula al respecto:

Suele sostenerse la afirmación fundamental del carácter natural de tales divisiones, como enraizadas en las diferencias biológicas. Por tanto, las existentes entre la educación física de las chicas y la de los chicos, su participación y actuación respectivas, se explican a menudo en relación con las diferencias anatómicas, fisiológicas y/o biofísicas. (p.2)

Las divisiones, entonces, son acotadas a las prácticas deportivas y al incremento de las capacidades físicas, allí se ponen en juego ciertas relaciones asimétricas de poder que no hacen más que reforzar la inequidad de géneros. Por supuesto, esta desigualdad desfavorece a las mujeres y a otras identidades posibles que no ingresan dentro de los parámetros establecidos socialmente en torno a la masculinidad. Así, las mujeres y estas otras identidades posibles, corren con grandes desventajas a la hora de participar en actividades asociadas al mundo masculino y sus reglas. Tal como postula Scharagrodsky (2001), “(...) la Educación Física tuvo “¿Aún tiene?” gran importancia en la fabricación de cierta relación de sujeción, en su doble sentido: como proceso de subordinación y como proceso de construcción de subjetividad” (p.86). De este modo, constantemente se sostienen ciertas prácticas que refuerzan una configuración determinada de lo debe ser la masculinidad y la femineidad, al mismo tiempo,

---

<sup>13</sup> Martínez Barreiro, A. (2004) La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. Revista de sociología, p. 73.



tampoco poseen lugar aquellas prácticas asociadas con lo femenino o aquellas otras que permiten contar con las mismas ventajas y oportunidades para todos y todas. Es importante aclarar que la perpetuidad de estas prácticas y las resistencias al cambio son fundamentadas, habitualmente, en mitos asumidos como reales o poco discutidos. Grimson y Tenti Fanfani (2014) manifiestan al respecto:

En un sentido socioantropológico, un mito es un relato compartido por un número significativo de personas que explica una dimensión del mundo. Puede ser el fundamento, por lo tanto, de una práctica determinada. También se ha asociado la idea de mito a las creencias erróneas o no fundamentadas. (p.20)

Estas creencias se han enraizado en discursos y prácticas de Educación Física, profundizando de esta manera las inequidad entre varones, mujeres y otras identidades de género no comprendidas en esta separación binaria.

En relación a esto, entonces, la información que se recolectó a lo largo del proceso de diseño del proyecto fue conseguida a partir de los encuentros con el equipo directivo, de las reuniones y la encuesta realizada a los profesores, profesoras, y documentos ad hoc. Cotejando esta información y sumando a ella todos los referentes teóricos ya mencionados, fue como se llegó a la formulación del problema, planteado de la siguiente forma: “Existe mora en la inclusión de la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral en las propuestas pedagógicas de los y las profesoras de Educación Física”.

Frente a esto, fue muy importante el aporte de Ortégón (2005) en relación a que, al preparar un proyecto, “(...) es necesario identificar el problema que se desea intervenir, así como sus causas y sus efectos” (p.16). Para eso, se procedió a descomponer el problema y analizarlo, todo esto con el objeto de determinar cuáles eran en ese momento los aspectos fundamentales que componían la temática y qué comprendían al mismo.

Durante la elaboración del proyecto, uno de los aspectos identificados respecto del problema fue que el grupo de docentes no conocían con exactitud el marco legal y los lineamientos de Educación Sexual Integral de Educación Física. Aquellos lineamientos que, como ya se dijo, brindan los contenidos y sugerencias de propuestas para las clases. Además, y a través de la encuesta realizada, se pudo ver como desconocían también el enfoque de género referenciado

en los lineamientos para que “(...) los cuerpos puedan formar parte de un intercambio social en igualdad de derechos y oportunidades”. (p.45)

En relación a los estudios de enfoque de género, vale aclarar que éstos acercan los modos en que se han construido las expectativas en relación al cuerpo sexuado, los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino. A partir de un análisis histórico y cultural, Morgade (2006) postula que:

Se trata de entender que el cuerpo humano está inscripto en una red de relaciones sociales que le da sentido y que su uso, disfrute y cuidado, es decir, las prácticas en las que lo comprometemos, están fuertemente condicionadas por el sector socioeconómico y educativo de pertenencia, las costumbres y valores del grupo social que se integra, las relaciones de género hegemónicas, y varios etcéteras más. (p.43)

En este sentido, la construcción que cada profesor o profesora del colegio podría llevar adelante, estaba subsumida en este entramado. Por eso, hablar de género en el contexto de la Educación Sexual Integral, lleva indefectiblemente a mirar y pensar las propias construcciones, revisarlas y reflexionar como muchas veces se sostienen a través de prejuicios, creencias y mitos. Así reconocer, entonces, como todo esto dificulta el abordaje en las clases de Educación Física de propuestas de enseñanza desde una perspectiva de género. A partir de la encuesta realizada al plantel docente durante el diseño del proyecto, fue posible reconocer cómo emergían algunos mitos y creencias en torno a las clases separadas por sexo justificando, a través de ellos, esta organización. Por ejemplo: sostener que esta separación colabora a mantener el orden, facilita la organización y genera una mejor predisposición de los/as estudiantes en la clase. Algunos/as docentes manifestaban, por ejemplo, que “(...) los chicos dicen que no pueden jugar fuerte porque están las chicas”<sup>14</sup>. Estas ideas fueron mencionadas por tres de los cuatro profesores/as que, en aquel momento, respondieron la encuesta. Grimson y Tenti Fanfani (2014) escriben, al respecto, que: “Para pensar nuestra educación hacen falta datos, argumentos y análisis con que contrastar las creencias establecidas. La mayoría de las mitomanías, al ser así confrontadas, muestran ser verdades sólo a medias, y algunas se revelan directamente falsas” (p.19). En el colegio, entonces, algunos estudiantes comenzaron a confrontar estas

---

<sup>14</sup> Respuesta de encuesta a profesor/as.

creencias, un estudiante de tercer año, por ejemplo, solicitó realizar las prácticas acuáticas con las mujeres sosteniendo que se sentía mejor trabajando con ese grupo. Además, un grupo de varones manifestó que no les gustaba el fútbol y pidieron jugar al hándbol con sus compañeras mujeres. Esto permitió reconocer algunos indicios que indicaban cómo ciertos mitos comenzaban a desarmarse, además de reconocer la necesidad de algunos y algunas estudiantes de poder elegir o compartir los mismos juegos y/o actividades con otros y otras.

Otro de los aspectos que se observó fue el predominio de aquellos contenidos relacionados a las prácticas deportivas y el trabajo para el incremento de las capacidades condicionales, dentro de la planificación departamental de área del colegio. Dicha planificación estaba centrada primordialmente en la corriente denominada Educación Físico Deportiva. Esta corriente se caracteriza, desde sus comienzos, porque a través de su método pretende “(...) alcanzar una formación completa, física, viril, social y a la vez extender el gusto por estas actividades más allá de la edad escolar”<sup>15</sup>. Es decir, está fundada en una concepción de cuerpo valorado desde el desarrollo de la condición física y la búsqueda de rendimiento y eficiencia motriz a través del entrenamiento. Entre sus contenidos están, por supuesto, los juegos, la vida en la naturaleza, los deportes y la gimnástica, quedando excluidas, entonces, otras prácticas que pueden contribuir como se expresa en el cuadernillo de ESI, a la constitución de identidades de género de forma democrática, acercando al grupo de estudiantes una gama de prácticas corporales, ludomotrices, expresivas, deportivas.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup>Vázquez Gómez, B. (1989) La educación física en la educación básica. Madrid: Gymnos Pág. 80

<sup>16</sup>Educación Sexual Integral Para La Educación Secundaria II (2012) Serie cuadernillos de ESI. Contenidos y propuestas para el aula Ministerio de Educación de la Nación. Pág. 45

**Tabla 1***Árbol de los problemas.*

EFECTOS			
Possible vulneración de derechos de equidad de género de los y las estudiantes.	Desconocimiento de contenidos y como abordar propuestas	Clases separadas por sexos	Reproducción de estereotipos
<i>Mora en la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas de los y las profesoras de educación física de primer año del colegio.</i>			
Poca familiarización del marco legal	Poca familiarización con los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral de Educación Física y la perspectiva de género	Construcciones personales sustentadas en mitos, prejuicios.	Trabajo primordialmente de contenidos masculinos hegemónicos: condicionamiento físico y deportes
CAUSAS			

El proyecto de intervención tuvo como objetivo general:

Incluir en las propuestas pedagógicas de los y las profesores/as de Educación Física de primer año del colegio, la perspectiva de género enmarcada dentro de la Educación Sexual Integral.

Como objetivos específicos se pretendió que los y las profesoras puedan:

- Reconocer qué es lo que se establece en la Ley 26.150.
- Reconocer qué aspectos se abordan en los lineamientos de Educación Sexual Integral de Educación Física en referencia a la perspectiva de género.
- Identificar mitos y creencias acerca de la perspectiva de género, poniéndolos en tensión con aportes teóricos y lineamientos de la Educación Sexual Integral en Educación Física.
- Identificar en sus prácticas de enseñanza propuestas que podrían generar desigualdades de género.
- Diseñar líneas de acción que permitan propiciar prácticas de enseñanza igualitarias, evitando las perspectivas sexistas y estereotipos en relación a qué pueden hacer y cómo se debe ser mujeres o varones.

Las metas establecidas consistieron en:

- Realizar dos talleres de capacitación y reflexión al inicio del segundo semestre del año 2017, con la totalidad de los y las profesores del área para revisar y acercarse a la constitución de prácticas de enseñanza en Educación Física que incorporen la perspectiva de género.
- Concretar la planificación y la realización, desde el área de Educación Física, de una jornada de prácticas lúdicas, recreativas y deportivas que contemplen las perspectiva de género, con la totalidad de los/as estudiantes de primer año.
- Lograr que al menos un 50% de la totalidad de las clases de Educación Física, a partir del mes de septiembre y hasta la terminación del ciclo del año 2017, se dictaran con todo el curso junto.

**Tabla 2**  
*Programación de Metas*

Meta	Impacto	Acción	Responsable	Recursos materiales.
Realizar dos talleres de capacitación y reflexión al inicio del segundo semestre del año 2017, con la totalidad de los y las profesores del área para revisar y acercarse a la constitución de prácticas de enseñanza en Educación Física que incorporen la perspectiva de género.	Profesor/as del área de Educación Física	Taller 1 de capacitación y reflexión/construcción de nuevos diálogos	Especialista de ESI del colegio.	Aula/ notebook/proyector/ fotocopias/ hoja resma/ marcadores/lapiceras/ cuadernillos de ESI
		Taller 2 diseñar acciones y propuestas de enseñanza.	Especialista de ESI del colegio. Coordinador/a y profesor/as de E. Física	Aula/ notebook/proyector/ fotocopias/ hoja resma/ marcadores/lapiceras
Concretar la planificación y la realización desde el área de Educación Física, de una jornada de prácticas lúdicas, recreativas y deportivas que contemplen las perspectiva de género, con la totalidad de los/as estudiantes de primer año.	Profesor/a del área de Educación Física	Planificación y ejecución de una Jornada de prácticas lúdicas, recreativas y deportivas que incluya la perspectiva de	Coordinador y profesor/a de E. Física	Salón de usos múltiples/patio/afiches/marcadores/ elementos de educación física

---

				género, con los y las estudiantes de primer año.
Lograr que al menos un 50% de la totalidad de las clases de Educación Física a partir del mes de septiembre del año 2017, se dictaran con todo el curso junto.	Profesor/ a y Estudiantes de primer año	Prácticas co-educativas y Clases de Educación Física todo el grupo junto.	Profesor y profesora de Educación Física	SUM/ patio/ elementos de E. Física

---

### 3.1- La justificación del proyecto y las acciones diagramadas.

En los párrafos que prosiguen se plantearán los argumentos sobre la relevancia del proyecto, como así también la solución que se diseñó. Esta última involucró una serie de acciones que permitieron abordar el problema, acercarse al cumplimiento de los objetivos y de las metas proyectadas.

En relación al tema abordado, la pregunta que formula Judith Butler (1990) es: “¿Cómo y dónde se construye el género?” (p.57). Este interrogante nos lleva a pensar que ese “dónde” implica distintas instituciones entras las cuales, por supuesto, se encuentra la escuela. Es justamente dentro de ella donde se reproducen discursos y prácticas contribuyentes a definir qué implica ser sujeto masculino o femenino, qué cosas se puede o no realizar y cuáles son los modos de comportamiento aceptados para varones y mujeres. De esta manera, se naturalizan valores y mandatos en relación al género. Tal como expresa Goellner (2008):

Sujetos masculinos y femeninos deben ser educados de forma tal de hacer visibles para sí mismos las marcas identitarias de lo masculino y lo femenino. Sí, masculino y femenino es singular pues, para el esencialismo impera el mirar universal y biologizante sobre el cuerpo donde las singularidades y las diferencias son apagadas, diluidas en sus contornos. (p.138)

Naturalizaciones en el que las mujeres u otras identidades de género que históricamente han sido negadas, son blanco de desigualdades y de subordinación a la jerarquización de lo masculino, como genérico. Los avances en términos legales en nuestro país fruto de luchas y debates son contundentes, pero como escribe Fernández (2008) “no alcanzan para que su contenido (la letra de la ley) se asimile culturalmente”. (p.305)

Por otra parte, es dentro de la Ley N° 26.150 sancionada en 2006 que se declara, en su artículo primero, lo siguiente:

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.

Garantizar este derecho requiere que sea acompañado con políticas y programas educativos que respalden necesariamente los proyectos institucionales de cada escuela, de modo que desde el marco legal de la Educación Sexual Integral se abra la posibilidad de revisar, debatir y desmontar modos de hacer naturalizados, generando de esta manera condiciones para la igualdad de derechos y la convivencia saludable entre los géneros dentro de la escuela y fuera de ella.

En este complejo entramado, la enseñanza de la Educación Física ha contribuido a afianzar las desigualdades entre géneros. De hecho, aún hoy en el nivel secundario es el modelo médico biologicista y de alto rendimiento el que prevalece sobre otros modelos existentes, predominando tanto en los discursos como en las prácticas. Acompañado, por ejemplo, de una organización de las clases separadas por sexos: separación sustentada en distintos aspectos biológicos, de más está decir que esa separación no colabora en lo absoluto con la igualdad anunciada en la Ley N° 26.150. Scharagrodsky (2007), por su parte, manifiesta:

De esta manera, lo que se liga imaginaria y simbólicamente con el universo 'masculino' se convierte en norma que juzga el resto de las acciones de los otros/as. El varón se convierte en el representante natural, en el criterio de referencia a partir del cual se mide a la mayoría de las mujeres y a los varones devaluados. (p.23)

Los profesores dan clases a los varones y las profesoras a las mujeres, esas clases poseen ciertas actividades y contenidos y omiten otros. Esa omisión está basada en la condición de ser varón o mujer, en este sentido, el cuerpo sexuado de los y las adolescentes es un cuerpo que siente, juega, piensa y se comunica dentro de las clases de Educación Física. Y es justamente

en esas clases donde va incorporando y construyendo sentidos y prácticas sujetas a papeles y relaciones de género organizadas en torno a diferentes estereotipos sociales acerca de la masculinidad y feminidad. El área y las propuestas pedagógicas del colegio donde se realizó el proyecto de intervención no se alejaban del modelo de Educación Física mencionado en los párrafos precedentes, incluso a pesar de contar con una organización que permitía trabajar de una forma diferente. Las clases se realizaban dentro de la institución, en la misma franja horaria para los varones y para las mujeres. Esto se diferenciaba, por ejemplo, de otras instituciones de gestión privada o pública en donde la mayoría de los horarios y días de clases de varones son distintos a las clases de las mujeres. Además, son generalmente a contra turno y en muchos casos en playones, polideportivos o gimnasios fuera de la institución. Este escenario abrió la posibilidad para que los y las profesoras reflexionen y deconstruyan prácticas y discursos comunes en la Educación Física y sustentados en creencias y mitos sobre cuestiones de género, permitiendo avanzar en la constitución de propuestas más igualitarias, democráticas y que garanticen los derechos. En este sentido, algunos y algunas estudiantes del colegio empezaron a manifestar la necesidad y preferencia de formar parte de otros agrupamientos y de tener acceso a prácticas que, por su condición de ser varón o mujer, habitualmente no tenían.

Claramente se ha avanzado ampliamente en la superación de obstáculos materiales y simbólicos para la construcción de relaciones más igualitarias entre los géneros dentro de nuestro país. Fundamentalmente, con la adhesión de Argentina a Convenciones Internacionales o con la sanción de leyes que garantizan derechos. Sin embargo, las estadísticas en el primer semestre del 2017 registraban en Argentina un incremento en las denuncias sobre hechos de violencia doméstica y un aumento en la cantidad de femicidios. Desde el ámbito educativo, que es el ámbito que nos compete, se hace inminentemente necesario el abordaje cotidiano de la temática en cuestión, diseñando y desarrollando acciones contextualizadas que se encuentren en sintonía con los problemas sociales emergentes sobre género y sexualidad. De tal manera que la escuela pueda realizar su aporte a la erradicación de la violencia de género:

Aportar a la transformación de las bases culturales, modificando aquellas concepciones y prácticas que se reproducen a través de las matrices simbólicas y promoviendo iniciativas



orientadas a generar condiciones para la igualdad de derechos y la convivencia saludable entre los géneros<sup>17</sup>.

Así, la escuela también estaría colaborando a la construcción de una sociedad argentina democrática, más justa para todos y todas sus habitantes. Desde la Educación Física no podemos, entonces, seguir reproduciendo acríticamente inequidades o desconocer lo que está sucediendo en cuestiones de género. Quizás una buena forma de comenzar sea que los y las profesoras nos preguntemos: ¿Cuáles son los mitos, creencias o estereotipos que refuerzan desigualdades en las clases contra las mujeres, los varones u otras identidades que no entran dentro de lo establecido? ¿Qué tipo de masculinidades y femineidades debemos colaborar a re-construir, desde la Educación Física, en sociedades en las que existe un alto grado de agresiones contra las mujeres u otras identidades no binarias? ¿Qué tipo de masculinidades y femineidades debemos colaborar a re-construir, desde la Educación Física, en sociedades en las que existe un acceso desigual a diferentes ámbitos para las mujeres u otras identidades no entran dentro de lo establecido?

### **3.2- El análisis de la solución y las acciones que se habían planeado.**

Asumir la Educación Sexual desde una perspectiva integral continúa demandando un trabajo mancomunado de toda la institución, siempre en pos de procurar el equilibrio entre el respeto por las diferencias y la responsabilidad de igualar oportunidades.

La escuela, y en este caso particular el área de Educación Física, se constituyen como lugares privilegiados para el ejercicio y ampliación de derechos en relación a cuestiones de equidad de género, todo esto siempre en el contexto de la Educación Sexual Integral. El enfoque de género es uno de los que más ha contribuido a la Educación Sexual en las escuelas porque promueve la desnaturalización de las desigualdades. Además, el término género reemplaza a la palabra sexo, de este modo, el concepto de género se corre del enfoque tradicional que define las

---

<sup>17</sup> Jornada Nacional “Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género” (2015) Ley N° 27.234 Orientaciones para las instituciones educativas. Página 6

categorías de varón y mujer a partir de las diferencias sexuales. De esta manera, se focaliza en visibilizar la subjetividad que conlleva la construcción de los roles y cómo esa subjetividad es definida en el marco de un imaginario social. Imaginario que continuamente legitima aquellas conductas consideradas apropiadas, modos de ser y de actuar, formas de vivir lo masculino y lo femenino y modos de ejercerlo para cada género. Sin dudas, este abordaje implica un gran desafío. Sin embargo, se puede aseverar que lo más desafiante para cada docente (Morgade, 2006) es entender que el abordaje de la educación sexual integral y todos los temas que abarca, de una u otra forma tienen impacto en las construcciones que ha elaborado, de este modo repercuten en la propia subjetividad.

En este sentido, se consideró relevante generar procesos de reflexión junto con los profesores y profesoras, fundamentalmente para poner en debate y tensión los propios supuestos acerca de creencias, valores, mitos y estereotipos en torno al género. Así como también a aquellas características dadas socialmente a lo masculino y femenino y cómo eso se sostiene y transmite de forma “natural” y sin muchos cuestionamientos en la Educación Física. Identificar los propios supuestos fue el desafío más complejo de todos, ya que implicó revisar estructuras personales construidas. Colocarlas, entonces, como objeto de reflexión involucró los tiempos particulares de cada persona, como así también su predisposición o no a hacerlo.

La Ley 26.150 y los lineamientos curriculares aprobados por el Consejo Federal, legitiman la obligatoriedad de la educación sexual integral en todas las escuelas, estableciendo que es un derecho de niños, niñas y adolescentes, a la que los/as docentes deben responder profesionalmente para garantizarlo. En este sentido, fue necesario que el colegio propiciara el tiempo y el espacio para que todo el plantel docente de Educación Física pudiera apropiarse de la normativa, analizarla y ampliar sus saberes. Todo es para arribar a posiciones construidas grupalmente que pudieran favorecer la práctica docente desde propuestas que incluyan la perspectiva de género.

La posibilidad de que el grupo de docentes de Educación Física pensasen juntos/as y colaborativamente acciones para incorporar y abordar los temas de género desde el marco de la Educación Sexual Integral en el área, pretendió repensar las propuestas que ellos/as mismos/as venían realizando. Sobre todo aquellas que poseían conceptualizaciones de Educación Física y de cuerpo arraigadas que no contemplaban la perspectiva de género y que eran convalidadas por el currículo vigente del área, de este modo modificarlas e incorporar de

manera paulatina la igualdad como principio basado en las diferencias. Construir, de esta manera, prácticas de Educación Física lo más variadas posibles siempre en relación a la diversidad de cada grupo, prácticas que intenten generar el disfrute tan ansiado por los objetivos de las planificaciones.

Todo este proceso no estuvo aislado de la necesidad de revisar la organización de la vida institucional cotidiana del colegio y particularmente las referidas a las clases de Educación Física. Principalmente porque las regulaciones, rituales, lenguaje verbal y corporal, uso de los espacios, formas de agrupamiento, expectativas de aprendizajes y lo esperable en las formas de actuar y vincularse entre las y los adolescentes, reproducían sin más las desigualdades.

Para que este proceso comenzara se planeó la realización de un taller coordinado por el profesor que llevaba adelante el proyecto de ESI del colegio. En ese entonces, se pretendía que profesores y profesoras conocieran con mayor profundidad el marco normativo de la ESI desde la perspectiva de género. Que pudieran identificar y reflexionar sobre algunas creencias, estereotipos y prejuicios que portan y que, muchas veces, afianzan y reproducen desigualdades a través de la práctica en las clases de Educación Física.

Se planeó, además, un segundo taller donde, retomando lo sucedido en el primero, se pudiera reflexionar colectivamente para diseñar nuevas propuestas de enseñanza de la Educación Física, desde la perspectiva de género. Esta acción se modificó para llevar adelante el diseño de propuestas en forma conjunta y acordada, sólo junto a la profesora y el profesor de primer año y no con todo el plantel del área.

Otra de las acciones planeadas se relacionó con el diseño y la ejecución de una jornada por parte de la profesora y profesor junto el grupo de primer año. La jornada estuvo motivada por la intención de trabajar con prácticas lúdicas, recreativas y deportivas que habilitaran la participación de todos y todas, a través de agrupamientos mixtos y flexibles. Esta acción también se modificó, realizando un torneo mixto durante la semana del estudiante en los tiempos de clase de Educación Física.

Asimismo, otra acción proyectada fue la modificación de los agrupamientos en las clases de Educación Física, modificación que estuvo acompañada de propuestas de enseñanza donde se intentó abordar la temática. Sobre todo porque, aunque las clases fuesen mixtas, sino se trabaja desde prácticas caracterizadas por la equidad, interacción, integración, respeto por la diversidad

y cuestiones culturales, puede seguir contribuyéndose a las desigualdades. Fue en el segundo semestre que se modificó un porcentaje de la totalidad de las clases para primer año.

**Tabla 3**

*Síntesis de las acciones que se habían planeado.*

Segundo semestre 2017		
Acción	destinatario	tiempo
Taller 1	Profesor/a/coordinador/a de E. Física	julio
Taller 2	Profesor/a/coordinador/a de E. Física	agosto
Planificación y ejecución jornada	Estudiantes de primer año	septiembre
Clases con todo el grupo	Estudiantes de primer año	Después de septiembre



## Capítulo 4.- Enfoque metodológico y evaluación.

### 4.1-Enfoque metodológico

El enfoque metodológico utilizado para el diseño de este trabajo se caracterizó por ser cualitativo-cuantitativo. Utilizar ambos enfoques tuvo como único y gran objetivo hallar mejores visualizaciones del objeto de estudio.<sup>18</sup> De esta manera, la estrategia de investigación se constituyó relativamente abierta y no estructurada. Se eligió, por un lado, el enfoque cualitativo porque se pretendía comprender profundamente lo sucedido con el proyecto de intervención dentro de este colegio particular. Aravena et al. (2009) explican, en relación a la elección del enfoque y lo que se pretende con la misma, que el enfoque cualitativo se caracteriza por su carácter procesal. Ya que coloca su énfasis “(...) en la comprensión del fenómeno social como un todo y el significado que ello tiene para sus participantes” (p.49). En este sentido, se intentó pensar y comprender los acontecimientos siempre situados en el contexto social e histórico. Este proceso descriptivo, de análisis y orientado a la comprensión de esta realidad singular se ubica como estudio de caso<sup>19</sup>. Para Stake (1999) un estudio de caso “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Por otro lado, se incluyeron también métodos cuantitativos, que fueron utilizados para realizar la triangulación; es decir, la combinación de distintas fuentes de datos o métodos de recolección de información. Con respecto a esta técnica, los autores precedentes explican que la misma “(...) consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (Ibídem, p.26). Asimismo, Aguerro (1990) menciona que la efectividad de la misma está dada por la compensación de las debilidades de cada procedimiento o de cada fuente, “compensadas por la fortaleza contrabalanceadora de las otras” (p.12). También se utilizó como técnica el análisis del discurso,

---

<sup>18</sup>Introducción a la clase 9. Seminario Metodología de la Investigación. Maestría de Educación Física y Deporte. UNDAV.

<sup>19</sup> En cuanto al estudio de caso y la técnica análisis de discurso, cabe aclarar que si bien no fueron abordados en forma específica o metodológicamente en los seminarios de la Maestría o en la bibliografía correspondiente, se consideró junto con el Director de Tesis recurrir a los mismos, pensando que estos eran los que más me acercaban la posibilidad de manera comprensiva y no meramente voluntarista a la intervención en este colegio en particular.

mediante la cual, conceptos teóricos clave en relación con el objeto de estudio, se utilizaron como categoría conceptual para interpretar palabras o frases, en la que profesores/as daban cuenta de sus versiones de experiencias y posicionamiento en torno a la temática. Además de su potencial heurístico, sobre la importancia que ha adquirido el discurso y su análisis, el lenguaje juega un rol central en temas como género, sexualidad, y la lucha de reconocimiento a la diferencia. Santander (2011) escribe al respecto que: “en la búsqueda de explicaciones y soluciones, el discurso es señalado, a menudo, como un lugar donde los prejuicios, estereotipos, representaciones negativas, etc. se re-producen.” (p.208).

El objeto de estudio se fue construyendo, entonces, en torno a la incorporación de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas del profesor y la profesora de Educación Física de primer año del colegio. El punto de partida fue considerar al género como una construcción social y cultural. Es decir, como aquel conjunto de creencias, prescripciones y atributos otorgados según las diferencias anatómicas fisiológicas, entendidas éstas como razones naturales, que no hacen más que definir qué es lo propio de las mujeres y lo propio de los hombres, sus roles, obligaciones sociales y las prohibiciones simbólicas para cada sexo. Esto implica, por supuesto, distintas desigualdades entre los géneros con las que la Educación Física también ha colaborado.

La información recolectada durante la implementación del proyecto fue organizada, para su posterior análisis, en relación con las distintas acciones que se fueron realizando (descriptas en el punto 1.5). Acciones tales como el taller, la jornada de prácticas lúdicas recreativas deportivas y las clases mixtas.

Para la recolección de datos se utilizó:

- Observación directa sin participar de los acontecimientos. La misma se realizó en la jornada lúdica recreativa deportiva y en las clases mixtas. De este modo, se recabó información a través de registros escritos, aunque también se realizaron algunos registros fotográficos.
- Encuesta con cuestionario semiestructurado, es decir, tanto preguntas cerradas como abiertas. De esta forma, el/la encuestado/a pudo desarrollar sus opiniones a través de las preguntas abiertas mientras que, en las preguntas cerradas, la cantidad de respuestas posibles estuvo limitada. Esto permitió obtener información con ciertos parámetros puntuales, como también datos donde el/la encuestado/a amplió su opinión. Los actores

objetivos de la encuesta fueron los y las docentes de Educación Física. Justamente por esto, el universo y la muestra son los mismos: profesoras, profesores y coordinadora. La encuesta permitió obtener información cuantitativa y cualitativa al terminar el taller. Pudiendo comparar y sistematizar la misma para saber cuán cerca estábamos de los objetivos propuestos para esta etapa del proyecto.

Si bien no fue objeto de intervención el trabajo con estudiantes, también se les realizó a ellos/as una encuesta luego de una clase. Esto sirvió para completar la evaluación.

- Entrevistas personales: por medio de un encuentro acordado se realizó al profesor y la profesora de educación física de primer año. A través de la misma se recuperó sus perspectivas y puntos de vista sobre la temática. Fue semidirigida: se contó con una guía de entrevista, pero el guion fue flexible y estuvo abierto al surgimiento de temas imprevistos en ambas partes. Se realizó en el mes de octubre, mes donde ya se había empezado a trabajar con todo el grupo o en clases mixtas.

Se utilizaron fuentes secundarias para completar la evaluación en cuanto a la evolución del proyecto. Por ejemplo algunos planes de clase, informes o aquellos requeridos por la institución.

#### **4.2- Evaluación**

En función al tiempo del proyecto, la evaluación constituyó una herramienta para conocer los resultados de las acciones planeadas, como así también el impacto de la intervención. De este modo, hubo varios momentos de la evaluación que permitieron hacer revisiones y modificaciones pertinentes en las distintas etapas del proyecto.

La evaluación **ex ante** permitió contar con criterios para saber si era posible la viabilidad del proyecto en la institución. Todo esto teniendo en cuenta, por supuesto, los planos político, institucional, financiero y económico, jurídico y sociocultural.

Di Virgilio y Solano (2012) expresan que la evaluación ex ante permite determinar: “La viabilidad de la intervención, es decir, la posibilidad real de que pueda ser implementada con



éxito. Y la trascendencia social de la política, programa o proyecto, esto es, su idoneidad y pertinencia para generar impacto social” (p.61).

**Tabla 5**

*Las etapas del proyecto y la evaluación.*

ETAPAS DEL PROYECTO						
Planificación		Ejecución				
		Comienzo momento 0	Taller 1	Torneo mixto deportivo	Clases mixtas	Cierre de las acciones previstas
MOMENTOS DE LA EVALUACIÓN						
E. interna /externa		E. interna /externa			E. externa	
Evaluación ex ante - factibilidad	Evaluación línea base-momento 0	-Evaluación concurrente -Monitoreo			Evaluación post Evaluación de resultados	
					Evaluación de impacto	

La evaluación **durante** la implementación del proyecto permitió obtener información relevante sobre la ejecución del proyecto. Los datos conseguidos sirvieron para ajustar, reorientar y planificar la programación cuando fue necesario. Esta evaluación se realizó durante el proceso de intervención con el objetivo de mejorar la eficiencia operativa y tomar decisiones de tipo correctivo o mejoramiento.

Al inicio de la implementación del proyecto parte del equipo directivo y la coordinadora del área participaron en las reuniones. Pero, una vez puesto en marcha el mismo y después del taller, los encuentros se realizaron únicamente con el profesor y la profesora de primer año. Estas reuniones tuvieron como objetivos centrales la reflexión, el monitoreo de la coherencia de las propuestas en relación a las metas planteados y la realización de aquellos ajustes que fueran necesarios.

El trabajo con los datos recabados permitió descubrir los avances conseguidos. Siempre pensándolos en relación a los objetivos del proyecto respecto de las prácticas de enseñanza de los/as profesores/as de Educación Física. Como ya se dijo, se trabajó incorporando propuestas pedagógicas que contemplaran la perspectiva de género. Así como también detectando posibles falencias para hacer, así, los ajustes necesarios. La información conseguida a partir de la

evaluación permitió, fundamentalmente, saber si el proyecto marchaba de acuerdo a lo planificado o debía ser revisado.

La periodicidad con la que se recolectó la información dependió de las características específicas del proyecto. Así, por ejemplo, se realizó un registro escrito del taller y, cuando éste finalizó, los asistentes respondieron a una encuesta. Por otro lado, durante el torneo mixto llevado adelante en la semana del estudiante, se realizó una observación, un registro escrito y otro fotográfico. También se observaron las clases mixtas registrando las mismas de forma escrita y fotográfica. E incluso se realizaron entrevistas a los/as docentes de primer año y una encuesta a sus estudiantes.

Durante la ejecución del proyecto se realizó, además, una evaluación **concurrente**. La misma posibilitó, por un lado, comparar la situación “con proyecto” con la situación inicial “sin proyecto” (Di Virgilio y Solano, 2012, p.88). Y, por el otro, colaboró a identificar aquellos factores que limitaban la posibilidad de alcanzar los objetivos, como así también aquellos otros que se acercaban a los objetivos propuestos en el proyecto.

En relación a la evaluación concurrente, los objetivos de la misma fueron:

-Evaluar la efectividad de las acciones desarrolladas para mejorar las prácticas docentes de profesores y profesoras de Educación Física de Nivel Secundario, a partir de propuestas pedagógicas que contemplen la perspectiva de género.

-Conocer cambios efectivos en el diseño de propuestas de Educación Física que incluyan la perspectiva de género.

Además, es importante mencionar que la evaluación concurrente se dividió en una evaluación de diseño y otra evaluación de la programación y la ejecución. La primera de ellas se centró en responder a la siguiente pregunta: ¿el diseño fue coherente con las acciones desarrolladas en el marco de la intervención y con las metas que se proponía alcanzar? Por otro lado, para la evaluación de la programación y la ejecución se utilizó como insumos básicos aquellos producidos por el sistema de monitoreo. Para Di Virgilio y Solano (2012) este último “(...) constituye un proceso continuo de análisis, observación y elaboración de sugerencias de ajustes que aseguren que el proyecto esté encaminado hacia el objetivo propuesto” (p.45).

Teniendo en cuenta la estructura y objetivos del proyecto, los tiempos, el acceso a la disponibilidad de datos y su recolección, se seleccionaron los siguientes indicadores para el monitoreo:

Criterios e indicadores:

- ✓ Grado de participación de los y las profesoras en el taller:
  - Porcentaje sobre la totalidad de los profesores y profesoras que asistieron.
  - Participación y aportes realizados en el taller por parte de los/as profesor/as.
- ✓ Valoración y satisfacción de los y las profesoras de Educación Física del taller 1.
  - Reconocimiento de las normativas.
  - Identificación de mitos y estereotipos.
  - Grado en que los temas abordados permitieron repensar las prácticas de enseñanza.
- ✓ Diseño de posibles propuestas para las clases de Educación Física y la jornada que contemplen las perspectivas de género. (logrado/medianamente logrado/ no logrado)
- ✓ Inclusión en las prácticas de enseñanza de Educación Física, de contenidos y actividades que promuevan la equidad de género:
  - .Participación de todos y todas en diferentes actividades.
  - Aplicación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres.
  - Modelo de práctica exento de estereotipos de género.
- ✓ Porcentaje de clases de todo el grupo junto.
- ✓ Cambios en la organización de las clases de educación física.

La evaluación de programación y ejecución a partir de los insumos del monitoreo se centró en comparar los objetivos programados y los objetivos alcanzados, las metas programadas y metas alcanzadas, actividades programadas y actividades alcanzadas, insumos programados y utilizados, tiempos de ejecución programados y tiempos efectivos.

**Tabla 6:**  
*Cuadro comparativo*

<p>Objetivos programados</p> <p>Que los y las profesoras puedan:</p> <p>Reconocer los aspectos de la Ley 26.150.</p> <p>Reconocer que aspectos se abordan en los lineamientos de Educación Sexual Integral de Educación Física en referencia a la perspectiva de género.</p> <p>Identificar mitos y creencias acerca de la perspectiva de género poniéndolas en tensión con aportes teóricos y lineamientos de Educación Sexual Integral de Educación Física.</p> <p>Identificar en sus prácticas de enseñanza propuestas que podrían generar desigualdades de género.</p> <p>Diseñar líneas de acción que permitan propiciar prácticas de enseñanza igualitarias, evitando las perspectivas sexistas y estereotipos en relación a lo que se puede hacer y cómo se debe ser mujeres o varones.</p>	<p>Objetivos alcanzados</p>
<p>Metas programadas</p> <p>Realizar dos talleres de capacitación y reflexión al inicio del segundo semestre del año 2017, con la totalidad de los y las profesores del área para revisar y acercarse a la constitución de prácticas de enseñanza en Educación Física que incorporen la perspectiva de género.</p> <p>Concretar la planificación y la realización desde el área de Educación Física, de una jornada de prácticas lúdicas, recreativas deportivas que contemplen la perspectiva de género, con la totalidad de los/las estudiantes de primer año.</p> <p>Concretar que en un 50% de la totalidad de las clases de Educación Física a partir del mes de septiembre sean con todo el curso junto.</p>	<p>Metas alcanzadas</p>
<p>Actividades programadas</p> <p>Taller 1</p> <p>Taller 2</p> <p>Jornada</p> <p>Clases con todo el grupo</p>	<p>Actividades realizadas</p>

Insumos programados: notebook/ proyector/ fotocopias/ hoja resma/ marcadores/lapiceras/afiches/marcadores/elementos de educación física/ espacios: aula, salón de usos múltiple, playón.	Insumos utilizados
Tiempos de ejecución programados. Talleres julio/ agosto Jornada septiembre Clases con todo el grupo a partir de septiembre	Tiempos de ejecución efectivos

### Evaluación **ex post**

La evaluación *ex post* se realizó al finalizar el proyecto. Esto permitió evaluar los resultados, efectos e impactos del mismo. Se comparó el estado inicial (línea de base) con la situación existente (línea de comparación). Su objetivo fue identificar y explicar cómo se modificó la situación inicial en función de los objetivos originales del programa<sup>20</sup>, respondiendo a las siguientes preguntas:

¿En qué medida se alcanzaron los objetivos? ¿Cuáles fueron estos resultados? ¿Cuáles fueron sus efectos (esperados y no esperados)? ¿Cuál fue el impacto de la intervención?

<sup>20</sup> Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012) pág. 55. Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales 1ª ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC. En: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/cippec\\_uni\\_monitoreo\\_evaluacion.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/cippec_uni_monitoreo_evaluacion.pdf)

## SEGUNDA PARTE

### La puesta en marcha del proyecto.



## **Capítulo 5.- El taller y la encuesta.**

La primera acción que se realizó fue un encuentro con algunas características de taller, este se constituyó como un espacio para la reflexión, el debate y el intercambio de ideas y conocimientos. Tal y como postula Ander Egg (1994), “Taller es una palabra que sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado...Es un aprender haciendo en grupo” (p.10). Fue con la puesta en marcha de esta primera acción planificada que se empezó a recorrer el momento de ejecución, avanzando hacia el cambio situacional. Es decir “hacer que ocurran cosas que, de otro modo, no habrían ocurrido”, o de “crear alternativas, allí donde antes no había nada”. (Ander Egg, 1991, p.2)

El taller entendido como una de las acciones diagramadas hacia la solución del problema planteado en el proyecto, se orientó a:

- Reconocer el marco legal, los lineamientos curriculares de Educación Física de ESI y los conceptos entorno a las perspectivas de género
- Revisar los propios supuestos acerca de la perspectiva de género, estereotipos, mitos, prejuicios.
- Identificar aquellos estereotipos, mitos o prejuicios que obstaculizan la puesta en práctica de propuestas que incorporan las perspectivas de género.

Si bien el proyecto de intervención se focalizó únicamente a las propuestas pedagógicas de ambos docentes de primer año, todo el plantel docente de Educación Física del colegio de Plottier asistió al taller ya mencionado.

### **5.1- El plantel docente de Educación Física, el Marco Legal y los Lineamientos de E.S.I.**

En la primera encuesta, realizada en la etapa de diseño del proyecto, los y las profesoras manifestaron que conocían superficialmente la Ley de Educación Sexual Integral y los lineamientos curriculares específicos de Educación Física establecidos en el marco de la misma. Por ese motivo, uno de los objetivos planteados para este primer taller fue que los/as docentes pudieran conocer qué es lo establecido en la Ley N° 26.150. Además, se buscó que

podieran vislumbrar los aspectos contemplados en los lineamientos de Educación Sexual Integral de Educación Física en referencia a la perspectiva de género.

Los avances que se fueron dando en estas últimas décadas en términos legislativos, adquieren especial sentido si se los mira desde la formulación de derechos que se desprenden de la propia condición humana, condición compartida por todos y todas. Así, la ley N° 26.150 junto a otras leyes ya mencionadas, significó la consagración de derechos desde el Estado y las políticas públicas.

Es importante mencionar que la sanción de esta ley habilitó a las instituciones educativas a posicionarse desde un nuevo lugar frente a la Educación Sexual Integral y la perspectiva de género. La educación adquiere, en este sentido, una función fundamental en la trasmisión de contenidos orientados a la defensa de derechos e igualdad para todos los seres humanos. Así como también aquellos otros que buscan la equidad entre varones y mujeres, la educación contra todo tipo de discriminación y la desnaturalización de los estereotipos de género. La ley establece la importancia de reconocer a los y las estudiantes como sujetos de derecho, y en consecuencia, asumir la satisfacción y respuesta a sus necesidades e intereses. De algún modo, la ley exige al colectivo docente que accione y de respuesta al derecho de los niños, las niñas y los/as adolescentes a recibir Educación Sexual Integral, de esta manera, conocer y comprender la legislación es requisito primario y necesario para poder avanzar en el camino de garantizar su cumplimentación. Por supuesto, no debe desconocerse ni olvidarse el papel fundamental e insoslayable del Estado para que esto suceda, en virtud de ello tiene, por supuesto, la obligación de garantizar capacitaciones, condiciones y recursos que colaboran a lograrlo. Es por esto que, así como es muy necesario que los y las docentes conozcan la legislación vigente, también se debe resaltar la necesidad de articulación entre múltiples sectores para lograr su implementación. El trabajo en conjunto del gobierno nacional, los gobiernos provinciales, las instituciones educativas y sus docentes servirá para avanzar en esa dirección.

En el primer encuentro realizado, el tallerista elaboró una descripción general de la ley, luego, propuso la lectura de la misma en grupos de dos y tres integrantes. Esta modalidad habilitó el debate e intercambio de ideas, como así también permitió que los/as docentes conozcan los objetivos generales del Programa Nacional. Así fue como en la encuesta pudieron



seleccionar los puntos más relevantes de la Ley de Educación Sexual Integral y reconocer como un derecho fundamental el acceso de todos/as los/as educandos a la misma.

## **5.2- Mitos y creencias de profesores y profesoras de educación física.**

Otra de las intenciones en el taller implicó que los y las profesoras pudieran identificar mitos y creencias acerca de la perspectiva de género, para luego ponerlos en tensión con aportes teóricos y lineamientos de Educación Sexual Integral para Educación Física. Además, era importante que el grupo de docentes pudiese también revisar sus prácticas y propuestas de enseñanza para hallar en cuáles de ella colaboran con las desigualdades de género.

En este sentido, el taller facilitó procesos de reflexión motivados por las actividades propuestas por el tallerista coordinador. Él invitó a los/as presentes a revisar sus experiencias en torno al género, las características dadas socialmente a lo masculino y femenino y sus propias trayectorias escolares en los distintos niveles educativos. Recordando, especialmente, aquellos momentos o situaciones donde había emergido la sexualidad como temático y cuál era el tratamiento que se le había dado.

Al taller asistieron el vicedirector del colegio, el profesor y la profesora de primer año, dos profesoras y un profesor del ciclo superior y la nueva coordinadora del área. Todos/as los/as profesores/as de Educación Física presentes tienen entre dos y tres años de antigüedad en la docencia, y entre ocho meses y dos años de antigüedad en el cargo. Exceptuando al profesor de Ciclo Superior, quien tiene más de veinte años en la docencia.

Durante la formación docente inicial de la mayoría de este grupo de profesores/as, transitada entre los años 2009 y 2015, ya estaba sancionada la ley. Sin embargo, y aunque en su artículo 4° establece que el Programa Nacional de Educación Sexual Integral debe garantizar el dictado de la misma en todos los establecimientos educativos del país desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente, muy pocos/as de ellos/as habían tenido ESI en su formación. Sólo tres de los seis docentes presentes en el taller manifestaron haber abordado algún contenido de ESI en algún espacio curricular o una unidad de sus profesorados.

En las respuestas de la encuesta realizada a los/as profesores/as de Educación Física del colegio IFES Plottier durante el diseño del proyecto previo a su implementación, se accedió a

distintos datos muy relevantes, por ejemplo sostenían como fundamento que las clases debían ser separadas por sexo porque los y las estudiantes poseen distintos tiempos de maduración física. Además, manifestaban que era una manera más fácil de organizar las clases y que de esta forma se mantenía mejor el orden. En esa encuesta también se les preguntó acerca de si los distintos agrupamientos posibles (mixto/separado) condicionaban la predisposición de los/as estudiantes en las clases. Frente a este interrogante, la totalidad de los/as profesores/as contestaron que sí, dos de ellos/as dieron como ejemplo al fútbol, sosteniendo que los chicos manifiestan no poder jugar todo lo fuerte que desearían cuando deben hacerlo junto a las chicas. Además, contaron que las chicas no quieren jugar al fútbol y que, si lo hacen, tienen miedo a ser golpeadas por los varones. Otro profesor comentó que los/as estudiantes se resisten a las clases mixtas sólo por los distintos juicios de valor que van conformando a lo largo de su vida. La cuarta profesora, por su parte, dijo desconocer si esos agrupamientos predisponían bien o mal a sus estudiantes, pero sostuvo que ellos/as sienten muchas cosas tanto al trabajar juntos/as como separados/as.

El trabajo en el taller entorno a las concepciones y prácticas sobre género de los/as profesores/as, permitió poner en cuestión estos supuestos, creencias y mitos que se observaron previo a la puesta en marcha del proyecto.

Aunque en muchas ocasiones sexo y género son utilizados como sinónimos, ya se mencionó que es posible distinguirlos y que refieren a cosas distintas. Butler (1990) define al sexo “(...) como aquello que expresa las diferencias biológicas, mientras que “género” incluye una serie de categorías socialmente construidas” (p.23). En este sentido, ser femenino o masculino, aquellas cosas que puede hacer o no cada uno de ellos, e incluso los comportamientos aceptados para varones o mujeres no son más que construcciones de la identidad. Identidad que, por supuesto, surge en la interacción de las personas entre ellas y con el contexto sociocultural que las rodea. Por su parte, Scharagrodsky (2002) postula en relación a los estudios de género que estos “(...) se refieren al segmento de la producción de conocimientos que se han ocupado del ámbito de la experiencia humana, vinculado con las significaciones atribuidas al hecho de ser varón o ser mujer en cada cultura y en cada sujeto” (p.2).

Entre estas significaciones se pueden encontrar algunos valores que se han asociado históricamente a lo masculino o a lo femenino. Aisenstein y Scharagrodsky (2006) manifiestan

que “ciertos atributos y valores ligados imaginariamente a lo femenino refuerzan su carácter negativo” (p. 300).

Con respecto a los valores asociados a lo femenino y lo masculino, los seis docentes asistentes al taller hablaron de eso en la encuesta. Dos de ellos asociaron a lo femenino valores tales como sentimental, sensible y suave a lo femenino. Esto puede ser interpretado como un indicio de la dificultad existente para identificar los propios supuestos, porque los mismos están fuertemente construidos la estructura personal dentro del programa social de percepción incorporado<sup>21</sup>. Por eso, su deconstrucción involucra los tiempos particulares que cada persona requiere para hacerlo. Además, esta respuesta puede pensarse de acuerdo al aspecto relacional de los enfoques de género, sobre todo, en relación a la idea de complementariedad que sostiene a los estereotipos de género y que establece que lo masculino debe pensarse de acuerdo a valores opuestos a aquellos atribuidos a lo femenino. Es decir, si lo femenino es asociado a la suavidad y la sensibilidad, lo masculino deberá pensarse en términos de fortaleza e insensibilidad. De esta forma, se instaura entre varones y mujeres una relación de dominio y sumisión, en la que tanto mujeres como varones deben ser de una determinada manera, aunque no exista realmente una única forma de serlo. La existencia de la masculinidad (Connell, 2003) solamente puede ser en contraposición de la femineidad, esta masculinidad no hace más que reforzar el mandato patriarcal que establece cómo es lo masculino y lo femenino en una sociedad. Ideas fuertemente sostenidas y reproducidas, lo que dificulta su deconstrucción. El autor continúa hablando sobre masculinidad y expresa: “En su uso moderno el término asume que la propia conducta es resultado del tipo de persona que se es.” (Connell, 2003, p.1). En este sentido, sólo porque debe seguir ciertos registros culturales, una persona masculina se comporta de ciertas maneras y no de otras.

Los otros cuatro docentes, entre ellos la profesora y el profesor de primer año, asociaron dentro de la encuesta los valores de la lista (débil, fuerte, suave, dócil, valiente, hábil, sensible, sentimental, resistente) tanto a lo femenino como a lo masculino indistintamente. Es decir que no asociaron ni atribuyeron esos valores a algún género en particular. En otro de los puntos de

---

<sup>21</sup> Bourdieu (1998) sostiene que las estructuras históricas del orden masculino se mantienen en la incorporación de esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, en la que hombres y mujeres están inmersos. En el inconsciente, en las estructuras simbólicas y en las instituciones de la sociedad está instalada la dominación masculina.

la encuesta, se le preguntó a los/as docentes cómo se caracterizaba lo femenino en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes poniendo como ejemplo distintas frases. Algunas de ellas eran: “Si se siguen peleando salen del partido y se van a jugar con las chicas”, “Corres como una nena” y “Las chicas son de madera”. La totalidad de los y las profesoras manifestaron que lo femenino era caracterizado de manera discriminatoria, asociándolo a algo débil e inferior a los varones en términos de motricidad y habilidad para el deporte. En este sentido, en relación a los atributos valorativos dados a las chicas en estas frases, profesores y profesoras pudieron identificar la desvaloración de lo femenino respecto de lo masculino realizada en las mismas.

Una de las profesoras agregó al respecto: “Esto es lo que nos caracteriza como docentes en las clases de Educación Física, que no todos somos iguales pero sí que tenemos las mismas oportunidades”. Por su parte, otro docente dijo: “Se caracteriza en las frases a lo femenino como un ser inferior que no está a igual de condiciones que lo masculino, donde se marca claramente un pensamiento machista, donde la mujer debe ser débil, torpe, pata dura. Sin embargo sabemos que esto va más allá de ser hombre o mujer sino que depende de los conocimientos que cada ser humano posee”.<sup>22</sup>

Poner sobre el tapete algunas de estas frases que han circulado o circulan en el lenguaje cotidiano, permitió comenzar a desinstalar del imaginario de los profesores y profesoras de Educación Física del colegio algunas ideas injustas. Sobre todo aquellas relacionadas a pensar a las mujeres como inferiores o torpes en prácticas deportivas sólo por el hecho de ser mujeres. Se trató, entonces, de “(...) visibilizar que los comportamientos corporales son construcciones socioculturales e históricas específicas”. (Scharagrodsky, 2004, p.300)

### **5.2.1- La clase: ¿Juntos o separados por sexo?**

En las clases de Educación Física, siguiendo las ideas del punto anterior, se incorporan y construyen sentidos y prácticas sujetas a papeles y relaciones de género que responden a los estereotipos sociales vigentes en torno a la masculinidad y la feminidad. Por eso mismo, en el encuentro realizado junto al tallerista coordinador, se invitó a pensar la clase mixta como una posibilidad para incorporar y trabajar la Educación Sexual Integral, desde la perspectiva de

---

<sup>22</sup>Encuesta al finalizar el taller. Punto siete.

género. Pero también establecer que paulatinamente incorporen la igualdad como principio basado en la diferencias, reconociendo positivamente la diversidad que caracteriza a todo grupo humano.

En términos organizativos esto era absolutamente posible porque las clases eran realizadas dentro de la institución y en la misma franja horaria para varones y mujeres. Esto se diferenciaba de otras instituciones educativas en donde los horarios y días de clase son distintos para varones y mujeres, e implicaba una gran posibilidad para aprovechar.

Profesores y profesoras mencionaron en la encuesta realizada al finalizar el taller, distintos aspectos que la clase mixta favorecía en términos de Educación Sexual Integral

**Tabla 7**

*Aspectos que favorece la clase mixta para docentes.*

Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5	Docente 6
igualdad	Promueve la igualdad de oportunidades	Igualdad de oportunidades igualdad de derechos			Igualdad
Convivencia con los demás	Promueve la aceptación de la diversidad	Distinguir las diferencias entre sus pares	convivencia	Las relaciones interpersonales entre ambos sexos	Convivencia
Respeto hacia el otro	Genera una conciencia del cuidado de otro, otra	Valorar su cuerpo y el de sus compañeros	Respeto Aprender a conocer en movimiento, al otro	El respeto hacia el propio cuerpo y los demás	Respeto
Cooperación entre el otro y todos	Integración de los cursos completos	Exposición grupal	Convivencia Trabajo cooperativo	La cooperación y el trabajo en equipo	Integración del grupo
Aprendizaje concreto	Genera reflexión sobre patrones viejos y los nuevos en cuanto al género			La promoción de valores	Promoción de valores

Al solicitar que enumeren los aspectos que la clase mixta no favorece, una de las docentes escribió que la misma “(...) es una de las mejores formas para forjar la relaciones entre lxs

alumnxs, por ende no veo un aspecto que desfavorezca en la enseñanza”<sup>23</sup>. Otro docente, por su parte, mencionó lo siguiente: “El único aspecto en el cual prestaría atención es en la diferencia física, ya que los varones suelen ser bruscos en los juegos. Esto me daría algo en que trabajar con relación al respeto mutuo. No creo que sea un aspecto que no favorecería, sino uno a tratar”. Otra de las profesoras dijo que “la vergüenza” podía ser uno de los aspectos pero que era fácilmente trabajable con los adolescentes de primer ciclo. Sólo dos docentes señalaron que la clase mixta no favorecía la competencia o el deporte competitivo.

De algún modo, abrir el juego hacia la posibilidad de una mirada más crítica en relación a la idea de las diferencias físico anatómicas para sostener las clases separadas para varones y mujeres, es una acción muy valiosa; porque permite que los y las docentes revaloricen los aspectos que favorece la clase con todo el grupo por sobre la división “natural” por sexos. Entre los aspectos mencionados por los/as docentes en la encuesta aparecen la igualdad de derechos y oportunidades, la aceptación de la diversidad y el cuidado del propio cuerpo y del otro/a. Scharagrodsky (2002), por su parte, postula que es justamente el reconocimiento del género como una construcción el que permite “(...) desarrollar una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en el deporte y la educación física, situando el debate en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad”.

Algunos de los datos obtenidos en la encuesta que se realizó al finalizar el taller muestran cómo los/as profesores/as comienzan a construir una mirada más crítica y a reconocer al género como una construcción hecha en el marco de estructuras de poder vigentes en la sociedad. La legitimidad del orden masculino, apoyada ésta en la naturalización de la diferencia biológica y en una sexualidad socialmente construida, prescinde de cualquier justificación (Bourdieu, 1998) si empieza a mirarse de otra forma. Aunque, como postula el mismo autor, “Todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyos límites son fronteras dinámicas, las cuales son objeto de luchas dentro del mismo campo” (p.22).

---

<sup>23</sup>Encuesta al finalizar taller

### 5.2.2- En la clase: ¿Actividades y juegos para cada sexo?

Ciertas creencias y valores se mantienen a través de un conjunto de prácticas, saberes y normas, a la que los cuerpos están ligados y se van moldeando en relación al mismo. La Educación Física no ha estado ajena a esto ni mucho menos se ha mantenido neutral, sino que como ya se mencionó en los puntos anteriores, más bien se ha encargado de fabricar identidades y cuerpos femeninos y masculinos. Barbero González (1997) postula al respecto que “(...) los procesos y técnicas de moldeamiento y formación corporal constituyen una parte muy importante del conjunto de dispositivos que toda sociedad instituye para dotar de la identidad que considera apropiada a los individuos que la integran” (p.9). De este modo, ya desde los inicios de su constitución como campo, la Educación Física argentina adhirió a la configuración de una femineidad y una masculinidad determinadas estableciendo actividades y juegos específicos para cada uno de ellas. Scharagrodsky (2006) menciona que existieron prácticas corporales cuyos efectos regulares y reguladores instalaron una cierta conceptualización de la diferencia corporal y sexual. Esto permitió que “(...) lo masculino hegemónico se convirtiera en norma y guía, juez y parte sobre aquellas mujeres y aquellos varones (los impostores) que no alcanzaban los estándares aceptados como ‘correctos’ y ‘verdaderos’” (p.89).

En relación a la generización corporal y la constitución de ciertas femineidades y masculinidades, la Educación Física escolar construyó ejercicios, deportes e incluso estableció habilidades supuestamente naturales para mujeres y otras distintas para los varones. Todas estas ideas subyacen, aún hoy, en los discursos de profesores y profesoras.

Por eso, en la encuesta realizada al finalizar el taller, se realizó la siguiente pregunta: ¿Considera que hay actividades en la clase de Educación Física que son para los varones y actividades que son para las mujeres? Dos de los/as docentes contestaron que “sí” fundamentando que “Hay muchas actividades para compartir entre varones y mujeres y eso fomenta la cohesión grupal. Pero en cuestiones de competencia, donde la misma se divide en dos ramas, es necesario trabajar por separado. Ya que en el momento de la competencia los varones compiten con los varones y las mujeres con las mujeres. Y es necesario que los integrantes de cada equipo se conozcan lo máximo posible”.

Frente a la pregunta ya mencionada, otra de las docentes contestó de manera afirmativa y fundamentó dicha respuesta de la siguiente manera: “Cuando debemos presentar una determinada actividad, por ejemplo interescolares, los equipos se dividen en varones y

mujeres”<sup>24</sup>. Pareciera, entonces, que lo instituido en torno por ejemplo a un interescolar competitivo, no pudiera pensarse de otra forma, e incluso sirviera de excusa para legitimar y sostener todas las prácticas que dividen a los sexos. De esta manera, es la mirada biologicista la que predomina, estableciendo a la materialidad del cuerpo biológico como la justificación de que la práctica deportiva se realice diferenciada para varones y mujeres. En un campo entendido como masculino y mantenido por discursos de naturalización de las diferencias corporales, la presencia de las mujeres amenaza. Al respecto Goellner (2008) escribe: “Sin embargo la aceptación de la inferioridad biológica de las mujeres aún se hace presente en diferentes discursos que legitiman la división sexual tornándola inalterable, inclusive en modalidades deportivas que no exigen un intenso esfuerzo físico” (p. 141). De este modo, el proceso de generización ha sido reforzado por las prácticas deportivas dentro del ámbito escolar. Inclusive esta asimetría y estereotipación se da “(...) también al interior de cada uno de los colectivos (verdadero varón vs. varón afeminado y verdadera mujer vs. machona o copia ridícula del varón)”. (Scharagrodsky, 2006, p.88)

Aparece, también, en las respuestas de ambos docentes la idea de que solo existen dos categorías dentro de las que los/as estudiantes pueden ubicarse para la competencia deportiva. De esta manera, la heteronormatividad se hace presente fuertemente, Butler (1990), por su parte, sostiene que esos “(...) límites siempre se establecen dentro de los términos de un discurso cultural hegemónicos basado en estructuras binarias que se manifiestan con el lenguaje de la racionalidad universal”. (p.59). De este modo, se aceptan y reproducen normas sociales acerca de lo que se debe y se puede ser y lo que no. En referencia a esto, podríamos realizar la siguiente pregunta: ¿Quiénes son los que se quedan fuera de la heteronormatividad planteada en estas prácticas de Educación Física?

Frente a la pregunta acerca de la consideración de actividades propias para mujeres o varones, cuatro docentes contestaron que no. Entre sus argumentos aparecieron los siguientes: “Todos pueden hacer todo” y “Todo tipo de actividad deportiva o que se pueda encontrar en la clase de Educación Física es unisex o universal, y no está ligada a un sexo en específico”. Estas respuestas pueden pensarse como un indicio del desaprender aquellas posiciones sociales establecidas en torno a las femineidades y masculinidades. Se trata de tomar distancia de las mismas, volverlas objeto de reflexión y preguntarse, tal como postulan Grimson y Tenti Fanfani

---

<sup>24</sup>Respuestas encuesta. Punto ocho.



(2014), “¿Y si las cosas fueran de otra manera? Esa es la gran virtud potencial de la reflexividad.” (p. 22). Es decir, al alejarse de las creencias y de las expresiones más mecánicas, esas que se dicen sin pensarlas mucho, se convierten en objeto de reflexión situándolas en otro lugar que no es el de lo está dado naturalmente y no se puede cuestionar. La posibilidad de mirar desde otro lugar y desarmar posiciones para que todos/as puedan acceder a diferentes prácticas y actividades sin importar su género, empieza a surgir en las propuestas y discursos de estos/as docentes. Sobre todo en la modificación de creencias y valores en torno a la concepción del trabajo mixto como algo enriquecedor. Cuando en la encuesta se solicitó a los/as docentes que marcaran con una cruz aquello que consideraban que los juegos mixtos generaban en la clase, todos/as coincidieron. Los aspectos señalados fueron: la cooperación y la comunicación entre los y las participantes, el placer y el disfrute por el juego y la posibilidad de tomar decisiones en grupo. Se pudo inferir, entonces, que todos/as coincidían con la idea de que la práctica de deportes y juegos de manera integrada favorece el intercambio y el contacto interpersonal más allá del género.

En este sentido, pudieron iniciar procesos de revisión de algunas creencias y valores, que surgieron cuando respondieron la primera encuesta realizada durante la elaboración del proyecto. Como se mencionó en el capítulo 5.2, esas respuestas estaban relacionadas a argumentos para mantener la división de las clases por sexo referidos a las diferencias anatómicas y fisiológicas, a los distintos tiempos de maduración entre estudiantes varones y mujeres, como también a que este tipo de repartición era una forma de mantener el orden en las clases. Además, expresaron que el agrupamiento de forma mixta o separadas condicionaba en la predisposición y el sentir de los/as estudiantes. Comparando estas primeras respuestas con las respuestas dadas al finalizar el proyecto puede verse claramente cómo los/as docentes pudieron comenzar procesos de deconstrucción de supuestos y prácticas que antes reproducían casi sin cuestionarlas.

## **Capítulo 6. -Hacia la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas.**

Diseñar y llevar adelante propuestas de enseñanza en Educación Física que incorporen la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral es un trabajo complejo. Por eso, al momento de iniciar el proyecto, la organización de clase mixta se pensó como el primer paso pero no como el único necesario. Sin dudas, que la clase sea mixta no implica que

existan realmente relaciones igualitarias y respetuosas entre los géneros. Ya que, como afirma Scharagrodsky (2001), “(...) mientras el juego de poder sea asimétrico, algunos jugarán con ciertas armas y otros -sobre todo las mujeres, aunque no exclusivamente lucharán por ellas o simularán que juegan”. (p.87)

Se llevaron adelante, entonces, distintas acciones que tuvieron como intención modificar el juego e ir hacia una enseñanza en la que en las prácticas corporales, motrices, lúdicas y deportivas primara la participación y la interacción. Y que, fundamentalmente, el acceso a los saberes corporales y motrices fuera equitativo para todos/as y para cada uno/a de los/as estudiantes.

Si bien no fue posible realizar un segundo taller, debido a los tiempos y las dinámicas institucionales no lo permitieron, ambos docentes de primer año diseñaron en forma conjunta algunas propuestas de enseñanzas de Educación Física desde la perspectiva de género. Incluso concretaron las mismas dentro de una planificación fundamentada y enmarcada a partir de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. Esto indica, afortunadamente, un acercamiento y apropiación de esta normativa por parte de los y las docentes de la institución.

#### **6.1- El torneo mixto.** Acercamientos a propuestas organizadas de forma diferente.

Dentro de las acciones propuestas en el proyecto de intervención estaba incluida la de llevar adelante una jornada de prácticas lúdicas, recreativas y deportivas que pudieran contemplar la perspectiva de género. Y que, por supuesto, se realizara con la totalidad de los/as estudiantes de primer año a la vez. La propuesta pudo concretarse en el marco de la semana del estudiante, a través de un torneo de básquet mixto.

Un primer paso fue diagramar el encuentro con equipos conformados de manera mixta, lo que, por supuesto, rompía con la estructura que habitualmente prima en este tipo de torneos. En su mayoría ellos, y tal como mencionaban los/as docentes en la encuesta realizada, son separados por sexos.

Si bien el torneo se llevó adelante en torno al “básquet”, éste se constituyó más cercano a una práctica lúdica deportiva que al deporte instituido. Sobre todo, en relación a los aspectos reglamentarios, técnicos, tácticos y estratégicos o al deporte definido como “(...) el conjunto de situaciones motrices codificadas cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas”.

(Parlebás 1981). Podríamos preguntarnos: ¿cuál fue el básquet que jugaron los y las estudiantes de primer año, en el torneo de la semana del estudiante?

Podría decirse que el mismo tenía algunas características del básquet entendido como deporte, pero éstas se encontraban modificadas. La descripción de este juego se hará de acuerdo al modelo estructural sistémico de Parlebas. La lógica interna<sup>25</sup> de este básquet particular se caracterizó por estructurarse en dos equipos de cinco integrantes cada uno, cuya interacción motriz era de cooperación /oposición con acción simultánea. Las condiciones y los límites de las acciones que le dieron singularidad y estatuto práxico a este juego, se caracterizaron por una estructura reglamentaria básica en relación a la regulación del espacio y el tiempo de juego, la forma de puntuación y determinación del resultado, de intervención, de las infracciones y de la forma de participación. Las reglas fueron recordadas por la profesora, quien se encargó de explicarlas antes del inicio del juego: “La pelota debe pasar por todos/as los/as integrantes del equipo, no se puede caminar con la pelota en la mano, si sale la pelota sale de las líneas de la cancha saca el equipo contrario, se convierte tanto cuando entra al aro, si se hace full saca el equipo contrario”<sup>26</sup>.

El espacio de juego común se delimitó por dos canchas rectangulares ubicadas a lo ancho del playón. Este último tenía una línea central y no estaban marcadas las áreas de tiro al aro, los aros de básquet se encontraban en las líneas del fondo. Entre las limitaciones temporales se registró que se jugaron dos tiempos de quince minutos con cambio de cancha. Los tiempos para las acciones de juego, para las puestas en juego o de pausa no se seguían según el reglamento oficial. Hubo dos juegos en forma paralela, en dos canchas. Como objeto se utilizó la pelota de básquet y fue alrededor de él que se dio la comunicación motriz entre los/as participantes y el comportamiento estratégico.

En relación a los agrupamientos, puede decirse que estos fueron mixtos, esta modalidad de agrupamiento no se adopta aún en un interescolar, en torneos de federaciones, clubes o incluso en el básquet profesional. En relación a los equipos y su armado, la profesora expresó en la entrevista lo siguiente: “Pero porque acá se da una particularidad que es que la mayoría son

---

<sup>25</sup>Parlebas, (2001, p. 302) define la ‘lógica interna’ como "el sistema de los rasgos pertinentes de una situación y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente".

<sup>26</sup>Registro de campo torneo de básquet. Semana del estudiante.

mujeres, entonces los grupos los hacemos nosotros, o también ellos, entonces queda varones en los grupos, entonces de esa forma la dinámica es distinta”.

El campo del deporte ha sido tradicionalmente de dominio masculino, fue lentamente que las mujeres comenzaron a incorporarse, muchas veces incluso con el acceso restringido. Scharagrodsky (2006) expresa, en relación a esto, lo siguiente: “Las mujeres al tener más opciones –en muchos casos sólo formalmente– a la práctica deportiva –siempre bajo parámetros masculinos– tuvieron la posibilidad de encontrar nuevos espacios de resistencia hasta este momento no alcanzados.” (p 88).

Si bien puede decirse que se han derribado las barreras que impedían la incorporación de las mujeres a las prácticas deportivas de forma igualitaria, el deporte escolar continúa reforzando los procesos de generización. Procesos sostenidos en muchos casos por creencias y mitos que hoy comienzan a ser objeto de reflexión de algunos/as docentes. La profesora y el profesor de Educación Física de primer año contaron en la entrevista que, desde el trabajo mixto en el deporte de conjunto, pudieron implementar la perspectiva de género enmarcada en la Educación Sexual Integral. En la entrevista realizada durante la implementación del proyecto, la profesora dijo: “En esta parte lo que principalmente hemos trabajado es el deporte, básquet y vóley”. El profesor, por su parte, agregó: “sí, el deporte de conjunto y de cooperación, creo que esto es útil para poder lograr una integración mixta y poder trabajar sobre este tema”.

Se puede decir que al mencionar el básquet y el vóley, ambos docentes se referían a la recontextualización de estos deportes en el ámbito de la clase de Educación Física, y en este caso particular, al torneo de la semana del estudiante y no al deporte de rendimiento o federado. Al aducir su utilidad para lograr una integración mixta y trabajar sobre este tema (referido al género) podría decirse que prima en ellos/as el discurso de la participación. Tal como dicen Aisenstein, Ganz y Perczyk (2000), “El discurso de la participación habla de inclusión, asistencia, igualdad, cooperación” (p.19). En esta recontextualización enmarcada en el discurso de la participación, la profesora describe al deporte que han trabajado de la siguiente manera: “Sí, el deporte flexible, adaptado, en el que se ponen diferentes reglas, como, bueno, hay veces que no se toman las reglas específicas del deporte”. Como sostiene Bracht (1996), “(...) en el momento que dejamos de supervalorizar las reglas normativas, constitutivas y técnicas del deporte, o sea el juego como acción referida al trabajo, estamos substrayendo la característica más acentuada del deporte moderno y recuperando, parcialmente, el juego” (p.86).

En términos de participación, en los partidos del torneo de la semana del estudiante, pudo observarse una fuerte interacción entre todos/as los/as integrantes del equipo y con los/as del equipo oponente. Dentro del registro de uno de los partidos puede leerse lo siguiente: “El equipo que toma la pelota va hacia el aro intenta hacer doble, el otro equipo marca. Todos y todas las integrantes siguen el juego. Están atentos a tomar la pelota o seguir al que la tiene. Hay varios intentos de meter dobles, tanto de mujeres, como de varones”.

Pero, ¿de qué manera se negociaban los roles en el juego entre los/as estudiantes? En relación a los roles desempeñados, ocurrieron dos situaciones distintas en los partidos observados. En uno de los partidos, todos/as recibían pases, la participación se dio por igual y los intentos de embocar en el aro eran realizados tanto por los varones como las mujeres. Tal como se describe en el registro de la observación: “Allí hay dos equipos, uno tiene pecheras verdes, otro está sin pecheras. Son equipos de cuatro estudiantes, mixtos. Es un juego dinámico, la pelota es tomada por varones y mujeres, las mujeres marcan a los varones, los varones a las mujeres, mujeres a mujeres, y varones a varones”. La profesora menciona en la entrevista como particularidad de este grupo que hay más chicas que chicos. Podríamos preguntarnos, entonces, lo siguiente: ¿habrá colaborado esto para que tanto mujeres como varones tuvieran un rol activo en el desarrollo del juego? Cada uno de los equipos estaba conformado, en su mayoría, por mujeres. Sin embargo, en el otro partido, aunque los grupos tenían un agrupamiento similar, eran sólo dos estudiantes varones quienes mantenían el dominio de la pelota. Esta situación pudo ser modificada finalmente a partir de la intervención de la profesora:

La pelota circula entre dos varones del equipo naranja, ellos son más altos que el resto, el juego se mantiene varios minutos en uno de los aros (donde tiene que embocar el equipo naranja). La profesora para el partido, se acerca, y dice: “pasen la pelota al resto, la pelota la deben tocar todos/as las integrantes del equipo”. De este modo, se abre el juego al resto.<sup>27</sup>

La intervención de la profesora como dispositivo<sup>28</sup> permitió abrir el juego, por un lado, para que todos/as los/as estudiantes tuvieran la posibilidad de participar de manera activa en la

---

<sup>27</sup>Registro de observación torneo semana del estudiante.

<sup>28</sup> Sanjurjo (2008) entiende por dispositivos los espacios, instrumentos, mecanismos o engranajes que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o resolución de alguna problemática. En

actividad y, por el otro, para romper con todas las naturalizaciones genéricas vigentes en las clases de Educación Física. Sin embargo, la intervención podría haber sido de otra manera: favoreciendo, por ejemplo, el dominio del balón por parte de estos dos estudiantes, así hubiera colaborado a ratificar la exclusión de género y ciertos estereotipos.

¿Deconstruyendo estereotipos? Los estereotipos de género son representaciones sociales acerca de cómo deben ser o actuar varones y mujeres, en relación a su sexo. Estas representaciones se incorporan a través de la socialización, donde se aprenden modos de comportarse y roles elaborados por cada cultura. Scharagrodsky (2007) postula al respecto: “Claramente, las matrices generizadas atraviesan a la escuela y a sus dispositivos reforzando la binariedad. No obstante algunos discursos y prácticas escolares disminuyen los procesos jerarquizados de masculinización” (p.19). Por eso es un avance, reflexionar y tomar distancia de la creencia de que el varón debe y puede, sólo por el hecho de ser varón, poseer el balón en un juego deportivo mixto sin compartirlo con los/as demás jugadores/as, considerando como natural el hecho de que así lo sea. Por supuesto que deconstruir aquellos estereotipos de género que circulan en las prácticas de educación física, implica un gran paso para evitar la estereotipación y asimetría entre los géneros.

La definición de tareas, funciones o el lugar social que se ha otorgado tomando como referencia a los datos biológicos, es lo que genera la discriminación o el privilegio de unos sobre otros u otras. Esta configuración genérica de la práctica la encontramos “(...) en cualquier forma que dividamos el mundo social, incluida la educación física y sus prácticas corporales”. (Scharagrodsky, 2003, p.6)

Sin dudas, el hecho de que los/as profesores/as hayan reconocido cómo desde la Educación Física, a través de prácticas y discursos, se refuerza la constitución de estereotipos es un paso muy importante. Incluso que hayan podido reconocer cómo ellos/as mismos/as habían experimentado situaciones de ese estilo. En suma todo esto, entonces, colaboró con los procesos de alejamiento y reflexión iniciados sobre ciertas creencias en torno al género, como también a poder modificarlas.

## 6.2- Los agrupamientos: las clases de educación física de primer año

Una de las líneas de acción proyectadas implicaba la concreción de clases con todo el grupo de primer año trabajando junto. Esta acción tenía entre sus intenciones la de propiciar prácticas de enseñanza igualitarias que eviten las perspectivas sexistas y estereotipos. Fue “el trabajo mixto, de chicas y chicos”<sup>29</sup> una de las formas que el profesor y la profesora utilizaron para la incorporación de la perspectiva de género desde el contexto de la Educación Sexual Integral. Este fue un paso importantísimo en el camino de derribar las creencias aparecidas en la primera encuesta realizada a los/as docentes, durante el diseño del proyecto.

¿Qué pasó con la implementación de las clases mixtas? ¿Cómo fueron las propuestas de enseñanza? Las condiciones espaciales y temporales de las clases de Educación Física implicaban que las mismas eran dictadas dentro de la escuela y en los mismos días y horarios tanto para mujeres como para varones. Sin embargo, se realizaban separadas por sexo y cada grupo con su profesor o profesora. En este contexto, el agrupamiento mixto fue uno de los caminos elegidos para que la y el docente de primer año pudieran realizar nuevas propuestas de enseñanza que incorporaran la perspectiva de género. Todo esto para trabajar en dirección a lograr una igualdad entre varones y mujeres y a fomentar valores de respeto al margen de los estereotipos sexistas.

Como se mencionó precedentemente en otros capítulos de este trabajo, las prácticas corporales que circularon hegemónicamente dentro de la Educación Física han tenido un fuerte efecto en la configuración de determinadas masculinidades y feminidades, porque a través de ellas, se han instalado y sostenido la asimetría y la desigualdad (Scharagrodsky, 2001). Una de las formas que contribuyó con este proceso fue la selección de distintas actividades o ejercitaciones de acuerdo al sexo biológico.

La y el profesor de primer año del colegio, en la entrevista realizada durante la implementación del proyecto, manifestaron que las actividades trabajadas durante las clases son realizadas por igual por todos/as los/as estudiantes. En relación a esto, el docente manifestaba lo siguiente:

---

<sup>29</sup>Entrevista a profesorado

Todas las actividades que trabajamos durante la clase, si hacemos trabajo de estaciones para trabajar alguna capacidad específica, todos los trabajos se hacen en grupo mixto, por más que sean de fuerza, resistencia siempre trabajamos mixto para que.... Porque de ese modo los chicos se sienten cómodos, se están acostumbrando a trabajar así le gustan más que hacerlo separado.<sup>30</sup>

En un principio se continuó igualmente dándole prioridad a la práctica de los deportes y las capacidades condicionales. En este sentido, es importante volver a recordar que en la historia de la Educación Física han sido esas prácticas las que reforzaron el proceso de generificación, dado que se constituyeron como vehículos de dominio masculino, marcando asimetría tanto para las mujeres como para otros géneros. Sin embargo, ambos docentes expresaron en la entrevista que todos/as los/as estudiantes realizan iguales actividades, sin diferenciación de ejercicios o deportes según el sexo.

A medida que transcurrió la implementación del proyecto, pudo observarse la inclusión de nuevas prácticas, un ejemplo de eso fue una clase que se realizó en torno a juegos. En cuanto a estos últimos, la profesora valorizó desde su experiencia los cooperativos o que implican el armado de estrategias, sosteniendo la importancia de que el grupo entero se centrara en el trabajo en equipo y el desarrollo de estrategias para el juego. En la entrevista, en relación a esto expresó lo siguiente: “Y vos ves que se juntan a armar la estrategia, tenga quien tenga al lado o al frente, porque dicen tenemos que armar la estrategia...eso está bueno”<sup>31</sup>. De esta manera, el armado de la estrategia por parte del estudiantado en estos juegos, se constituyó como una manera de lograr la cohesión grupal y la inclusión. El profesor, por su parte, también rescató las actividades centradas en vida en la naturaleza y las destacó como una de herramientas que se disponen desde el área para la incorporación de la perspectiva de género. Manifestó:

No, yo creo que... en juegos de vida o juegos al aire libre que sacas al chico de la estructura del patio, del playón, por ahí pueden aportar valores al trabajo en conjunto, al grupo o trabajo mixto, porque como que los chicos se sienten como más libres, lo que no quiere decir que los juegos deportivos o adaptados, o las actividades que se llevan en una clase común o convencional, eh... no te dé para trabajar en esta forma mixto, te da herramientas para lograr esto.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup>Entrevista a profesorado

<sup>31</sup>Entrevista a profesorado

<sup>32</sup>Entrevista a profesorado



Es posible reconocer en estas palabras como ambos docentes han podido tomar distancia de esa creencia acerca de que existen contenidos o actividades más apropiadas para un sexo o para el otro. La y el profesor reconocen que todos los ejercicios pueden ser realizados por todo el estudiantado, pero, al mismo tiempo, consideran que unos favorecen o facilitan más que otros la inclusión de la perspectiva de género en relación al acceso.

¿Cuáles son las actividades que el docente consideró que no colaboran a dicha inclusión? Durante la entrevista dijo: “Es el juego más de rendimiento, el que hace más puntos gana o el que por ahí crea más dificultad”. Por lo tanto, podría pensarse que, al otorgar un papel central a la competitividad y la eficacia en las distintas actividades, quedan al margen las emociones, subjetividades y/o deseos de los/as estudiantes. Se reducen, entonces, “(...) las posibilidades de desarrollar clases que incorporen la dimensión del placer en el encuentro con el otro y con la grupalidad.”<sup>33</sup>

En la clase observada del tres de noviembre, la propuesta fue participar de juegos de tipo cooperativo y estratégico. Frente a esto, ¿cómo fue la participación de varones y mujeres en los juegos? ¿Propiciaron dichos juegos la igualdad de género?

Los juegos propuestos fueron tres. El primero de ellos fue “*Como el gusano*”: para jugarlo, hizo falta formar cuatro equipos y cada uno de ellos construyó una cadena tomándose de la cintura. El objetivo de este juego era intentar tocar a el/la último/a jugador/a de los otros equipos. Al lograrlo, el participante tocado debía sumarse a la cadena del equipo que lo había tocado y ganaba, entonces, aquel que lograra juntar la mayor cantidad de integrantes posibles. El segundo juego fue “*Robo de pelotas*” y consistía en robar la mayor cantidad de pelotas al equipo contrario, para lograrlo era necesario construir distintas estrategias y ponerse de acuerdo con todo el grupo. Por último, el tercer juego fue el “*Metegol*”: en cual el grupo formaba una ronda, ubicándose uno al lado del otro. El objetivo del juego era meter gol entre las piernas (separadas) de los/as compañeros/as lanzando la pelota con la mano y por el piso. Cada gol realizado sumaba puntos para los equipos formados en el juego anterior.

---

<sup>33</sup>Educación sexual integral para la educación secundaria II (2012) contenidos y propuestas para el aula / María Lía Bargalló... [et.al.]; coordinado por Mirta Marina. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Serie Cuadernos de ESI) pág. 46.

Ya se ha hecho referencia en este trabajo, que el área ha justificado tradicionalmente desde el binarismo biológico, la práctica y el acceso de ciertas actividades y juegos diferenciados para mujeres y para varones. Scharagrodsky (2004) realiza un análisis del conjunto de prácticas corporales que han tenido un papel activo en los procesos de generización y afirma que las mismas “(...) contribuyeron muy fuertemente en el armado de ciertas masculinidades y feminidades excluyendo, silenciado u omitiendo otras formas o alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad y la feminidad.”(p.82)

La propuesta de la clase comentada anteriormente adhirió, por un lado, a la idea de que es posible proponer y realizar los mismos juegos para todo el grupo de primer año. Y, por otro, rompió con la lógica de que existen disposiciones biológicas innatas para poder (o no) participar de ciertas actividades.

A través del análisis de la clase observada, en la que ambos docentes llevaron adelante la propuesta planificada, intentaré acercar algunos elementos para pensar el lenguaje utilizado, las consignas y la organización de los grupos, las intervenciones docentes, los comportamientos y gestos corporales en el juego. Todo esto siempre en relación a la inclusión de la perspectiva de género en esta clase.

Desde la perspectiva que postula que el género es una construcción simbólica, la eficacia de la lógica del género es todavía absoluta, porque esta lógica está imbricada en el lenguaje y en la trama de los procesos sociales (Lamas, 2013). De este modo, por ejemplo, en el lenguaje que se utiliza habitualmente el masculino es tomado como genérico. Este uso es una de las formas mediante las cuales se ha invisibilizado históricamente a las mujeres. Asimismo, en las clases de Educación Física se han utilizado frases y expresiones que ubican a lo femenino en un lugar de inferioridad con respecto a lo masculino. Sin vacilaciones, el modelo masculino se ha tomado por mucho tiempo como norma de las formas lingüísticas androcéntricas, uso que tiene como consecuencias directas la discriminación y la desvalorización de lo femenino. Scharagrodsky (2004) afirma al respecto que:

En los grados mixtos la evidencia empírica en relación al lenguaje y a ciertos términos utilizados muestra no sólo que el colectivo mujeres es ignorado en ciertos momentos de las clases (al inicio y al final de la clase los docentes han utilizado el genérico chicos o niños), sino que, cuando se hacen visibles, las mujeres suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo. (p.64)

Sin dudas, no es tarea sencilla desprenderse del uso sexista del lenguaje. Sin embargo, por ejemplo, la profesora de primer año se dirigía a los/as estudiantes utilizando el femenino y el masculino: decía expresiones tales como “*tocados y tocadas*” o “*chicos y chicas*”. El profesor, en cambio, usaba términos genéricos o frases neutras como: “*Nos juntamos en el centro*”, “*Escuchen*”, etc. Pero, por otro lado, en la entrevista realizada, el profesor se refería a los/as estudiantes como “*los chicos*”. Es decir, utilizando el plural masculino para referirse a las mujeres y varones. La profesora, en cambio, utilizaba a ambos. Sin dudas, los usos del lenguaje de estos docentes se estaban acercando a un modo más democrático del mismo, en el que tanto los estudiantes como las estudiantes estaban representados/as. Vale aclarar, también, que no se observó ni en la clase ni en la entrevista que alguno/a de los/as docentes utilizara términos o frases donde lo masculino fuera norma y desvalorice a la mujer.

La organización de los grupos en el primer juego se realizó por estudiantes y docentes. Los grupos fueron armados por el conjunto de estudiantes a partir de la consigna que debían ser mixtos. Sin embargo, el profesor cambió a dos varones de un grupo a otro (con un: “Uh, profe!” como protesta), para que todos queden mixtos y con la misma cantidad de integrantes. ¿Qué fue, entonces, lo que se observó con este tipo de estrategia de organización grupal en el primer juego?

El juego comenzaba con cada grupo ubicado detrás de un cono en una de las esquinas de un cuadrado marcado en el piso. ¿Cómo organizó la fila cada grupo? En tres de los cuatro grupos, las filas estaban formadas por dos o tres varones al inicio de la misma y las mujeres detrás. Esta ubicación espacial y de orden o sucesión era modificada luego por la dinámica del juego, ya que era el primer estudiante de la formación (gusano) el que tocaba a los/as últimos/as de los otros grupos, y al ser éstos/as tocados/as pasaban al primer lugar de la fila del grupo que los manchó. Por lo que pareciera, entonces, que era la misma dinámica del juego la que rompía con el rol del varón líder. Este rol se estableció casi de manera automática en la organización inicial de la fila por parte de los/as estudiantes.

Algo similar sucedió en el segundo juego: “*El robo de pelotas*”. En un comienzo fueron los varones del grupo quienes avanzaban hacia el área donde estaban las pelotas por robar, mientras que las mujeres se quedaban defendiendo las pelotas que poseían. El profesor modificó dos veces una regla quizás como un intento de transformar aquello que estaba sucediendo. La primera modificación estableció que, luego de un intento de robo de la pelota, los/as jugadoras debían volver hasta la línea central de la cancha y eso los/as habilitaba para

intentarlo nuevamente. La otra modificación sobre la misma regla implicó que, para intentar robar la pelota, debían tocar sí o sí la línea punteada del área de hándbol. Quizás por la modificación de la regla o por cansancio de los varones, los roles en el juego comenzaron a cambiar, algunos varones tomaron el lugar de defensa y las mujeres empezaron con el intento de robo de pelotas. Este orden sexual establecido podría asociarse al aprendizaje de ciertas regularidades corporales que las y los estudiantes cumplen, de esta forma, los varones son los autorizados a ocupar los primeros lugares de la fila o intentar robar las pelotas. Esto responde, por supuesto, a cierta relación de privilegio. Scharagrodsky (2004) manifiesta al respecto: “De igual manera, ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo, en el ámbito de la educación física, están inscriptos como un deber ser para cada género” (p.66).

¿Qué ocurrió en el último juego de la clase? Los y las estudiantes formados en ronda y con las piernas separadas conseguían un punto cuando, al lanzar la pelota por el piso y con la mano, ésta pasaba entre las piernas de algún compañero o compañera. En el juego se utilizaron cuatro pelotas, lo que le daba un gran dinamismo y rapidez. En los registros puede verse cómo todo el grupo participa de modo activo en la propuesta, fundamentalmente cuando un/a participante tiene cerca la pelota. Las risas y las indicaciones dadas por algunos y algunas estudiantes como por ejemplo: ¡más pegados! (refiriéndose a que se cierre la ronda), ¡por abajo! (refiriéndose a por donde lanzar la pelota), podrían tomarse como indicios de compromiso y entusiasmo en el juego. No se advierte en el registro escrito asimetrías en las relaciones de género que impliquen desigualdad o discriminación de las mujeres. Mujeres y varones toman la pelota por igual, lanzan, dan indicaciones, etc. No hay marcado un guion de comportamiento esperable para las mujeres o de conducta femenina aceptable que suponga autocontrol, silencio y orden.

La profesora y el profesor iniciaron el juego lanzando las pelotas hacia el interior de la ronda, en forma sucesiva y desde diferentes lugares. El juego era continuado tanto por las mujeres como por los varones, dependiendo esto de acuerdo a quien le llegaba la pelota.

En los registros fotográficos pueden encontrarse datos acerca de la ocupación del espacio, allí puede verse cómo los varones se ubican de un lado de la ronda mientras que las mujeres lo hacen exactamente del otro. Pero en relación a las posturas corporales (piernas abiertas, tronco inclinado, brazos adelante, cabeza erguida siguiendo el movimiento de las pelotas), puede verse que hay una dinámica de participación conjunta a pesar de esta ubicación espacial. Con

respecto a los estereotipos de género o un *deber ser* para cada género (en relación a cómo moverse, comportarse o qué hacer) puede decirse que el juego no los reproduce. Chicas y chicos toman iniciativa, son audaces y no hay un control de la situación lúdica por parte de los varones o algunos de ellos. En relación al código de género en el lenguaje, no se realizaron comentarios denigrantes o despectivos entre ellos, entre ellas, o entre ellos/ellas.

Las actividades presentadas por la profesora y el profesor para esta clase se acercaron a promover la igualdad entre los y las estudiantes través de los distintos juegos. Se puede decir entonces, que a través de los juegos propuestos se buscó diluir la carga cultural de género que reproduce la desigualdad y profundiza aquellos significados asignados socialmente a lo femenino y lo masculino.

¿Se evidencian o continúan instaladas diferencias jerarquizadas en cuanto al género en la representación de la y el docente? En esta forma de realizar la clase, con propuestas de actividades alternativas al deporte convencional, participan también todas las representaciones que la profesora y el profesor tienen en relación al género y sus premisas y supuestos sobre la masculinidad y la feminidad. En este sentido, pareciera que ambos docentes se encuentran en proceso de repensar y poner en práctica algunas cuestiones relacionadas a generar condiciones de igualdad entre los y las integrantes del grupo. Sin embargo, subyacen aún algunos supuestos no derribados que pueden visualizarse fácilmente en la entrevista. La profesora menciona, por ejemplo, en cuanto a la conceptualización del comportamiento de las mujeres lo siguiente: “Otra particularidad es también que las mujeres participan igual, quieren tocar la pelota, quieren meter al aro, y los varones también confían, se sienten confiados.” Dentro de esta respuesta, la frase “los varones confían, se sienten confiados” podría indicar un supuesto inconsciente de la profesora, este indicaría que son los varones quienes habilitan y permiten que las chicas participen de ese modo, porque se sienten confiados. Esto lo dice aunque haya manifestado previamente que una de sus expectativas respecto al grupo sea la participación de todos y todas los/as estudiantes por igual. Otro supuesto que apareció en la entrevista y que está directamente relacionado con el anterior es aquel que postula que la participación de las mujeres adquiere otra dinámica por la particularidad que tiene este grupo, en el que son más mujeres que varones. Estos supuestos referidos a que son los varones quienes habilitan a las chicas y que la participación de estas últimas se asocia a que son un número mayor que el de los varones pueden ser considerados como un obstáculo, sino son revisados o puestos en discusión.

Scharagrodsky (2002) postula que “Al tomar conciencia del sexismo que tiñó -y tiñe- gran parte de los discursos y las prácticas de la Educación Física, no podemos seguir recibéndolo y retransmitiéndolo sin más, de un modo pretendidamente aséptico” (p.26). En este sentido, el profesor menciona algunas fortalezas para incluir la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual en sus clases y dice: “Tenemos una mente abierta a trabajar diferente, a escuchar diferentes propuestas y toda información que viene de cualquier lado, escucharla para mejorar, y trabajar la educación sexual integral que es algo muy bueno, eso creo que puede ser una de las fortalezas”. Sin dudas, las palabras del docente pueden considerarse como un avance para lograr reescribir los guiones de género en la escuela. Morgade, por su parte, afirma en relación a la gran necesidad de formarse para abordar el trabajo desde el profesionalismo y no desde la propia experiencia. De este modo escribe:

Insistimos en la formación docente porque es evidente que estos contenidos no han tenido plena presencia en profesorados y cursos, pero también para marcar una vez más que maestras/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de sexualidad. (2006, p.34)

Otras de las fortalezas que la profesora menciona es la posibilidad de trabajar como pareja pedagógica, junto a su compañero, de esta manera expresa en la entrevista: “Sí, que sea una pareja pedagógica favorece, y el grupo que tenemos también es una fortaleza”. Piedra y otros (2013) reconocen en su estudio que es precisamente el contexto el que permite el éxito de la práctica.

### **6.2.1- La clase mixta: percepciones de los y las estudiantes de primer año.**

Si bien no es objeto de intervención el trabajo con estudiantes, se les realizó una encuesta luego de una clase que sirvió para finalizar la evaluación. En esta encuesta, ellos/as debían señalar si estaban de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en desacuerdo con una serie de afirmaciones sobre las clases mixtas. Esta forma de trabajo con todo el grupo a la vez era diferente a la que venían realizando habitualmente y fue planeada como una de las acciones principales del proyecto. De hecho, la profesora de primer año menciona en la entrevista que una de las formas elegidas para incorporar la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral fue: “desde el trabajo mixto, de chicas y chicos”.

Al ser los y las estudiantes quienes participaron de este cambio en la modalidad de agrupamiento, se consideró relevante conocer su parecer sobre las clases mixtas a través de las respuestas dadas. Esta decisión también se enmarca, por supuesto, en el reconocimiento de su derecho a expresarse y ser escuchados/as.

Por eso, habilitar la palabra para escuchar todas las voces implica el inicio de un trabajo profundo en torno a lo que ellos/as viven y sienten en las clases de Educación Física. De modo de construir, a través de él, espacios de aprendizaje donde todos/as disfruten, accedan a las mismas oportunidades y reflexionen sobre sus experiencias y preferencias, que no deben responder necesariamente al órgano sexual que poseen. De esta manera, se avanza en tensionar la naturalización biológica o cultural a partir de los estereotipos y las relaciones de poder entre ambos colectivos o en cada uno de ellos.

La encuesta fue realizada por veinticuatro estudiantes que habían asistido ese día. Once de ellos/as eran mujeres y trece varones. Sus afirmaciones en la encuesta estuvieron referidas a las clases mixtas y lo que éstas generaban en cada uno/a de ellos/as. Los y las estudiantes debían marcar si estaban de acuerdo, parcialmente de acuerdo o en desacuerdo en relación a si estas clases: a) promueven la igualdad de oportunidades para varones y mujeres; b) favorecen la integración del grupo; c) generan el cuidado del otro, la otra; d) promueven la aceptación de la diversidad; e) inhiben la de las chicas; f) ponen en riesgo la integridad física de las chicas; g) no permiten mejorar motrizmente a los chicos y h) no permiten mejorar motrizmente a las chicas.

De la totalidad del grupo, veintiún estudiantes (doce varones y nueve mujeres) estuvieron de acuerdo en que las clases mixtas promueven la aceptación de la diversidad. Además, los datos mostraron que la mayoría del grupo acuerda en que éstas favorecen la integración del grupo (diecisiete acuerdan y siete parcialmente acuerdan). Vale aclarar, también, que ningún/a estudiante eligió la opción en desacuerdo con ninguna de las opciones. Todos los datos recabados mostraron una valoración positiva de la mayoría del grupo en relación a las clases con este tipo de agrupamiento, la diversidad y la integración.

De la totalidad del grupo, dieciocho estudiantes (siete mujeres y once varones) estuvieron de acuerdo en que las clases mixtas promueven la igualdad de oportunidades. Además, cuatro de ellos/as se encontraron parcialmente de acuerdo y sólo dos mujeres estuvieron en desacuerdo. Por otro lado, y en relación a que éstas inhiben a las chicas, la mayoría estuvo en desacuerdo. Pero parcialmente acordaron seis varones y dos mujeres. En cambio, son cuatro

las mujeres que consideraron que las clases mixtas inhiben a las chicas. Dos de estas últimas estudiantes son las mismas que estuvieron en desacuerdo con que las clases mixtas promueven la igualdad. Sin dudas, estos últimos resultados indicaron que no todos/as los/as estudiantes perciben las clases mixtas como promotoras de igualdad de oportunidades y que incluso un porcentaje menor considera que las mismas inhiben a las chicas.

Ante la afirmación “Ponen en riesgo la integridad física de las chicas”, nueve de los encuestados estuvieron en desacuerdo (seis varones y tres mujeres); parcialmente acordaron ocho varones y seis mujeres. La mayoría del grupo se mostró en desacuerdo con esta afirmación aunque la diferencia numérica con quienes sí acuerdan con ella es mínima. Podríamos preguntarnos, entonces: ¿el juego de poder sigue siendo asimétrico? ¿Es esto una creencia por la posición sostenida socialmente de inferioridad o debilidad de las mujeres?

La mayoría de los y las encuestado/as dijeron estar en desacuerdo con la afirmación que dice: “las clases mixtas no permiten mejorar motrizmente a los chicos o a las chicas”. Sin embargo un tercio de las respuestas se ubicaron dentro de la opción acuerdo y parcialmente acuerdo, como lo indica la tabla 2. Algo similar fue lo que ocurrió con las opciones elegidas en la afirmación: “las clases mixtas generan el cuidado del otro, otra”. La mayoría acordó con ella, pero seis lo hacen de manera parcial y son cuatro quienes no acuerdan. A partir de estos datos es posible afirmar que un porcentaje significativo de la totalidad de estudiantes consideró que las clases mixtas no permiten mejorar motrizmente a chicas o chicos, como así tampoco generan el cuidado del otro o la otra. Por lo que es necesario, sin dudas, continuar pensando las propuestas pedagógicas y la inclusión de la perspectiva de género, en la clase mixta de Educación Física.

En cuanto a la satisfacción en las clases de educación mixta, doce estudiantes (seis varones y seis mujeres) marcaron la opción indiferente. Sólo una mujer y cuatro varones eligieron la opción satisfecho, mientras que dos estudiantes mujeres y tres varones marcaron muy satisfecho. Sólo una chica y un varón respondieron la opción insatisfechos. Con estos resultados podría concluirse que, en su mayoría, el grupo de primer año se muestra infierente frente al tipo de agrupamiento mixto.

En relación a la pregunta acerca de cuán satisfechos/as estaban frente a la propuesta de trabajar de forma mixta, también se les solicitó que fundamentaran esa elección. Las respuestas dadas por los/as estudiantes fueron muy variadas. La mayoría de ellos/as optó por la opción



“indiferente” para expresar su porqué. Algunos/as de los/as chicos/as respondieron que esas clases eran muy buenas y les gustaban, pero que aun así preferían que existieran algunas clases por separado. Proponían alternar clases mixtas y clases separadas de varones y mujeres. Otros/as estudiantes manifestaron que estaban satisfechos/as porque este tipo de organización les permitía conocer mejor a sus compañeros/as e integrar al grupo. Sólo algunos/as manifestaron que no les importa que sea de uno u otro modo.

Por otro lado, y en relación a aquella estudiante y aquel estudiante que eligieron la opción “*insatisfecho*”, ella contestó que le parece mejor trabajar por separado y él simplemente no respondió el porqué. Aquellos/as estudiantes que se mostraron muy satisfechos/as argumentaron que les permitía integrarse, relacionarse y unirse entre sí. Así como también que las clases eran más divertidas de este modo.

La encuesta realizada permitió, entonces, acercarse a la percepción que el grupo de estudiantes tuvo en relación a las clases mixtas. En relación a las respuestas que ellos/as pudieron dar, es posible decir que a la mitad de los/las encuestadas (doce) le resultó indiferente este tipo de agrupamiento, es decir no le genera ni rechazo, ni inclinación. De la otra mitad del grupo (doce) la mayoría (diez) le otorga un valor positivo a este tipo de agrupamiento, como también a lo que puede promover y generar. Sin embargo, una minoría marcó la opción insatisfecho. Esta elección podría indicar que, más allá de que las clases sean mixtas, aún sienten posiciones de desventaja o desigualdad. Uno de los estudiantes, por ejemplo, dijo en la encuesta: “Porque varias veces a algunas chicas no les gusta el deporte que se está practicando”. Tomar en cuenta y valorizar estos datos es muy importante para la retroalimentación del proyecto como parte de un trabajo futuro con los/as estudiantes, en este camino de aspirar a una educación sexuada justa. Es decir, como postulan Morgade y otras (2001), “Una educación sexual con enfoque crítico de género, lo que implica avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos, y los componentes innovadores de los subordinados” (p.204). Y, pensada específicamente en el marco de la Educación Física, buscar otras maneras de juego o tal vez otros juegos para que lo que allí sucede deje de ser asimétrico.

**Tabla 8***Resultados de la encuesta a estudiantes de primer año del colegio.*

Te parece que las clases mixtas:		Acuerdo	Parcialmente acuerdo	En desacuerdo
Promueven la igualdad de oportunidades	Mujeres	7	2	2
	Varones	11	2	-----
Inhiben a las chicas	Mujeres	4	2	5
	Varones	-----	6	7
Favorecen la integración del grupo	Mujeres	9	2	-----
	Varones	8	5	-----
Ponen en riesgo la integridad física de las chicas	Mujeres <sup>34</sup>	2	5	3
	Varones	4	3	6
No permiten mejorar motrizmente a los chicos	Mujeres	1	3	7
	Varones	1	3	9
No permiten mejorar motrizmente a las chicas	Mujeres	2	3	6
	Varones	3	-----	10
Generan el cuidado del otro, la otra.	Mujeres	5	2	4
	Varones <sup>35</sup>	8	4	-
Promueven la aceptación de la diversidad	Mujeres	9	2	-----
	Varones	12	1	-----

Señala con una cruz tu satisfacción sobre las clases mixtas:

	Muy satisfecho	satisfecho	indiferente	insatisfecho	Muy insatisfecho
M	3	1	6	1	-----
V.	2	4	6	1	-----

<sup>34</sup>Sin marcar, casillero en blanco.<sup>35</sup>Sin marcar, casillero en blanco.

### TERCERA PARTE

**Hacia la superación de la mora en la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas de educación física.**



## **Capítulo 7. -Algunos cambios de la mano del proyecto de intervención.**

A partir de realizar la evaluación de los resultados conseguidos con la implementación del proyecto de intervención, este adquiere un gran sentido.

Ander Egg (1991) denomina proyecto a “(...) un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí, que se realizan con el fin de producir determinados bienes y servicios capaces de satisfacer necesidades o resolver problemas” (p.7). El problema encontrado en el colegio IFES de la Ciudad de Plottier fue planteado de la siguiente manera: “Existía mora en la inclusión de la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral en las propuestas pedagógicas de los y las profesoras de Educación Física”. Frente a esto, el proyecto intentó afrontar aquellas cuestiones que se sospechaban como obturadoras para su inclusión.

La primera meta implicó realizar dos talleres al inicio del segundo semestre del año 2017, con la totalidad de los y las profesores del área para revisar y acercarse a la constitución de prácticas de enseñanza en Educación Física que incorporen la perspectiva de género.

Es importante mencionar que la puesta en marcha del proyecto se postergó. Tal como se había mencionado dentro la matriz FODA realizada durante el diseño del proyecto, el cambio o renuncia de docentes podía ser una debilidad. Esto ocurrió e hizo que el primer taller se concretara recién en el mes de Agosto (y no en el mes de Julio como estaba planeado), momento en el cual el plantel docente de Educación Física estuvo totalmente conformado. La totalidad de los y las profesoras asistieron al taller y también participó junto a ellos/as el vicedirector del colegio. Al retrasarse la fecha de realización del primer taller, el segundo taller no pudo realizarse y quedó pendiente.

Luego de esta instancia que, como ya se dijo asistió el plantel docente completo de Educación Física, el trabajo continuó junto a la profesora y el profesor de primer año. Este taller fue planeado como la primera acción dentro de la puesta en marcha del proyecto, en consonancia siempre con los objetivos planteados en él. El taller en cuestión habilitó, a través del tratamiento de la temática, el diálogo y la reflexión colectiva, esto permitió a los/as docentes pensar acerca de sus propias construcciones de género y desnaturalizar aquellas representaciones para cada género que habían aparecido en la encuesta previa.

Como ya se dijo, uno de los núcleos centrales del enfoque de género es la cuestión de derechos, Morgade (2006) menciona dos cuestiones al respecto: “Por una parte, su propósito -

no logrado totalmente aún- de constituirse en un discurso universal de incluir a todos y todas, y por otra parte porque se trata de compromisos que asumen las personas pero fundamentalmente los estados” (p.34). En este sentido, a través de la Ley Nacional N° 26.150 se busca garantizar el derecho de todos/as los/as estudiantes a recibir Educación Sexual Integral. Asimismo, en cumplimiento con la ley, la Resolución N°43 del Consejo Federal de Educación establece los lineamientos curriculares que orientan la incorporación de la complejidad de la temática.

Frente a esto, uno de los objetivos específicos del proyecto fue que los y las docentes puedan reconocer la legislación vigente sobre Educación Sexual Integral. Sobre todo porque, durante el diseño del proyecto, los/as profesores habían manifestado conocer la existencia de la ley pero sin demasiada profundidad, es decir, conocían superficialmente tanto la ley como los lineamientos.<sup>36</sup>

Por eso en el primer encuentro, con la guía del tallerista, se trabajó grupalmente sobre el aspecto puramente legal. Ya que entre los objetivos específicos programados en el proyecto aparecía uno que establecía que los/as docentes pudieran reconocer qué es lo que se establece en la Ley 26.150 y cuáles son los aspectos abordados en los lineamientos curriculares de educación sexual integral de Educación Física, en relación a la perspectiva de género. Poder conocer la legislación fue el requisito primero para que los y las docentes transiten el camino hacia el cumplimiento del derecho de los/as estudiantes a recibir Educación Sexual Integral. En la encuesta realizada al grupo de docentes al finalizar el taller, aparecieron ciertos datos sobre el logro de los objetivos programados. De hecho, en la encuesta, los/as profesores/as pudieron escribir los aspectos más relevantes de la ley y los objetivos del Programa Nacional, esto funcionó como un indicador de su conocimiento.

Evidentemente los avances en términos legales en nuestro país con la sanción de la ley, no son suficientes para incorporar la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral ni para romper verdaderamente con los estereotipos de roles que refuerzan desigualdades. Por ese motivo, se consideró necesario analizar junto con los/as profesores/as aquellos prejuicios sociales existentes y el modo que tienen de operar en la construcción de cuerpos generizados. Como así también, reflexionar acerca de las propias construcciones de género y de cómo algunas prácticas desiguales sólo se sostienen en creencias o mitos. Al

---

<sup>36</sup>Encuesta a profesores/as durante el diseño del proyecto.

introducir la noción de desigualdad, desde la perspectiva de género, “...se está trabajando sobre la relaciones de poder que la construcción social de la sexualidad implica.” (Morgade, 2006, p.43).

Antes de poner en marcha el proyecto, las clases de Educación Física para los varones eran dictadas por un profesor y las clases para las mujeres por una profesora. Sin embargo, ambas clases eran el mismo día, en el mismo horario e incluso compartían el mismo lugar físico. Esta disposición espacial y horaria se convirtió en una oportunidad para hacer posible que varones y mujeres tuvieran las clases en forma mixta. En algunas de las respuestas dadas por el plantel docente en la encuesta previa a poner en marcha el proyecto, aparecieron algunos mitos y creencias que justificaban e incluso defendían esta organización. Decían, por ejemplo, que las clases separadas favorecían el orden, la organización y la predisposición de los/as estudiantes para el trabajo. Algunos/as docentes manifestaban que esa separación respondía, también, a las diferencias existentes en cuanto a capacidades físicas de varones y mujeres.

El trabajo en el taller acerca de las concepciones y prácticas en torno al género que poseían el grupo de docentes, permitió poner en cuestión dichos supuestos, creencias o mitos. Esto para acercarse a algunos de los objetivos específicos propuestos en el proyecto, fundamentalmente aquellos que postulaban lo siguiente: “Identificar mitos y creencias acerca de la perspectiva de género poniéndolas en tensión con aportes teóricos y lineamientos de Educación Sexual Integral de Educación Física, e identificar en sus prácticas de enseñanza propuestas que podrían generar desigualdades de género.”

Al analizar las respuestas dadas por el grupo de docentes en la encuesta hecha al finalizar el taller, se prestó especial atención a los valores asociados a lo femenino y lo masculino, a la clase mixta como una posibilidad de incorporar la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de género y a la selección de actividades como la posibilidad de acceder igualitariamente a aprendizajes corporales y motrices.

Poner distancia para reflexionar sobre los supuestos vigentes acerca de la masculinidad y la feminidad no fue tarea sencilla para los y las docentes, como así tampoco lo fue la de identificar los propios supuestos, fundamentalmente porque los mismos están contruidos en cada estructura personal dentro del programa social de percepción incorporado<sup>37</sup>. Desarmarlos

---

<sup>37</sup> Bourdieu (1998) sostiene que las estructuras históricas del orden masculino se mantienen en la incorporación de esquemas inconscientes de percepción y de apreciación, en la que hombres y mujeres están inmersos. En el

involucra, entonces, los tiempos personales y particulares de cada persona. Fueron seis los/as docentes que asistieron al taller. Dos de ellos/as, en la encuesta, asociaron valores como sentimental, sensible y suave a lo femenino, los otros cuatro docentes, entre ellos la profesora y el profesor de primer año, no asociaron ningún valor de la lista particularmente a lo femenino y a lo masculino.

En otro punto de la encuesta se consultó al grupo de docentes acerca de cómo se caracterizaba lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes en tres frases dadas. A estas últimas, podríamos considerarlas como aquellas que tienen poder o una fuerza particular asociadas con un lugar de desvalorización, inferioridad o subordinación de la mujer con respecto a los hombres. Estas ideas están instaladas en el imaginario de los que reproducen o producen a las mismas o “(...) cuando de un modo u otro están presentes en las conciencias y en el inconsciente colectivo”. (Grimson y Tenti Fanfani, 2011, p.21). Al respecto, todos/as los/as docentes respondieron que las frases desvalorizaban a las mujeres en relación a lo masculino. La acción de tomar distancia y considerar a las mismas como objeto de reflexión, posibilitó que los/as profesores/as pudieran reconocer estos atributos valorativos otorgados a las mujeres. Pero también cómo los mismos son parte de la mirada esencialista que ha predominado históricamente en la Educación Física y que puede, por supuesto, ser modificada.

Otro de los temas tratados en el encuentro implicó pensar la clase mixta como una posibilidad concreta de incorporar la Educación Sexual Integral desde la perspectiva de género. Y, a la vez, como anclaje de prácticas de Educación Física que acerquen paulatinamente a la igualdad como un principio basado en la diferencias y en la diversidad que caracteriza a todo grupo.

Como ya se dijo, los/as docentes defendían las clases de Educación Física separadas por sexo basándose en las diferencias biológicas de hombres y mujeres. Repensar en esos argumentos permitió que los y las profesoras revaloricen los aspectos que favorece la clase con todo el grupo por sobre aquella división “natural” por sexos. Entre los aspectos mencionados en la encuesta estaban la igualdad de derechos, la igualdad de oportunidades, la aceptación de la diversidad, el cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del otro/a. Sin embargo, también mencionaron algunos aspectos que la clase mixta no favorecía como, por ejemplo, la diferencia

---

inconsciente, en las estructuras simbólicas y en las instituciones de la sociedad está instalada la dominación masculina.

física y la vergüenza. Pero siempre resaltando la posibilidad de poder conversar con el grupo acerca de esos temas. Es decir, los mismos ya no eran considerados como obturadores para adoptar una forma de clase mixta, sino más como aspectos a charlar o reflexionar con los/as estudiantes.

En relación a las actividades y los juegos, los/as seis profesoras/es no consideran que existan actividades y juegos para mujeres o para varones. Manifestaron que todos/as los estudiantes son capaces de hacer todo. Sin embargo, dos docentes del ciclo sostuvieron en la encuesta que, en el caso específico de las competencias, estas sí deben separarse por sexo. Coincidentemente, fueron esos mismos docentes quienes asociaron valores como suave, sensible y sentimental a las mujeres. Esto pone de manifiesto cómo las diferencias jerarquizadas y complementarias<sup>38</sup> continúan en sus representaciones, sosteniendo que existen determinadas prácticas para cada género.

El taller se constituyó en un espacio de reflexión donde el tallerista brindó elementos al grupo de docentes para que puedan revisar aquellos supuestos, creencias y representaciones sobre género que subyacen en las prácticas de Educación Física. El taller también fue el primer paso para la inclusión de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas de la profesora y el profesor de primer año. Esto permitió ver como es necesaria una apertura para llevar adelante procesos reflexivos que impliquen deconstruir aquellos supuestos, prejuicios y/o creencias sobre los que se construyen relaciones no igualitarias dentro de las clases de Educación Física.

Por otra parte, la segunda meta establecida en el proyecto fue: “Concretar la planificación y la realización desde el área de Educación Física, de una jornada de prácticas lúdicas, recreativas y deportivas que contemplen las perspectiva de género, con la totalidad de los/las estudiantes de primer año”.

La jornada de prácticas lúdicas recreativas se concretó con algunas modificaciones durante la semana del estudiante en el mes de Septiembre. La profesora y el profesor programaron un torneo mixto de vóley para el grupo de estudiantes de primer año. Sin embargo, debido al viento (característico de nuestra región) y al aviso de alerta meteorológica para esos

---

<sup>38</sup> W. Connell (2003) sostiene “La masculinidad existe sólo en contraste con la femineidad”.



días, el torneo pasó a ser de básquet. Además, en vez de realizarlo en una única jornada, el mismo se realizó en tres días dentro del horario de las clases de Educación Física.

El torneo mixto implicó un acercamiento de ambos docentes de primer año a planear propuestas pedagógicas con un agrupamiento diferente. Si bien eligieron el deporte, es decir, una práctica hegemónica de la Educación Física, de dominio masculino y que ha colaborado históricamente en la construcción de masculinidad y feminidad, los/as docentes pudieron recontextualizarlo al ámbito escolar. De este modo las condiciones y límites de las acciones, se caracterizaron por una estructura reglamentaria básica en relación a los elementos del juego. Esto favoreció a que en los partidos del torneo se diera una fuerte interacción entre los/as integrantes de un mismo equipo y también con los/as del equipo oponente, a su vez, los roles desempeñados en el juego tanto por mujeres como por varones se caracterizaron por ser muy activos. Y, sobre todo, las reglas establecidas previo a comenzar con el juego propiciaron que todos/as toquen la pelota e intenten embocar. Sin embargo, para desarmar las naturalizaciones de género surgidas en pleno juego, generando la exclusión de algunos/as estudiantes, se hizo necesaria la intervención de la docente. Ella se encargó de abrir la posibilidad para una participación real de todos y todas, priorizando así el discurso de la participación

La tercera meta propuesta en el marco del proyecto fue: “Concretar que en un 50% de la totalidad de las clases de Educación Física a partir del mes de septiembre y hasta la terminación del ciclo lectivo del año 2017, sean con todo el curso junto”. Esta meta se alcanzó superando el porcentaje propuesto. Las clases de Educación Física con todo el grupo o mixtas se realizaron desde finales del mes de Septiembre hasta finalizar el ciclo.

La clase mixta posibilitó que todo el grupo realice las mismas actividades, evitando así diferenciar prácticas específicas para mujeres y otras prácticas para varones, así se garantizó que todos y todas posean igualdad de acceso a las mismas. Aunque en un inicio se eligieron principalmente los deportes vóley y básquet para trabajar en las clases, a medida que se avanzó en la implementación del proyecto pudieron incluirse otras prácticas como las lúdicas. De esta manera, puede decirse que el profesor y la profesora afrontaron la búsqueda de hallar nuevas prácticas e incluirlas en sus clases, prácticas que propiciaran, sobre todo, relaciones más igualitarias. También es posible reconocer en los/docentes un intento de modificar la situación, como así también las propias representaciones que poseían acerca de los/as estudiantes.

Con respecto a estas últimas y la caracterización de los comportamientos corporales de las mujeres, la docente las describió como activas en la encuesta. Sin embargo, aparece

subyacente en sus palabras que son los varones quienes habilitan su entrada a las prácticas deportivas, porque se “sienten confiados”<sup>39</sup>. De alguna manera, los parámetros masculinos continúan siendo para la profesora la vara subyacente con la que se juzga los comportamientos corporales femeninos (Scharagrodsky, 2004). Esto puede reconocerse como un aspecto sobre el cual continuar trabajando para lograr su transformación.

En cuanto a las expectativas que poseen los/as docentes de Educación Física sobre los logros de los estudiantes varones, el autor precedente sostiene que éstas suelen ser distintas a las que poseen en relación a las estudiantes mujeres, de este modo a través de estas expectativas que se tiene de estudiantes, prejuicios y roles de género se reproducen en sintonía con lo que socialmente se espera. En este sentido, no se observaron ni escucharon expresiones verbales de parte de los/as docentes en donde se hicieran distinciones tendientes a reproducir desigualdad entre varones y mujeres.

Uno de los objetivos propuestos en el proyecto de intervención fue: “Diseñar líneas de acción que permitan propiciar prácticas de enseñanza igualitarias, evitando las perspectivas sexistas y estereotipos en relación a lo que se puede hacer y cómo se debe ser mujeres o varones.”

El torneo mixto realizado durante la semana del estudiante, el agrupamiento mixto para las clases de Educación Física, la inclusión de prácticas distintas a las deportivas, proponer una actividad (sugerida en el Cuadernillo de Educación Sexual Integral para escuela secundaria) donde los/as estudiantes reflexionaran en torno a prácticas de competencia, discriminación y estigmatización que generaran violencia simbólica en los vínculos... todas acciones que los/as docentes pusieron en práctica con el grupo de primer año como una manera de incorporar la perspectiva de género en sus propuestas pedagógicas. Scharagrodsky (2007) resalta la importancia de “animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas” (p.12).

En este sentido, ambos docentes se animaron a realizar ciertos cambios que pudieran propiciar la igualdad y la participación en las actividades de todos y todas por igual. Tanto el taller como las reuniones y charlas posteriores colaboraron para que ambos/as pudieran tomar

---

<sup>39</sup> En la entrevista la profesora dice: “otra particularidad también es que las mujeres participan igual, quieren tocar la pelota, quieren, meter al aro, y los varones también confían, se sienten confiados.”

distancia e iniciar un camino de reflexión. Esas acciones implicaron los primeros pasos para deconstruir aquellas creencias y supuestos que subyacen en la Educación Física y que no hacen más que mantener la desigualdad y asimetría entre los/as estudiantes. La profesora y el profesor pudieron ubicarse “(...) fuera del terreno de aquello que se acepta naturalmente porque “no está en discusión” o “está más allá de toda discusión”” (Grimson y Tenti Fanfani, 2014, p.22). De todos modos, derribar estas representaciones fuertemente arraigadas no es algo que ocurra de manera inmediata, sino que más bien es un proceso largo y que depende de los tiempos personales de cada sujeto/a. Connell (1997) dice: “Los hombres, tanto como las mujeres, están encadenados a los modelos de género que han heredado”. (p.46)

La posibilidad de trabajar como pareja pedagógica, las características del grupo de primer año y la apertura a continuar con su formación docente, fueron las fortalezas que los/as docentes mencionaron en la entrevista. Fortalezas que les permitieron incluir la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral dentro de sus propuestas pedagógicas de Educación Física,

Aunque no fue objeto de intervención el trabajo con estudiantes, también se les realizó en una de las clases una encuesta a cursantes de primer año, que proporcionó algunos datos acerca de la percepción del grupo sobre las clases mixtas. Revisando sus respuestas puede verse como a la mitad de los/as encuestados les resulta indiferente este tipo de agrupamiento, de la otra mitad la mayoría le adjudica un valor positivo a las clases con esta modalidad. Sin embargo, una minoría marca la opción contraria, lo cual puede indicar que aún sienten posiciones de desventaja o de desigualdad en las clases mixtas. El análisis de estos datos es relevante y necesario para la retroalimentación del proyecto como parte de un trabajo futuro que involucre a los y las estudiantes, en el sentido de aspirar a una educación sexuada justa. Por lo tanto, se hace necesario continuar trabajando en este proyecto, sobre todo, continuar problematizando las expectativas sociales en la Educación Física de este colegio en torno a los cuerpos sexuados de los y las estudiantes, las desigualdades y los estereotipos respecto a lo femenino y lo masculino. Profundizar aún más sobre el concepto de diversidad mencionado por el alumnado y docentes rompiendo con la idea que existen únicamente dos géneros, dos cuerpos y dos formas de vivirlos. Una Educación Sexual con enfoque crítico de género, “(...) implica avanzar en la deconstrucción de los componentes pedagógicos sexistas y heteronormativos de los discursos hegemónicos, y los componentes innovadores de los subordinados”. (Morgade y otras, 2011, p.204)

Pero para avanzar también es necesario que, desde la conducción del colegio, se habiliten y garanticen más espacios de capacitación y de reflexión con modalidad taller, específicos del área. El profesor y la profesora de Educación Física resaltaron en la entrevista la importancia de los mismos, tanto para recibir información como así también para sentirse acompañados/as en la búsqueda de estrategias que permitan resolver las situaciones de la clase. Reconociendo que un taller no fue suficiente, es necesario manifestar la necesidad de otros encuentros sistemáticos, donde formarse y obtener herramientas para abordar la temática no desde la experiencia de cada uno, sino con el profesionalismo que compete a la tarea docente. (Morgade, 2006)

Por supuesto que, al pensar en términos de recursos materiales y humanos, no puede desconocerse que todo este trabajo supone un costo. En este caso en particular, los previstos fueron suficientes porque se logró optimizar los recursos existentes en el colegio. Pero es necesario, por supuesto, tener en cuenta la posibilidad de contar con otros recursos para trabajar a futuro. Sobre todo aquellos relacionados con más horas de capacitación o talleres y el pago de horas de los mismos.

### **Capítulo 8.- A modo de conclusiones: Reflexiones y Proyecciones.**

El proyecto de intervención en el colegio IFES de la ciudad de Plottier (Neuquén), en el marco del Trabajo Final de la Maestría en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda, contó con dos grandes pretensiones. Por un lado, dar cuenta de la apropiación e integración de los contenidos adquiridos a lo largo de la cursada de distintos seminarios<sup>40</sup>. Y, por el otro, saldar cierta mora existente en la inclusión de la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral, en las propuestas pedagógicas de la profesora y el profesor de primer año del colegio.

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150 habilita a la escuela como un ámbito privilegiado para el ejercicio y ampliación de derechos en relación a cuestiones de equidad de género. Con ese respaldo legal, este proyecto buscó resolver el problema identificado previamente en el colegio elegido. Dicho problema fue definido de la siguiente manera: “Existía mora en la inclusión de la perspectiva de género en el contexto de la

---

<sup>40</sup>Guía de Orientación para la presentación del Trabajo de Intervención Final. Escuela de posgrado. UNDAV

Educación Sexual Integral en las propuestas pedagógicas de los y las profesoras de Educación Física”.

A continuación se exponen algunas conclusiones y reflexiones del presente trabajo.

Para llegar al momento de implementación del proyecto, se recorrió un camino de acercamiento a la institución y a los actores de la misma durante un año. Esto permitió no sólo diseñar el proyecto y evaluar su viabilidad en esta institución sino también, en términos de Ander Egg (1997), “*lograr la voluntad política*” para que las/los involucrados/as estén dispuestos/as a llevar a la práctica lo planificado. Todo esto ya fue detallado con anterioridad en el punto 1.2 del capítulo 1.

De esta manera, el proceso de planificación se centró en el enfoque estratégico, considerando que en cada circunstancia y en cada escenario existen muchos actores sociales con intereses contrapuestos. Por ese motivo, también se tuvieron en cuenta en la planificación los aportes de los/as actores implicados. Comprometerse con la viabilidad del cambio conllevó, entonces, a posicionarse desde un lugar político y activo, y no desde afuera como un/a mero observador/a. De este modo, la planificación se constituyó no sólo en un proceso de racionalización en la toma de decisiones, sino también en “(...) la instrumentación de un proyecto político.” (Ander Egg, 1997, p.12). La temática elegida es, actualmente, motivo de debate y controversias. En este contexto, posicionarse desde la desnaturalización de desigualdades y asimetrías con el objetivo de construir relaciones de género más igualitarias, democráticas y justas, implica siempre asumir un lugar político.

Con la implementación del proyecto en este colegio, se posibilitó que profesores y profesoras iniciaran procesos de revisión para tensionar supuestos, creencias, mitos y valores, acerca de estereotipos en relación al género y a las características dadas socialmente a lo masculino y femenino. Para lograr, fundamentalmente, reconocer cómo se reproducen esas ideas dentro de la Educación Física, sin demasiados cuestionamientos y aceptándolas más bien como una cuestión natural.

En este sentido, el taller se revalorizó como un espacio de encuentro y un lugar necesario donde informarse y estar acompañados/as en la búsqueda de estrategias para abordar la Educación Sexual Integral y las situaciones cotidianas referidas a la misma. Todo esto mencionado por ambos docentes de primer año en la entrevista realizada. Es de suma importancia, entonces, que desde la conducción de la escuela se prevean los recursos económicos y los materiales necesarios para abordar el tema en cuestión. Así como también

que se propicien y gestionen en forma sistemática distintos talleres donde se trabaje y se aprenda “(...) haciendo en grupo.” (Ander Egg, 1994, p. 10). El taller realizado al inicio de la puesta en marcha del proyecto, tratado en el capítulo 5, fue el puntapié para que la totalidad del plantel docente pusiera distancia y reflexionen sobre la Educación Física y las cuestiones de género en el colegio.

Así, la encuesta realizada al finalizar el taller proporcionó datos sobre algunos temas trabajados en el mismo, expuestos todos ellos también en el capítulo mencionado precedentemente. Respecto a la clase mixta, por ejemplo, la totalidad del grupo docente de Educación Física revalorizó los aspectos que favorecen la clase con todo el grupo, por sobre la división “natural” por sexos. Tales como la igualdad de derechos y de oportunidades, la aceptación de la diversidad, el cuidado del propio cuerpo y del cuerpo del otro/a, etc. A modo de reflexión, esto indicaría la construcción de una mirada crítica sobre la afirmación de las diferencias físico anatómicas que sostienen las clases de Educación Física separadas por sexo. Sin embargo, y como una contradicción, aparece la idea sostenida por algunos docentes que la clase mixta es un obstáculo al pensar en la competencia deportiva. Al colocar a esta última como eje central, la mirada esencialista no se pudo derribar, porque definieron tareas y funciones para cada sexo, a partir del dato biológico. Asimismo, y con igual argumento, los mismos docentes del ciclo superior consideraron que hay actividades determinadas para varones y otras distintas para mujeres. Si bien las características dicotómicas y binarias proyectadas en los estereotipos de género se han ido relativizando, continúan de algún modo delimitando el repertorio conductual aceptado socialmente para hombres y mujeres. Justamente por esto, la propuesta sería preguntarse, tal como lo hace Scharagrosdsky (2001), “¿No habrá que pensar en jugar de otra manera? o acaso ¿cambiar el juego?”(p.87).

Por otro lado, la totalidad de docentes señalaron diversos aspectos positivos en relación a lo que generan los juegos mixtos: la cooperación y la comunicación entre los y las participantes, el placer, el disfrute y la posibilidad de tomar decisiones en grupo. Las consideraciones de los/as docentes acerca de lo generado por los juegos sirvieron de retroalimentación para incorporar prácticas lúdicas a las clases de Educación Física de primer año. Esta incorporación sirvió para generar diversas alternativas al deporte convencional elegido prioritariamente para el desarrollo de las clases. Al respecto, y a modo de reflexión, si bien fue un avance que pudieran incluirse en las propuestas pedagógicas otras prácticas (en este caso lúdicas) distintas a las prácticas preeminentemente deportivas, es importante seguir

pensando. Para eso, propongo una pregunta que pretende disparar nuevos sentidos en torno al tema propuesto: ¿cómo poner esas prácticas en juego de modo que se basen en la igualdad de derechos de los géneros?

El taller permitió instalar y repensar una temática que ha estado presente en la Educación Física de este colegio y en la educación en general: la sexualidad. Tal como expone Morgade (2011), “La sexualidad estaba y está en todas partes porque es una dimensión de la construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (p.10). Pero, sin embargo, en el área estaba casi ausente; fundamentalmente en lo que refiere al tratamiento o análisis de cuestiones, discursos y prácticas que se mantenían sostenidas por el paradigma médico biologista. La profesora y el profesor de primer año pudieron diseñar y llevar adelante propuestas de enseñanza en Educación Física que incorporaran la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral. En este sentido, una primera modificación consistió en diagramar el encuentro de prácticas deportivas proyectado para la semana del estudiante con los equipos conformados en forma mixta. De esta manera, se permitieron romper con la estructura que habitualmente prima en este tipo de torneos: donde se separan los grupos por sexos, sosteniendo tal división en las diferencias anato-fisiológicas de los sexos. Así, se focalizó el encuentro en la participación<sup>41</sup> de todos y todas, aunque se eligió una práctica hegemónica de la educación física, de dominio masculino y que ha colaborado en la construcción de determinada masculinidad y feminidad jerárquicamente diferenciada. A modo de reflexión es posible decir, luego del análisis del registro escrito y fotográfico del torneo, que la recontextualización y la adopción de una reglamentación básica y flexible para el juego, así como la intervención docente en forma oportuna, fue favorecedora en varios aspectos. Fundamentalmente, permitió que no estuviera presente la asimetría, el dominio de ciertos estudiantes sobre otros/as o el dominio del balón por algunos y la exclusión; mientras que favoreció que estuviera la participación activa de todos/as los y las estudiantes.

Otra de las modificaciones que pudieron llevar adelante la profesora y el profesor de primer año implicó la coordinación de las clases como pareja pedagógica, trabajando con todo

---

<sup>41</sup> Aisenstein, Ganz, y Perczyk (2001) en el “El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización” escriben que en “El deporte escolar, orientado por el discurso de la participación (Tinning, 1996) ha de promover la inclusión y permanencia de la mayor cantidad de personas en la cultura del movimiento para desde allí formar el carácter, alentar el trabajo en equipo, enseñar a valorar el esfuerzo, permitir el acercamiento entre los niños y jóvenes, etc.”

el grupo entero a la vez. También pudieron descentralizar la práctica exclusiva de deportes en las clases, incorporando otras prácticas, tales como las lúdicas. Al respecto de las prácticas deportivas, fueron el vóley y el básquet los deportes practicados en las clases. Las condiciones y límites de las acciones que le dieron singularidad y estatuto práctico a estos juegos, se caracterizaron por una estructura reglamentaria básica. Fueron descriptos por ambos docentes como deportes de conjunto, de cooperación y reglas flexibles, diferentes a las del deporte convencional. Considerándolo de este modo, dichas prácticas para ambos docentes son muy útiles para trabajar la perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral.

El análisis del registro escrito, el soporte fotográfico y la entrevista permitió llegar a ciertas conclusiones respecto de la caracterización que realiza la docente de los comportamientos corporales de las estudiantes. Si bien las describe como activas, aparece subyacente en algunas frases de la entrevista, que son los varones quienes habilitan la entrada de las chicas a las prácticas deportivas. De esta manera, la docente utiliza inconscientemente los parámetros masculinos para juzgar los comportamientos corporales femeninos, lo que indicaría la necesidad de seguir trabajando sobre este aspecto.

En relación al lenguaje utilizado por ambos docentes y los códigos de género que rigen, se registró que la profesora habla dirigiéndose a los y las estudiantes. El profesor, por su parte, utiliza términos neutros para dar las consignas en la clase, por ejemplo: “*Nos ubicamos en el centro*” o “*Armamos una ronda*”. Sin embargo, en la entrevista, utiliza el masculino como genérico en varias ocasiones. Esto conlleva a pensar que el uso de un lenguaje inclusivo, como modo de visibilizar lo que sí existe pero no es nombrado, implica una toma de conciencia progresiva de las palabras que se usan o no se usan. Así como también, supone reconocer los tiempos particulares de cada docente para incorporarlas, esto hace que pueda pensarse como un tema de taller a futuro. No se registraron en las observaciones ni en la entrevista comentarios denigrantes o descalificatorios de ninguno de los docentes, hacia los o las estudiantes. Así como tampoco ningún tipo de expresión verbal en las que se explicitaran distinciones que reproduzcan desigualdad, en cuanto a lo esperado por ambos docentes de los varones o de las mujeres.

Con respecto a actividades y prácticas para cada género, la profesora y el profesor manifestaron en la entrevista que todo lo propuesto en las clases está pensado tanto para varones como para mujeres. Esto podría indicar que no poseen una mirada generificada con respecto a las actividades o de tratos diferenciales para varones y para mujeres. Aun cuando las



actividades y prácticas mencionadas han colaborado históricamente con las construcción de ciertas masculinidades y feminidades, estableciendo asimetría entre varones y mujeres, en la Educación Física. Por lo que sería necesario no sólo la incorporación de otras prácticas (lúdicas, expresivas, u otros bienes o manifestaciones de la cultura) sino también el abordaje de las mismas desde la perspectiva de género, lo que implicaría, entonces, habilitar oportunidades de acceso a todo el grupo a tales conocimientos. En este sentido, sería acertado escuchar las voces de los y las estudiantes reconociendo su derecho a expresarse y prestando especial atención a sus gustos y preferencias sobre aquellas prácticas corporales y motrices con las que se sienten más a gusto, disfrutan o les resultan placenteras.

Con respecto a aquellas creencias y mitos que sostienen la separación por sexos en las clases y los juegos o actividades realizados en Educación Física, el análisis de los registros y la entrevista a la y el docente permite reconocer algunas transformaciones motorizadas por ambos. Ellos iniciaron un proceso para confrontarlos, deconstruirlos y modificarlos, sin embargo, algunos mitos continúan subyacentes y fuertemente arraigados en las prácticas. Justamente por eso es necesario continuar generando procesos de reflexión y transformación.

Los mitos como relatos compartidos o construcciones sociales explican una dimensión del mundo, fundamentan prácticas y funcionan como soporte de lo instituido. Desde el enfoque de género y en el contexto de la Educación Sexual Integral, es importante considerar estas creencias como objeto de reflexión. Siempre con el objetivo de desentrañar estas complejas convicciones para mirar y pensar las propias construcciones imbricadas en el entramado social. Porque, siempre la propia subjetividad (Morgade, 2006) es tocada al abordar los temas de sexualidad y perspectiva de género. En este sentido es posible pensar que cada docente posee tiempos y puntos de partida diferentes en este recorrido de deconstrucción de aquellas cuestiones relativas al género, a su comprensión personal y a la relación que tiene con ellas.

Al ser los y las estudiantes los que participaron de este cambio en la modalidad de agrupamiento, se consideró relevante conocer su parecer sobre las clases mixtas, para eso, se les realizó una encuesta. Al analizar sus respuestas se arribó a los siguientes conclusiones: la mayoría de ellos/as no le adjudica ni un valor positivo, ni negativo a este tipo de agrupamiento, marcando la opción indiferente. El grupo que le sigue en número le adjudica un valor positivo a este tipo de agrupamiento y a lo que este puede promover o generar. Sin embargo, una minoría marcó que este tipo de organización es insatisfactoria y esto tal vez indica que aún sienten

posiciones de desventaja o de desigualdad en las clases mixtas. Tomar en cuenta estos datos para la retroalimentación del proyecto como parte de un trabajo futuro con los y las estudiantes se torna muy relevante. Fundamentalmente, en el sentido de anhelar a una Educación Física sexuada justa y no discriminatoria, que contemple todos los intereses, sentimientos, sensaciones y emociones que puede suscitar.

Para finalizar podrían pensarse, por supuesto, distintas **proyecciones** para continuar este proyecto de incorporación de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas de profesores/as de Educación Física en el contexto de la Educación Sexual Integral. Una de ellas podría ser la programación, desde la Dirección de la escuela, de distintos tipos de talleres que se apliquen de manera sistemática y que permitan abordar todas las temáticas relacionadas a la perspectiva de género y la Educación Física. De tal forma, que posibilite continuar con la tarea de deconstruir creencias, supuestos y estereotipos de género presentes en las propias prácticas, y a “esas reglas invisibles y mecanismos ocultos que muy sutilmente van contribuyendo a construir cierto orden corporal y no otro”. (Scharagrodsky, 2004, p.61). Así como también que colaboren a la búsqueda colectiva, diseño y elección de prácticas lo más variadas posibles, dentro de una lógica curricular diversa y no sexista. Lo cual permitiría generar las oportunidades para que todos y todas las estudiantes tengan la posibilidad de acceder a ellas y aprender.

En un inicio, durante el esbozo del proyecto, se acordó con el equipo Directivo y la coordinación del área trabajar con ambos docentes de Educación Física de primer año. Ya que ese grupo estaba formado por estudiantes que ingresaron en el 2017. Se decidió comenzar con la incorporación de la perspectiva de género en las propuestas pedagógicas para primer año ya que esos/as estudiantes recién empezaban su trayecto en la escuela secundaria. Esto permitiría, entonces, avanzar paulatinamente año a año, de esta manera, se continuará el trabajo con este grupo que pasa a segundo año y también con el grupo que ingresa a primer año en el 2018.

Con respecto a los y las estudiantes, es necesario habilitar más espacios de escucha y debate, donde la pregunta “¿Cuál es mi deseo?” pueda ser formulada (y que cada uno la conteste donde, cuando –y con quien–quiera)”. (Morgade, 2011, p.190). Espacios donde se pueda hablar de derechos, reflexionar sobre la igualdad de oportunidades, el respeto y el cuidado mutuo entre chicas y chicos, y sobre los modelos y estereotipos de género.

En el año 2017, y según los datos estadísticos del Observatorio de Femicidios del Defensor del Pueblo de la Nación, hubo un incremento de los casos registrados de femicidios

a niñas, adolescentes y/o adultas, y personas Trans, llevados a cabo por hombres y por razones asociadas con su género. En la provincia de Neuquén, según el relevamiento del Movimiento de la Matria Latinoamericana, en el año 2017 hubo cinco femicidios mientras que en el término de dos meses del presente año ya se sucedieron cuatro femicidios. Por tal motivo, el desarrollo de acciones contextualizadas que aborden la temática en la escuela, es apremiante y necesario en términos de sufrimiento humano. Acorde a los problemas sociales existentes sobre género y sexualidad, la Educación Sexual Integral con perspectiva de género se convierte en una de las formas de transformar las bases culturales y de construir las condiciones para la igualdad de derechos y la convivencia saludable entre los géneros. En este sentido, el colectivo docente de Educación Física no puede estar ajeno a estas problemáticas o seguir reproduciendo acríticamente las desigualdades. Hay que buscar los modos y los espacios de reflexión sobre los discursos y prácticas que se sostienen en las clases, las creencias o estereotipos que refuerzan desigualdades en las clases contra mujeres, varones u otras identidades que no entran dentro de lo establecido. Para eso, es necesario instalar un debate que nos permita escribir nuevos guiones. Éstos deberán ser más equitativos no sólo en el acceso a oportunidades de aprendizaje corporal y motriz, sino también en la creación de vínculos de respeto entre todos/as, entendiendo que las diferencias no pueden ser el andamio de las desigualdades. Hay que buscar los modos en que absolutamente todas las corporeidades se expresen y comprender que no hay una única manera de hacerlo. Animarse, entonces, a diseñar propuestas pedagógicas en las que los y las estudiantes puedan ejercer y construir su identidad sexual, a partir de sus deseos, propuestas en donde se respete y se considere al otro/a como un otro humano. Ese podría ser el inicio de un largo trayecto de deconstrucción que implique revisar y rediseñar las prácticas de Educación Física desde una perspectiva de género en el contexto de la Educación Sexual Integral.

## Bibliografía

Aguerrondo, I. (1990) El planeamiento como instrumento de cambio. Materiales para su reconceptualización. Pp. 4 a 12. Argentina: Troquel. Recuperado de: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI\\_Aguerrondo\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI_Aguerrondo_Unidad_2.pdf)

Aisenstein A., Ganz N. y Perczyk, J. (2002) La enseñanza del deporte en la escuela. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.

Ander-Egg, E. (1994) El taller una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires. Ed. Magisterio del Río de la Plata.

Ander-Egg, E. y Aguilar Idáñez, M. J. (1997) Como elaborar un proyecto. Guía para el diseño de proyectos sociales y culturales. Lumen. Humanitas. Buenos Aires. En: [http://isfd18.bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/137/Ander\\_Egg-Aguilar1.pdf](http://isfd18.bue.infed.edu.ar/aula/archivos/repositorio/0/137/Ander_Egg-Aguilar1.pdf)

Ander-Egg, E. (1991) La Planificación. Adaptación del texto “Introducción a la Planificación” Siglo XXI. En: <https://es.scribd.com/doc/88491844/La-Planificacion-Ander-Egg>

Aravena, M., Kimelman, E. Micheli, B., Torrealba, R., Zúñiga, J. (2006). Investigación Educativa I. Convenio interinstitucional. AFEFCE/ Ecuador. Universidad Arcis / Chile. En: <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

Barbero, J. I. (1997) *La cultura de consumo, el cuerpo y la Educación Física*. Tercer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, La Plata, Argentina: Fahce – UNLP.

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

Connell, W. (1997) La organización social de la masculinidad. En Valdés y Olavarría (eds.) Masculinidad/es, Poder y crisis. Flacso Chile. Ediciones de las mujeres N°24.

Di Virgilio, M. y Solano, R. (2012) Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC. UNICEF

Fernández M. (2008) Educación y salud reproductiva de Leyes, discursos y políticas públicas. En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia. Ed. Paidós

Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014) *Mitomanías de la educación argentina*. 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Vilodre Goellner, S. (2008) *El deporte y la cultura fitness como espacio de generificación de los cuerpos*. En Scharagrodsky, P. (compilador) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción*. En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós

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

Morgade G. (2006) *Educación de la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. En *Novedades Educativas* N° 184.

Ortegón, E.; Pacheco, J. y Prieto, A. (2005) *Manuales. Serie 42. Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas* Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) Área de proyectos y programación de inversiones. Cap. 2. Santiago de Chile.

Santander, P. (2011). *Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso Cinta moebio 41: 207-224* [www.moebio.uchile.cl/41/santander.html](http://www.moebio.uchile.cl/41/santander.html)

Scharagrodsky, P. (2007) *El cuerpo en la escuela (s/f)* En: [http://www.academia.edu/8074882/\\_El\\_cuerpo\\_en\\_la\\_escuela\\_](http://www.academia.edu/8074882/_El_cuerpo_en_la_escuela_)

Scharagrodsky P. (2001) *De la testosterona a la virilidad: visibilizando una política escolar generizada*. *Revista Educación Física y Ciencia*. Publicación con referato. Pag.78. Universidad Nacional de La Plata.

Scharagrodsky, P. (2002/2003). *En la educación física queda mucho 'género' por cortar*. Artículo p. 103-127. Universidad Nacional de La Plata.

Scharagrodsky, P. y Aisenstein A. (2006) *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. 1ª edición Bs As Prometeo Libros.

Scharagrodsky, P. (2007) Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. Universidad Nacional de la Plata y Universidad Nacional de Quilmes – Argentina

Scharagrodsky, P. (2007) Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física Argentina. En *corpo, género y sexualidad, discutiendo prácticas educativas*. Río Grande. Editora Furg.

Stake, R. E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Ediciones Morata.

Vázquez Gómez, B. (1989) *La educación física en la educación básica*. Madrid. Ed. Gymnos

Zambrini (2009). Modos de vestir e identidades de género. Reflexiones sobre las marcas culturales en el cuerpo. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

#### Documentos

Ley Nacional de Educación 26.206/06

Ley 26061/05 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley N° 27.234/15 “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” Educación Sexual Integral Para La Educación Secundaria II (2012) Serie cuadernillos de ESI. Contenidos y propuestas para el aula Ministerio de Educación de la Nación.

Lineamientos curriculares para la educación sexual integral (2008) Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N° 26.150 Consejo Federal de Educación. Res. N°43/08

Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley 26.150 (Sancionada: Octubre 4 de 2006 Promulgada: Octubre 23 de 2006) República Argentina.

## Anexos

Modelo de encuesta realizada a profesores/as al finalizar el primer taller.

“Proyecto de Intervención Educación Física y Educación Sexual Integral”

Colegio Secundario IFES Plottier- Primer Encuentro

Docente:

Encuesta

1- Después de la lectura de la Ley N°26.150 ¿Podría nombrar los puntos más relevantes que establece en cuanto a la Educación Sexual Integral?

.....  
 .....

2.- ¿Cuál de los siguientes son objetivos de Programa Nacional de ESI? (marcar con una cruz la/s respuestas correctas)

- a) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. (...)
- b) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas de Cs. Biológicas.(...)
- c) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (...)
- d) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (...)
- e) Ninguno de los anteriores. (...)

3.-Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta favorecería en términos de la Educación Sexual Integral:

- a-.....
- b-.....
- c-.....
- d-.....
- e-.....

4.- Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta no favorecería:

- a-.....
- b-.....
- c-.....
- d-.....
- e-.....

5.- Señale con una cruz las opciones con las que Usted acuerda:

- a) Las y los estudiantes en la clase de Educación Física no pueden trabajar juntos porque se desordenan.(.....)
- b) Las y los estudiantes tienen igualdad de derecho a la práctica motriz.(.....)
- c) Chicas y chicos no pueden jugar un deporte juntos porque hay diferencia de fuerza.(.....)
- d) Las actividades expresivas solo les gustan a las chicas.(.....)
- e) No todos los y las estudiantes en la clase de Educación Física disfrutan con las mismas actividades.(.....)

6.- ¿Cuál de los siguientes valores Ud. asociaría a lo femenino o lo masculino?( señale con una cruz según considere)

Valor	Femenino	Masculino	Ninguno
débil			
fuerte			
suave			
dócil			
valiente			
Hábil			
sensible			
sentimental			
resistente			

7.-Para Usted ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes en las siguientes frases?

- “si se siguen peleando salen de partido y se van a jugar con las chicas”,
- “corre como una nena”,
- “las chicas son de madera”

.....

8.- A)¿Considera que hay actividades en la clase de Educación Física que son para los varones y actividades que son para las mujeres? (señale su respuesta con una cruz)

Si

No

B) ¿Porque?

.....

.....

.....



“Proyecto de Intervención Educación Física y Educación Sexual Integral”

Colegio Secundario IFES Plottier- Primer Encuentro

Docente: L

Encuesta

1- Después de la lectura de la Ley N°26.150 ¿Podría nombrar los puntos más relevantes que establece en cuanto a la Educación Sexual Integral?

Al volver a leer la Ley, encuentro que todos los puntos son muy importantes, ya que los artículos son claros y concisos. Igualmente voy a destacar algunos, como por ejemplo el derecho a recibir Educación Sexual Integral, también el artículo tres que marca los objetivos a trabajar en las instituciones educativas. También en el artículo 5 la importancia de incluirlo en el PEI de cada institución, pudiendo hacer una contextualización de éste, también el artículo 8, el punto donde se promueve la capacitación permanente, a través de programas, otro punto importante, el de la inclusión de los contenidos y didáctica de la ESI en los programas de formación de educadores. El artículo 9 creo que es muy importante, ya que hace alusión a realizar espacios de formación para los padres o responsables que tienen derecho a estar informados, ampliando información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes. Pudiendo en estos espacios promover el acompañamiento de parte de ellos y fomentando el vínculo con la escuela también.

2.- ¿Cuál de los siguientes son objetivos de Programa Nacional de ESI? (marcar con una cruz la/s respuestas correctas)

- a) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. (x....)
- b) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas de Cs. Biológicas.(....)
- c) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (...x.)
- d) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (x....)
- e) Ninguno de los anteriores. (...)

3.-Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta favorecería en términos de la Educación Sexual Integral:

- a- Promueve la aceptación de la diversidad.....
- b- Promueve la igualdad de oportunidades.....
- c- Genera una consciencia de cuidado de otro u otra.....
- d- Genera reflexión sobre patrones viejos y los nuevos patrones en cuanto al género.....
- e- Integración de los cursos completos.....

4.- Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta no favorecería:

a-Podría nombrar algunos como vergüenza, pero creo que son aspectos que son necesarios de trabajar con los adolescentes de primer ciclo en este caso.

- b-.....
- c-.....
- d-.....
- e-.....

5.- Señale con una cruz las opciones con las que Usted acuerda:

- a) Las y los estudiantes en la clase de Educación Física no pueden trabajar juntos porque se desordenan.(.....)
- b) Las y los estudiantes tienen igualdad de derecho a la práctica motriz.(.x.....)

- c) Chicas y chicos no pueden jugar un deporte juntos porque hay diferencia de fuerza.(.....)
- d) Las actividades expresivas solo les gustan a las chicas.(.....)
- e) No todos los y las estudiantes en la clase de Educación Física disfrutan con las mismas actividades.(x.....)
- 6.- ¿Cuál de los siguientes valores Ud. asociaría a lo femenino o lo masculino?( señale con una cruz según considere)

Valor	Femenino	Masculino	Ninguno
débil	X	X	
fuerte	X	x	
suave	X	X	
dócil	X	x	
valiente	X	X	
Hábil	X	x	
sensible	X	X	
sentimental	X	X	
resistente	X	X	

7.-Para Usted ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes en las siguientes frases?

- “si se siguen peleando salen de partido y se van a jugar con las chicas”,
- “corre como una nena”,
- “las chicas son de madera”

...Aburridas, débiles, no hábiles para el deporte.

8.- A)¿Considera que hay actividades en la clase de Educación Física que son para los varones y actividades que son para las mujeres? (señale su respuesta con una cruz)

Si No x

B) ¿Porque? Yo creo que no hay actividades de acuerdo al género, porque lo he experimentado dentro de mis clases prácticas, considero que tienen las mismas capacidades y cualidades para el aprendizaje.

9.- Para Usted los juegos mixtos en la clase de Educación Física pueden generar: ( de las siguientes opciones marcar con cruz las que considere)

La distracción de los estudiantes.

La cooperación y la comunicación entre los y las participantes. x

El placer y el disfrute por el juego. x

La posibilidad de tomar decisiones en grupo. x

Que los y las estudiantes no quieran participar.

Ninguna de las anteriores.

10.-Identificar y escribir 3 (tres) situaciones que hayan atravesado en su práctica concreta y que puedan asociar a esta temática.

a)- Este año con los primeros años, trabajaban mixto y un alumno que hacia grupo con otro compañero y dos compañeras más, le dijo que ella la tiraba siempre mal a la pelota, que quería hacer grupos con otros varones. Ella estaba enojada y decía lo mismo de él, entonces pude acercarme desde la actividad propuesta, que era un trabajo de cooperación, eran del mismo grupo y debían ambos intentar que la pelota no caiga ayudándose entre sí. Fue lo que en ese momento me surgió. Luego siguieron trabajando juntos.

b)- La clase pasada, también con los primeros años, trabajando mixto, antes de empezar la clase puedo ver justo cuando un compañero le baja los pantalones a otro, mi reacción fue ir enseguida a buscarlos, se dispersaron los demás y sólo quedaron ellos, conversé con ambos, los dos diciendo que era sólo un juego, que no sentían mal y que no lo haga más grande de lo que era. Mi intervención fue acudir a directivos y asesoría, que no estaban ese día, entonces me acerque a la preceptora y juntas hicimos llamado de atención a los alumnos directamente involucrados y un acta general firmada por todos los alumnos especificando la situación y que no se iba a volver a repetir. Es para seguir trabajando.

c)- Este año jugando al vóley con las alumnas de 5to año, una alumna comienza a lagrimear estando en la cancha, me acerco y le digo que salga y comienza a llorar con mucha angustia contándome que se acababa de sentir como siempre se sentía en la primaria en la hora de educación física, con mucha presión y exposición frente a los demás, la abracé muy fuerte y hablamos con sus compañeras, con las que ella pudo expresarse y también la abrazaron todas sintiendo empatía por ella y por la situación.

Me parece que en estas situaciones que ocurren a diario en las clases de educación física, nosotros los docentes somos totalmente responsables de prestar mucha atención y de intervenir, con apoyo extra si es necesario, pero no dejarlo pasar.

11.-¿Algún comentario que quiera agregar?

“Proyecto de Intervención Educación Física y Educación Sexual Integral”  
 Colegio Secundario IFES Plottier- Primer Encuentro  
 Docente: V.

#### Encuesta

1- Después de la lectura de la Ley N°26.150 ¿Podría nombrar los puntos más relevantes que establece en cuanto a la Educación Sexual Integral?

- Ley que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.
- Programa Nacional de ESI en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Incorporar la ESI a la educación para armonizar y equilibrar a las personas, asegurando la transmisión de conocimientos confiables y actualizados involucrados a esta.
- Prevención en la salud.
- Igualdad de género.
- La ESI está destinada a todos los establecimientos educativos, públicos y privados.
- incorporación en los proyectos institucionales de cada establecimiento.
- Asesores especializados en la temática favorecerán la aplicación de la ESI al programa.
- La ESI se aplicara de forma gradual y progresiva dependiendo los aspectos curriculares y de capacitación del docente.

2.- ¿Cuál de los siguientes son objetivos de Programa Nacional de ESI? (marcar con una cruz la/s respuestas correctas)

Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. (x)

Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas de Cs. Biológicas.(...)  
 Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (X.)

Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (X)

Ninguno de los anteriores. (...)

3.-Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta favorecería en términos de la Educación Sexual Integral:

- a- valorar su propio cuerpo y el de sus compañeros.
- b- distinguir diferencia entre sus pares
- c- Igualdad de oportunidades.
- d- Igualdad de derechos.
- e- Exposición grupal.

4.- Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta no favorecería:

a- En mi opinión la clase mixta, es una de las mejores formas para forjar las relaciones entre lxs alumnxs, por ende no veo un aspecto que desfavorezca en la enseñanza.

5.- Señale con una cruz las opciones con las que Usted acuerda:

- a) Las y los estudiantes en la clase de Educación Física no pueden trabajar juntos porque se desordenan.(.....)
- b) Las y los estudiantes tienen igualdad de derecho a la práctica motriz.(X)
- c) Chicas y chicos no pueden jugar un deporte juntos porque hay diferencia de fuerza.(.....)
- d) Las actividades expresivas solo les gustan a las chicas.(.....)
- e) No todos los y las estudiantes en la clase de Educación Física disfrutan con las mismas

actividades.(X)

6.- ¿Cuál de los siguientes valores Ud. asociaría a lo femenino o lo masculino?( señale con una cruz según considere)

Valor	Femenino	Masculino	Ninguno	
débil			x	
fuerte	x	x		
suave	x	x		
dócil	x	x		
valiente	x	x		
Hábil	x	x		
sensible	x	x		
sentimental	x	x		
resistente	x	x		

7.-Para Usted ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes en las siguientes frases?

- “si se siguen peleando salen de partido y se van a jugar con las chicas”,
- “corre como una nena”,
- “las chicas son de madera”

Estas frases, son sumamente negativas y con poco incentivo tanto para lxs alumnxs como para lxs docentes. Se está haciendo referencia que las "chicas" tienen inferioridad en el aspecto motriz en relación a los "chicos", y eso no es así. Creo que esto es lo que nos caracteriza como docentes a la hora de dar una clase mixta, saber que no todos somos iguales, pero que si tenemos las mismas oportunidades.

8.- A)¿Considera que hay actividades en la clase de Educación Física que son para los varones y actividades que son para las mujeres? (señale su respuesta con una cruz)

Si No "X"

B)¿Porque? Porque todos pueden hacer todo

9.- Para Usted los juegos mixtos en la clase de Educación Física pueden generar: ( de las siguientes opciones marcar con cruz las que considere)

La distracción de los estudiantes.

La cooperación y la comunicación entre los y las participantes. X

El placer y el disfrute por el juego. X

La posibilidad de tomar decisiones en grupo. X

Que los y las estudiantes no quieran participar.

Ninguna de las anteriores.

10.-Identificar y escribir 3 (tres) situaciones que hayan atravesado en su práctica concreta y que puedan asociar a esta temática.

- Miedo a la exposición frente al grupo. Grupo de mujeres en secundario.

- Miedo a la exposición del cuerpo.

- Miedo a los cambios del propio cuerpo.

11.-¿Algún comentario que quiera agregar?

“Proyecto de Intervención Educación Física y Educación Sexual Integral”

Colegio Secundario IFES Plottier- Primer Encuentro  
 Docente: S.

#### Encuesta

1- Después de la lectura de la Ley N°26.150 ¿Podría nombrar los puntos más relevantes que establece en cuanto a la Educación Sexual Integral?

- Que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones
- Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional
- Ampliar la información sobre aspectos biológicos, fisiológicos, genéticos, psicológicos, éticos, jurídicos y pedagógicos en relación con la sexualidad de niños, niñas y adolescentes
- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas

2.- ¿Cuál de los siguientes son objetivos de Programa Nacional de ESI? (marcar con una cruz la/s respuestas correctas)

- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. (...X.)
- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas de Cs. Biológicas.(...)
- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (...X.)
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (...X.)
- Ninguno de los anteriores. (...)

3.-Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta favorecería en términos de la Educación Sexual Integral:

- a-Igualdad
- b-Respecto hacia el otro
- c-Convivencias con los demás
- d-Cooperación entre el otro y todos
- e-Aprendizaje del mundo concreto

4.- Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta no favorecería:

- a-Deporte para competencia
- b-
- c-.....
- d-.....
- e-.....

5.- Señale con una cruz las opciones con las que Usted acuerda:

- a) Las y los estudiantes en la clase de Educación Física no pueden trabajar juntos porque se desordenan.(.....)
- b) Las y los estudiantes tienen igualdad de derecho a la práctica motriz(..X.....)
- c) Chicas y chicos no pueden jugar un deporte juntos porque hay diferencia de fuerza.(.....)
- d) Las actividades expresivas solo les gustan a las chicas.(.....)
- e) No todos los y las estudiantes en la clase de Educación Física disfrutan con las mismas actividades.(...X.....)

6.- ¿Cuál de los siguientes valores Ud. asociaría a lo femenino o lo masculino?( señale con una cruz según considere)

Valor	Femenino	Masculino	Ninguno	
débil			X	
fuerte	X	X		
suave			X	
dócil			X	
valiente	X	X		
Hábil	X	X		
sensible	X	X		
sentimental	X			
resistente		X		

7.-Para Usted ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes en las siguientes frases?

- “si se siguen peleando salen de partido y se van a jugar con las chicas”,
- “corre como una nena”,
- “las chicas son de madera”

Se caracteriza en las frases a lo femenino como un ser inferior que no está a igual condiciones que lo Masculino, donde se marca claramente un pensamiento machista donde la mujer debe ser débil, torpe , pata dura sin embargo sabemos que eso va más allá de ser hombre o mujer sino por los conocimiento y habilidades que cada ser humano posee.

8.- A)¿Considera que hay actividades en la clase de Educación Física que son para los varones y actividades que son para las mujeres? ( señale su respuesta con una cruz)

Si  No

B) ¿Porque?

Porque cuando debemos presentar una determinada actividad por ejemplo (Interescolares) los equipos se dividen en Mujeres- Varones

9.- Para Usted los juegos mixtos en la clase de Educación Física pueden generar: ( de las siguientes opciones marcar con cruz las que considere)

- La distracción de los estudiantes.
- La cooperación y la comunicación entre los y las participantes. X
- El placer y el disfrute por el juego. X
- La posibilidad de tomar decisiones en grupo. X
- Que los y las estudiantes no quieran participar.
- Ninguna de las anteriores.

10.-Identificar y escribir 3 (tres) situaciones que hayan atravesado en su práctica concreta y que puedan asociar a esta temática.

Vergüenza cuando los chicos están mirando, sobre todo si son chicos del nivel superior

Clase de Vóley mixta donde una chica no podía sacar (esta no quería porque decía que sacaba mal) los chicos ayudaron a que la chica se anime, la incentivaron y ella pudo lograr pasar la pelota en el saque.

El miedo al mostrar su cuerpo ante la mirada del otro. Por ejemplo sacarse la zapatillas cuando vamos a hacer gimnasia a la pecera, es una situación incómoda para los chicos y chicas cuando le pedis que se quiten el calzado.

11.- ¿Algún comentario que quiera agregar?

“Proyecto de Intervención Educación Física y Educación Sexual Integral”  
 Colegio Secundario IFES Plottier- Primer Encuentro  
 Docente: E.

Encuesta

1- Después de la lectura de la Ley N°26.150 ¿Podría nombrar los puntos más relevantes que establece en cuanto a la Educación Sexual Integral?

Los puntos más relevantes son:

- Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada
- Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral:
- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

2.- ¿Cuál de los siguientes son objetivos de Programa Nacional de ESI? (marcar con una cruz la/s respuestas correctas)

- a) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. (X)
- b) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas de Cs. Biológicas.(....)
- c) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (X)
- d) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (X)
- e) Ninguno de los anteriores. (....)

3.-Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta favorecería en términos de la Educación Sexual Integral:

- a-Las relaciones interpersonales entre ambos sexos.
- b-El respeto hacia el propio cuerpo y el de los demás.
- c-La cooperación y el trabajo en equipo.
- d-El respeto a las reglas y límites en relación a los juegos en grupo o masivos.
- e-La promoción de valores

4.- Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta no favorecería:

a –El único aspecto en el cual prestaría atención es en la diferencia física ya que los varones suelen ser bruscos en los juegos. Esto me daría algo en que trabajar con relación al respeto mutuo. No creo que sea un aspecto que no favorecería, sino, uno a tratar.

5.- Señale con una cruz las opciones con las que Usted acuerda:

- a) Las y los estudiantes en la clase de Educación Física no pueden trabajar juntos porque se desordenan.(.....)
- b) Las y los estudiantes tienen igualdad de derecho a la práctica motriz.(X)
- c) Chicas y chicos no pueden jugar un deporte juntos porque hay diferencia de fuerza.(.....)
- d) Las actividades expresivas solo les gustan a las chicas.(.....)
- e) No todos los y las estudiantes en la clase de Educación Física disfrutan con las mismas actividades.(X)



6.- ¿Cuál de los siguientes valores Ud. asociaría a lo femenino o lo masculino?( señale con una cruz según considere)

Valor	Femenino	Masculino	Ninguno
débil	x	x	
fuerte	x	x	
suave	x	x	
dócil	x	x	
valiente	x	x	
Hábil	x	x	
sensible	x	x	
sentimental	x	x	
resistente	x	x	

Cada uno de estos valores puede atribuirse a los dos géneros porque dependen de la personalidad y de la fisiología de cada persona así como también de su estado emocional.

7.-Para Usted ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes en las siguientes frases?

- “si se siguen peleando salen de partido y se van a jugar con las chicas”,
- “corre como una nena”,
- “las chicas son de madera”

Se caracteriza a lo femenino de forma discriminatoria, como algo débil que no es útil para el deporte, poco resistente a la actividad física.

8.- A) ¿Considera que hay actividades en la clase de Educación Física que son para los varones y actividades que son para las mujeres? (señale su respuesta con una cruz)

Si  No

B) ¿Por qué?

Considero que todo tipo de actividad deportiva o que se pueda encontrar en un clase de educación física es unisex o universal, y no está ligada a un sexo en específico, ya que se trabaja con personas y también con la individualidad de cada una de esas personas, es decir, que se varia la dificultad de las actividades en relación a la fisiología de cada uno y no a su sexualidad.

9.- Para Usted los juegos mixtos en la clase de Educación Física pueden generar: ( de las siguientes opciones marcar con cruz las que considere)

- La distracción de los estudiantes.
- La cooperación y la comunicación entre los y las participantes.(X)
- El placer y el disfrute por el juego.(X)
- La posibilidad de tomar decisiones en grupo.(X)
- Que los y las estudiantes no quieran participar.
- Ninguna de las anteriores.

10.-Identificar y escribir 3 (tres) situaciones que hayan atravesado en su práctica concreta y que puedan asociar a esta temática.

Situación 1:

En las clases de prácticas acuáticas tengo un estudiante que no concurre con frecuencia, y dialogando con él logré que pudiera decirme cual era el motivo de la inasistencia. Y me conto que no se anima, ya que le da vergüenza su cuerpo. Por lo que buscare apoyo desde la asistente pedagógica para lograr que concorra a las clases y no tenga miedo a ser discriminado.

Situación 2:

Sucedió que antes de comenzar una clase de educación física cuando los alumnos estaban llegando al patio uno de los varones le hizo una “broma” a otro bajándole los pantalones por lo cual este inmediatamente pudo subírselos pero de todos modos los compañeros que estaban a su alrededor (casi toda la clase) pudieron verlo y comenzaron a reírse. Sin embargo el alumno perjudicado no manifestó haber pasado vergüenza o sentir rencor contra su compañero; por supuesto que dependió mucho de él porque es un niño tranquilo y lo tomo como broma.

Situación 3: es también referido a prácticas acuáticas, y se trata de una alumna que no asiste a clases porque en teoría dice que tiene “hidrofobia” y por lo que me ha comentado su preceptora están esperando un diagnostico psicológico de un médico para confirmar cuál es su problema.

Pudimos lograr que fuera a prácticas acuáticas pero a observar y anotar la clase; allí hablando con ella me conto que le da miedo y que antes a estado en una pileta pero con ayuda de un chaleco salvavidas.

Lo que también me contaron compañeras es que al ser una niña de contextura física pequeña lo que le pasa es que le da vergüenza.

11.- ¿Algún comentario que quiera agregar?

A pesar de que en los últimos tiempos nuestra sociedad ha tenido muchos conflictos de género, creo que estos chicos (1er año Plottier) tienen una muy buena interrelación entre ambos sexos, su comportamiento y el respeto hacia los demás es bueno, pero aún hay que seguir progresando en la cooperación y el trabajo en equipo, que no solo sirve para un juego, un deporte, etc. sino también para nuestra relación fuera de una escuela, en su casa, con amigos, con desconocidos. Creo que una de las bases fundamentales de la sociedad es la de formar personas y no solo buenos estudiante, y eso podemos lograrlo desde nuestro humilde lugar, como es el patio de una escuela, enseñándoles a respetar a los demás y a ellos mismos, a cooperar y compartir, a trabajar en equipo.

“Proyecto de Intervención Educación Física y Educación Sexual Integral” Colegio Secundario IFES Plottier-  
Primer Encuentro  
Docente: Prof. C.

Encuesta 1- Después de la lectura de la Ley N°26.150 ¿Podría nombrar los puntos más relevantes que establece en cuanto a la Educación Sexual Integral? Que todos los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada del país. Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral Promover actitudes responsables ante la sexualidad Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

2.- ¿Cuál de los siguientes son objetivos de Programa Nacional de ESI? (marcar con una cruz la/s respuestas correctas)

a) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. (X)

b) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas de Cs. Biológicas.(....) c) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (X)

d) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (X)

e) Ninguno de los anteriores. (....)

3.-Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta favorecería en términos de la Educación Sexual Integral:

a- Respeto b- Convivencia c- Aprender a conocer en movimiento al otro/a d- Solidaridad e- Trabajo cooperativo

4.- Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta no favorecería:

a- Competencia b- Temas puntuales que hablan los varones o las mujeres

5.- Señale con una cruz las opciones con las que Usted acuerda:

a) Las y los estudiantes en la clase de Educación Física no pueden trabajar juntos porque se desordenan.(.....)

b) Las y los estudiantes tienen igualdad de derecho a la práctica motriz.(X) c) Chicas y chicos no pueden jugar un deporte juntos porque hay diferencia de fuerza.(.....) d) Las actividades expresivas solo les gustan a las chicas.(.....)

e) No todos los y las estudiantes en la clase de Educación Física disfrutan con las mismas actividades.(X)

6.- ¿Cuál de los siguientes valores Ud. asociaría a lo femenino o lo masculino?( señale con una cruz según considere)

Valor	Femenino	Masculino	Ninguno
débil			x
fuerte	x	x	
suave	x		
dócil			x
valiente			x

Hábil	x	x	
sensible	x		
sentimental			x
resistente	x	x	

7.-Para Usted ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes en las siguientes frases?

- “si se siguen peleando salen de partido y se van a jugar con las chicas”, -“corre como una nena”, -“las chicas son de madera”

Es una falta de respeto hacia las chicas. Cuando se falta el respeto aparece la violencia. Nunca he caracterizado lo femenino de la forma anteriormente descripta entendiendo también de hacer una comparación a los varones esas frases.

8.- A) ¿Considera que hay actividades en la clase de Educación Física que son para los varones y actividades que son para las mujeres? (señale su respuesta con una cruz)

Sí

No

B) ¿Porque? Considero que hay muchísimas actividades para compartir entre varones y mujeres, y eso fomenta la cohesión grupal. Pero en cuestiones de competencia, donde la misma ya se divide en dos ramas es necesario trabajar por separado. Ya que en el momento de participar de la competencia los varones compiten con los varones y las mujeres con las mujeres. Y es necesario que los integrantes de cada equipo se conozcan lo máximo posible.

9.- Para Usted los juegos mixtos en la clase de Educación Física pueden generar: (de las siguientes opciones marcar con cruz las que considere) • La distracción de los estudiantes. • La cooperación y la comunicación entre los y las participantes. X • El placer y el disfrute por el juego. X • La posibilidad de tomar decisiones en grupo. X • Que los y las estudiantes no quieran participar. X • Ninguna de las anteriores.

10.-Identificar y escribir 3 (tres) situaciones que hayan atravesado en su práctica concreta y que puedan asociar a esta temática.

Situación 1:

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.

Las actividades al aire libre (Salidas al Club El Biguá y Trekking en Parque Norte) que hemos realizado conjuntamente con los 1eros, 2dos y 3eros años dan cuenta de la importancia de una Educación Física no competitiva que aporta socialmente una vasta cantidad de aprendizajes en todos los sentidos, no solo en el aspecto físico, cognitivo sino también en lo actitudinal.

Situación 2:

El desarrollo de la conciencia corporal y la valoración de las posibilidades motrices, lúdicas y deportivas en condiciones de igualdad para varones y mujeres.

He realizado clases de EF compartidas entre varones y mujeres. Específicamente con 2do año, sede campus, deporte vóley; con muy buenos resultados! Donde hay mucho respeto, diversión, evolución y aprendizajes.

Situación 3:

La importancia de la auto superación.

En sede Plottier, en 2do año varones, hay un alumno que a principio de año no “podía” trotar 500 metros. En realidad pasaba más por una cuestión de autolimitación y autoestima. A través de acompañamiento, motivación y seguimiento pudo cubrir dos veces a mitad de año: Mayo y Junio, la distancia de 6 KM! Obviamente trabajamos sobre la auto superación de cada uno de los alumnos, pero con ese alumno fue y es

especial porque sabe ahora que si se propone un desafío corporal lo puede lograr. Que todo es cuestión de trabajo. Su familia me mandó saludos y felicitaciones por sus logros.

11.- ¿Algún comentario que quiera agregar?

Instar a todos los profesores y personal del establecimiento a erradicar el lenguaje procaz y vulgar que los alumnos tienen. Muchas veces su forma de relacionarse lleva a decirse cosas que molestan y cargan negativamente a los alumnos y alumnas. Re enseñar tres palabras claves para el normal tránsito del lenguaje: Por Favor, Perdón y Gracias. Detectar los casos y trabajar de inmediato de Bullyng (en la práctica deportiva es DeporBullyng: burlarse de los compañeros y compañeras cuando se caen o les sale algún ejercicio mal, gritar un gol o un tanto en la cara, etc) Y discriminación por color de piel, nacionalidad o nivel de rendimiento en clases.

“Proyecto de Intervención Educación Física y Educación Sexual Integral”  
 Colegio Secundario IFES Plottier- Primer Encuentro  
 Docente: J,

#### Encuesta

1- Después de la lectura de la Ley N°26.150 ¿Podría nombrar los puntos más relevantes que establece en cuanto a la Educación Sexual Integral?

- Que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral.
- Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas.
- Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral.

2.- ¿Cuál de los siguientes son objetivos de Programa Nacional de ESI? (marcar con una cruz la/s respuestas correctas)

- a) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral. (x)
- b) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas de Cs. Biológicas.(....)
- c) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas (x)
- d) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (x)
- e) Ninguno de los anteriores. (....)

3.-Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta favorecería en términos de la Educación Sexual Integral:

- a-...Respeto  
 b-..Integración del grupo  
 c-...Convivencia  
 d-...Promoción de valores  
 e-...Igualdad

4.- Enumere aspectos que Ud. considera que la clase mixta no favorecería:

No considero que haya aspectos que no favorecía.

5.- Señale con una cruz las opciones con las que Usted acuerda:

- a) Las y los estudiantes en la clase de Educación Física no pueden trabajar juntos porque se desordenan.(.....)
- b) Las y los estudiantes tienen igualdad de derecho a la práctica motriz(..x.)
- c) Chicas y chicos no pueden jugar un deporte juntos porque hay diferencia de fuerza.(.....)
- d) Las actividades expresivas solo les gustan a las chicas.(.....)
- e) No todos los y las estudiantes en la clase de Educación Física disfrutan con las mismas actividades(..x..)

6.- ¿Cuál de los siguientes valores Ud. asociaría a lo femenino o lo masculino?( señale con una cruz según considere)

Valor	Femenino	Masculino	Ninguno
débil	x	x	
fuerte	x	x	

suave	x	x	
dócil	x	x	
valiente	x	x	
Hábil	x	x	
sensible	x	x	
sentimental	x	x	
resistente	x	x	

7.-Para Usted ¿Cómo se caracteriza lo “femenino” en cuanto a comportamientos, gestos y actitudes en las siguientes frases?

- “si se siguen peleando salen de partido y se van a jugar con las chicas”,
- “corre como una nena”,
- “las chicas son de madera”

...Se caracteriza lo femenino de forma despectiva.

8.- A)¿Considera que hay actividades en la clase de Educación Física que son para los varones y actividades que son para las mujeres? (señale su respuesta con una cruz)

Si  No

B)¿Porque? Porque todos pueden hacer todo

9.- Para Usted los juegos mixtos en la clase de Educación Física pueden generar: ( de las siguientes opciones marcar con cruz las que considere)

- La distracción de los estudiantes.
- La cooperación y la comunicación entre los y las participantes. x
- El placer y el disfrute por el juego .x
- La posibilidad de tomar decisiones en grupo. x
- Que los y las estudiantes no quieran participar.
- Ninguna de las anteriores.

10.-Identificar y escribir 3 (tres) situaciones que hayan atravesado en su práctica concreta y que puedan asociar a esta temática.

1-Una situación que recuerdo es que un grupito de alumnos se acercaron a preguntarme si ellos también podían jugar hándbol, al igual que las chicas, en vez de fútbol en el torneo del colegio.

2-Algunas veces he tenido que intervenir ante comentarios de discriminación a algún compañero o compañera.

3- En algunas ocasiones y relacionado a lo anterior he tenido que hablar con las alumnas por que estos comentarios inhiben o a veces potencian la vergüenza que tienen algunas con respecto a su cuerpo.

11.- ¿Algún comentario que quiera agregar?

**Registro: Primer taller fecha: 23 de agosto 2017.**

El día de ayer hubo un temporal de viento, se cayeron varios cables, por lo que hoy no hay luz y se suspendieron las clases en el colegio. El taller no se suspendió.

Son las 12:00hs. Comienzan a llegar los/las profesores, son cuatro profesoras y dos profesores. Está todo el plantel de educación física del colegio. Hubo cambios, en primer año tomó las horas otro profesor, también ahora en vez de coordinador hay una coordinadora. Se incorporó una profesora que tiene a cargo el espacio de prácticas acuáticas de ciclo superior.

El tallerista (Martín) da la bienvenida e invita a presentarse, a contar si conocen la Ley de ESI y a relatar si en su trayectoria formativa o profesional se había interiorizado o escuchado del tema. (Nota: Registro solo el relato de la profesora y el profesor de primer año).

La profesora se presenta, dice que se recibió en Bariloche en la UNCO, relata que en la formación tuvo taller de educación sexual integral. Que ha leído la ley y los cuadernillos de ESI de secundaria (ella participó de las reuniones en el primer semestre del año durante el diseño del proyecto). Dice: - Con Eric hemos empezado a dar algunas clases juntos con todo el grupo de primer año. Nos ha ido bien.

El profesor se presenta cuenta que se recibió en San Rafael Mendoza, que conoce poco de la ley de ESI. Y agrega: -Sí, como contó Lucía, algunas actividades las hacemos con todo el grupo, estamos los dos profesores y todos pueden hacer todo.

Martín realiza un recuento del motivo de la convocatoria y cómo se avanzará con el proyecto de intervención. Presenta la Ley de ESI y dice: -Esta Ley establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos del país. Agrega: - En estos momentos hablar de ESI nos lleva a mirar las propias construcciones sobre sexualidad. La sexualidad es una construcción social, cultural. Particularmente, en el área hay que pensar entre todos, todas como incluir la educación sexual integral en las clases y pensar ¿Cuáles son las estrategias que usamos para esto? Ustedes ¿Saben, por ejemplo, que un alumno de tercer año ha solicitado hacer natación con el grupo de las compañeras? Bueno, se trata de empezar a mirarnos y mirar desde otro lugar lo que nos interpela hoy en nuestra práctica docente. Entonces: los invito a pensar en el ¿Qué? ¿Cómo? Y ¿Para qué? Y las estrategias que utilizan para las diversas situaciones de la temática.

Anotaciones en el registro: (Los cambios en el grupo de docentes, implicó que se retomará la temática explicando de que se trataba el proyecto de intervención. Menos un profesor, los y las otras tienen entre dos y seis años de recibidos, formados en diferentes institutos CRUB- Bariloche, IFES, UFLO, San Rafael Mza, Bs As)

Martín (tallerista) dice: -Con la intención de seguir avanzando en la misma dirección, la propuesta es dividirnos en dos grupos. La tarea es:

-Leer la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006).

.Luego Leer los Lineamientos Curriculares para la ESI (2008). Sugiero especial detenimiento en los propósitos formativos de la página 13 y en los contenidos de Educación Física páginas 38 y 39 (Ciclo Básico).

-Identificar tres situaciones que hayan atravesado en su práctica concreta y que puedan asociar a esta temática. Comentar con los o las compañeras del grupo.



Los y las profesoras se reúnen y proceden con las tareas. (Observo que hablan entre ellos/as, pareciera ¿interesados en el tema?) Pasan aproximadamente veinticinco minutos. Martín invita a todos reunirse de nuevo. Dice: -¿Cómo les fue? Algunos contestan bien. Pregunta: ¿Quién quiere contar alguna de sus experiencias o situaciones? Una de las profesoras empieza a relatar. (Nota: No lo registré porque luego lo escribirían en las encuestas).

Martín dice: -Estamos en hora, para finalizar vamos a llenar una encuesta.

No se pudieron terminar de contestar allí, acordamos que las completarían y las mandarían por mail.

### **Registro de campo día miércoles 20 de septiembre del 2017.**

Llego al colegio aproximadamente a la 12:55hs, es un día de viento fresco. Me dirijo directamente al playón. Este tiene metros de largo cuarenta metros y de ancho veinte. Tiene las líneas marcadas de las canchas de: hándbol (blancas), canchas vóley (rojas) Hay cuatro aros de básquet en los laterales de la cancha.

En el playón hay dos profesoras con el grupo de primer año, son dieciocho, diez mujeres y ocho varones.

13:05 Las profesoras en el medio de las canchas, los y las estudiantes alrededor, se escucha que una de las profesoras los saluda y dice: antes de empezar vamos a realizar la entrada en calor. Realizan movimientos de las distintas articulaciones. Luego, les dice que por el viento van a realizar torneo de básquet en vez de vóley como lo habían anunciado la clase anterior. Dice las reglas: -La pelota debe pasar por todo/as las integrantes del equipo, no se puede caminar con la pelota en la mano, si sale la pelota sale de las líneas de la cancha saca el equipo contrario, se convierte tanto cuando entra al aro, si se hace full saca el equipo contrario ¿Quieren consultar o tienen alguna duda? Los equipos los organizan/arman las profesoras. Una de las estudiante, está con un cuaderno en sus manos anota lo que le dice una de las profesoras.

13:15 Empiezan dos partidos en canchas paralelas. Le pregunto a una estudiante que está sin hacer la actividad ¿Si ella no jugaba? Me dice que tiene certificado médico. Le comento:-Pensé que iban a jugar vóley, ella me contesta: -Se cambió a básquet por el viento.

Me ubico en medio de los dos juegos/canchas y focalizo mi atención en el juego de mi lado izquierdo. Allí hay dos equipos, uno tiene pecheras verdes, otro está sin pecheras. Son equipos de cuatro estudiantes, mixtos. Es un juego dinámico, la pelota es tomada por varones y mujeres, las mujeres marcan a los varones, los varones a las mujeres, mujeres a mujeres, y varones a varones. El juego lo arbitra/dirige una de las profesora.

El equipo que toma la pelota va hacia el aro intenta hacer doble, el otro equipo marca. Todos y todas las integrantes siguen el juego. Están atentos a tomar la pelota o seguir al que la tiene. Hay varios intentos de meter dobles, tanto de mujeres, como de varones.

13:30 Cambio mi mirada hacia el otro juego, el que se desarrolla a mi lado derecho. Allí un equipo tiene pecheras naranjas, el otro está sin pecheras. Un equipo es de cinco jugador/as y otro de cuatro jugador/as. La pelota circula entre dos varones del equipo naranja, ambos son más altos que el resto, el juego se mantiene varios minutos en uno de los aros (Donde tiene que embocar el equipo naranja). La profesora se acerca, le dice: pasen la pelota al resto, la pelota la deben tocar todos/as las integrantes del equipo. Se abre el juego a otro/as integrantes del equipo, hay intento de emboque en el aro, el otro equipo marca. En este juego el equipo está más disperso espacialmente. Se quedan algunos chicos cerca del aro donde no está la pelota. Mirando desde atrás. La pelota la toman mujeres y varones. Hay intentos de embocar al aro de las chicas.

13:50 Una de las profesoras toca el silbato. Da por terminado el juego. Dice: -Nos juntamos en esta sombra, hacemos un círculo. Dejen las pecheras acá (Señala el piso). Dice: -Vamos a estirar un poco.

Los y las estudiantes realizan algunos ejercicios elongando los brazos, la profesora no indica que ejercicios hacer, lo hacen en forma autónoma. Mientras ella les dice: -El miércoles que viene seguimos vamos hacer la final. (La profesora al dirigirse a estudiantes, dice chicas, chicos. Visibiliza).

14:00 Los y las estudiantes se empiezan a retirar, saludan.

El viento sigue, fresco.

Hablo con las profesoras, una de ellas me dice: que Eric, el profesor de primer año está con licencia, que viene el próximo lunes, por eso lo había remplazado ella.

Le digo: tenía entendido que era un torneo de vóley. Me dice que en un principio se había pensado eso, pero lo cambiaron por el viento.

Pregunto los equipos los armaron los estudiantes, me contesta Lucia (profe de primer año) que “No”, que los armó ella, para que quedaran mixtos todos los grupos/equipos. También cuentan que primer año no opone resistencias para trabajar el grupo junto. Me cuenta la profe Lucia que dos estudiantes del equipo naranja juegan al básquet fuera de la escuela.

### **Registro de clase : fecha 3 de noviembre del 2017**

Llego al colegio 12:50 los profesores están en el playón, ya sacaron el material con el que van a trabajar, nos saludamos, me cuentan que la clase anterior que llovía habían pasado a los/as estudiantes un vídeo. El profesor E. dice: el vídeo de los Simpson y trabajamos con eso.

( El vídeo que nombró, de Los Simpson, temporada 6, capítulo 8: “Lisa y los deportes”, es parte de una de las actividades que proponen en el cuaderno de Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II contenido y propuesta para el aula, del programa Nacional de E.S.I. Del Ministerio de Educación)

13.00 Empiezan a llegar los y las estudiantes, al playón. (25 en total: 12 varones y 13 mujeres). Están desde la mañana en el colegio, almuerzan también en este último.

13:05 Me voy hacia el lateral, la profesora se va hacia el centro del playón y dice: -Nos juntamos acá. Los/as estudiantes se colocan alrededor. El profesor explica el juego que van a realizar. Dice: -Vamos a jugar al gusano. Hay que armar cuatro grupos mixtos, que se colocarán en donde están los conos. (Estos están cada vértice de un cuadrado de la cancha marcada) se tienen que tomar de la cintura, y tratar de tocar al último de los otros grupos, si lo tocan se pasa a su grupo. No hay que dejarse tocar, cada grupo busque la forma para que nos los toquen, pueden buscar una estrategia antes de empezar el juego. Los grupos se reúnen en los conos, arman una ronda, hablan, (Supongo: Deben estar armando la estrategia que les pidió el docente).

El profesor pasa a otro grupo a dos varones, que se habían puesto juntos en un solo grupo, para que queden todos los grupos (que son mixtos) equiparados en cantidad. Los estudiantes protestan. Uno de ellos mientras se dirige hacia el grupo que lo mando el profesor, dice en voz alta: -Uh profe!

Al empezar el juego en tres de los cuatro grupos los varones están adelante del gusano (Hilera tomados de la cintura) en el otro grupo adelante hay dos chicas. Los grupos son de 5 /6 integrantes. A medida que avanza el juego y van tocando a las chicas esa ubicación se modifica, pasan a ser primeras del grupo que las tocó.

Gritan cuando los van a tocar, los/las ultimas esquivan para que no los toquen. Se han aglutinado en el centro del área demarcada por los conos.

El profesor repite que no se pueden soltar. Gritan, se juntan en el medio del cuadrado, esquivan.

A los diez minutos, la profesora dice: -Escuchen... ahora se juntan el grupo 1 y 2, y el 3 y 4.

Cada grupo se coloca nuevamente en los conos en la diagonal, esta vez, varones encabezan el gusano en los dos grupos, pero en la fila se mezclaron indistintamente. (Nota: No se ubicaron primero varones y luego las chicas, o viceversa.)

Dice la profesora: - Recuerden. ¡No se pueden soltar! Dice: - ¡Inicia el juego de nuevo!

Se vuelven a juntar los grupos en el medio y se van corriendo espacialmente a medida que huyen o quieren tocar al último del gusano, gritan. (Nota: No dicen nada en particular).

Después de varios minutos, el profesor da por terminado el juego. Dice: - ¡Bueno! Nos juntamos en el centro de la cancha. Luego se dirige a buscar conos y pelota al lateral de la cancha. (Nota: El lateral donde me encuentro.)

Un estudiante corre hacia donde está el grupo gritando; -¡Me estoy cagando!

La profesora le dice: Entonces anda al baño.

Al escuchar esto el profesor me mira y dice: - Es que recién comen.

La profesora vuelve a decir: - ¡Nos juntamos! Agrega: ¡Bueno, escuchen!

Se ubican espacialmente formando una ronda ovalada. La profesora y el profesor están uno al lado del otro, en el círculo formado por el grupo de estudiantes.

Dice: -Vamos a jugar al robo de pelotas. ( En la línea final de la cancha, hay un sector marcado con conos y una pelota) Hay que sacar la pelota del sector (Señala el lugar con el dedo) sin que te toquen.

Cada grupo organice la estrategia a utilizar. Acuerden quien defiende y quien intenta robar la pelota.

Una estudiante dice: -¡Es el robo de banderas pero con pelota!

La profesora dice: ¡Bien! Sí, parecido.

Las chicas se colocan en el sector defendiendo la pelota. (Cerca de donde estoy, una chica le dice a su compañera de equipo: -¡Eh! ¡Cómo moves el orto, cuando defendes! La otra compañera responde con un guiño de ojo) (Nota: Parece... ¿Un halago de que está jugando bien?)

Los chicos insisten en sacar la pelota. Uno de ellos saca la pelota. Las chicas se quejan que estaba tocado. Siguen siendo los chicos los que intentan robar las pelotas.

El profesor cambia una regla, dice:- Si son tocados/as tienen que volver a la línea del medio de la cancha. Algunas de las chicas que estaban defendiendo cambian para tratar de sacar la pelota y dos varones se quedan a defender.

( Nota: En general son los varones del grupo que intentan sacar la pelota) Uno de los chicos le dice en tono burlesco a su compañero ante el intento de entrar a sacar la pelota y no poder: - Eh,.. ¿Te cagaste? El compañero responde:- ¡No me cagué!

El profesor luego de varios minutos vuelve a cambiar la regla, dice:- Ahora, hay que volver a la línea de área ( Señala la línea de hándbol))

Se rotan (el grupo) para intentar robar la pelota, los intentos ahora lo hacen chicas y chicos, también cambian en la defensa en el sector de conos.

La profesora está en una de los sectores de la línea final y el profesor en el otro. Dos de los varones a pesar de que fueron tocados robaron la pelota. ( No se les contabilizó el punto)

El profesor anima, cuando alguien está por robar la pelota, diciendo: ¡Vamos!, ¡Vamos!, ¡Vamos!.

Toca silbato, (Se ha levantado viento)

Ambos docentes se juntan, hablan en voz baja, no escucho.

Dan por terminado el juego. La profesora dice:- ¡Nos juntamos! ¡Hacemos, una ronda redonda!

Los/as estudiantes se ríen, y dicen: ¡Y... Sí... redonda! La profe contesta riéndose: ¡Bueno, pero está ovalada o no tiene forma!

El profesor dice: -Vamos a hacer otro juego, se llama: Metegol. Empieza a explicar cómo se juega, diciendo: Van a quedarse en los lugares que están, es decir en ronda. Hay que poner las piernas abiertas (muestra) y tratar de hacer gol lanzando la pelota por el piso, intento que la misma pase por entre las piernas de algún/a compañera.

Pregunta un estudiante: ¿Puedo hacer gol al que tengo al lado? El profesor le responde que sí.

Dice el profesor: -¡Atención! Porque vamos a jugar con varias pelotas. Recuerda:- La pelota, no se puede levantar por el aire, tiene que ir por el piso.

Pregunta un estudiante: -¿Le pegamos cómo queremos? El profesor dice:- Con la mano sí, y por el piso. Dice el profesor: -¡Empieza el juego y pone en juego una de las pelotas!

Nota: (Mientras juegan se escucha: risas, ¡Ohhh!, ¡Por abajo! ¡Gooooo! ¡Ah... noooo! )

La profesora dice: -Cierren más la ronda. (Pone en juego desde otro lugar otra de las pelotas).

Estudiantes dicen: -¡Sí! ¡Acérquense! ¡Más pegados!

La profesora desde un lado de la ronda y el profesor de otro ponen en juego dos pelotas más.

Se escucha distintas frases en el juego que dicen estudiantes como: -¡Más pegados!, ¡Calmate!, ¡Por abajo! Se escuchan risas.

Las pelotas se van de la cancha, las buscan ( El o la participante que le metieron gol)

13:45hs. La profesora dice:- ¡Bueno! Bien...¡Listo! (Da por terminado el juego)

Pregunta: -¿Qué tal el juego?

Algunos/as estudiantes responde:- ¡Estuvo divertido! ¡Estuvo bueno!

¡Vamos a elongar! Uno de los chicos dice: - ¡Pero profe ya elongamos en el juego... los isquiotibiales! ( Muestra)

Bueno, le dice la profesora elonguemos otros músculos, y muestra, primero cuádriceps y luego varios otros.

Al terminar el profesor les pide que se sienten y le entrega las encuestas para que respondan. A medida que terminan de responder se las entregan, saludan y se retiran.

### **Entrevista a Eric y Lucía – Octubre 2017-**

Hola Eric, Lucí. Esta es una entrevista por el proyecto de intervención que se está haciendo en el colegio IFES Plottier.

La primera pregunta es: ¿Si han podido implementar en sus clases la ESI desde la perspectiva de género? Y si es así ¿De qué forma?

L.: -Sí, hemos podido implementar desde el trabajo mixto, de chicas y chicos, pudiendo hacer actividades. En esta parte lo que principalmente hemos trabajado es el deporte, básquet y vóley.

E.: - Sí, el deporte conjunto y de cooperación, creo que esto es útil para poder lograr una integración mixta y poder trabajar sobre este tema.

L.: -Sí, el deporte flexible, adaptado, en el que se ponen diferentes reglas, como, bueno, hay veces que no se toman las reglas específicas del deporte sino que...bueno con primero no nos ha tocado decir las mujeres la tienen que tocar para que los varones tengan que pasársela, en años más grandes sí, pero porque acá se da una particularidad que es que la mayoría son mujeres, entonces los grupos los hacemos nosotros, o también ellos, entonces queda varones en los grupos, entonces de esa forma la dinámica es distinta ( yo: cuando arman los grupos mixtos)

E: -Quedan más mujeres que varones en los grupos.

L: -Entonces eso creo que copera bastante en la participación que tienen las mujeres, otra particularidad también es que las mujeres participan igual, quieren tocar la pelota, quieren, meter al aro, y los varones también confían, se sienten confiados.

Yo: -Entonces las reglas son flexibles, no es un deporte con reglas fijas, sino que al flexibilizar las reglas esto permite que todos y todas participen en el juego sería más un deporte jugado, o práctica lúdica deportiva.

L: -Claro, además no hacemos solo el deporte, sino hacemos ejercicios donde trabajan lo mismo.

E: -Todas las actividades que trabajamos en la clase, si hacemos trabajo de estaciones para trabajar alguna capacidad específica todos los trabajos lo hacen en grupo mixto, no por más que sean de

fuerza resistencia siempre trabajamos mixto para que... Porque de ese modo los chicos se sienten cómodos, se están acostumbrando a trabajar así le gustan más que hacerlo separado.

Yo: - Y digamos en relación a esta dinámica al trabajar todos juntos ¿Cuáles son las dificultades que han encontrado? Al incluir la ESI desde la perspectiva de género, si han encontrado dificultades.

Silencio

L.: -En realidad a veces... una vez les hicimos unas preguntas para que puedan responder como se sentían, yo lo que leí es que a veces los varones decían que las chicas no les ponen todas las pilas, y las chicas que los varones son muy brutos, muchas veces. Eso es lo que es de parte de ellos. Nosotros, yo no veo que sean brutos.

Yo: -Y ¿Han buscado alguna forma de hablarlo con ellos? ¿Cómo hicieron el otro día en la clase?

L: -No

Yo- tal vez sería una vuelta como trabajaron esa contestación en la clase.

L: -Claro, sí, a veces tienen actitudes que son así brutos, brutas, pero son actitudes que van allá del género, son actitudes que tienen varones con varones, varones con mujer, mujer con mujer. Pero después otras dificultades particulares... (Silencio)

Yo: -Bueno salieron estrategias de enseñanzas, nombran o nombraron por ejemplo desde el trabajo mixto, y en esto de las estrategias y también de los contenidos que ustedes están trabajando han pensado incluir otros que no se han deporte ¿Cuáles serían?

L: -Bueno esto de las estrategias, estoy viendo que eh, no hayan la mayoría de varones, con respecto a las mujeres, y después me parece que hay algunos juegos que son más cooperativos, no sé cómo de robo de bandera, que en realidad más que cooperativos son juegos de estrategias, porque en ese momento, yo con ellos no lo trabaje pero con otros grupos sí, y vos ves que se juntan a armarla estrategia tenga quien tenga al lado o al frente, porque dicen tenemos que armar la estrategia. Eso está bueno... (Silencio) Bueno después con lo que tiene que ver, el rugby es un juego de estrategia, yo no digo el rugby pero hay juegos adaptados que no mantienen ese contacto pero que tienen bastante de estrategia, viste como llegar de un lugar al otro, o esos juegos así.

Yo: -¿Y de vida en la naturaleza?

L. -Hay un proyecto de campamento con el primer año, que van a la planta, va el primero de Plottier y dos cursos del colegio de Neuquén.

Yo: - ¿En la planta N°1?

L. -Sí y eso sería para fines de este mes. Si todo sale bien iría todo el grupo y los dos primeros que hay en Neuquén. Bueno y ahí sería actividad de fogón, de caminata.

Yo: -Y ustedes creen, que en esto de vida en la naturaleza, deporte o juegos ¿se dispone mejor para trabajar cuestiones de género o se pueden trabajar en cualquiera de estas de igual manera?

E: -No yo creo que... en juegos de vida o juegos al aire libre que sacas al chico de la estructura del patio, del playón, por ahí pueden aportar valores al trabajo en conjunto, al grupo o trabajo mixto, porque como que los chicos se sienten como más libres, lo que no quiere decir que los juegos deportivos o adaptados, o las actividades que se llevan en una clase común o convencional. Eh... no te dé para trabajar en esta forma mixto, te da herramientas para lograr esto.

L: -Sí, yo creo que eso también depende del grupo, de los que estábamos viendo, porque por ahí hay grupos pones a que hagan un deporte, y no funciona, se crea más conflicto, más violencia por ahí. Es como que... que también sirve para poder trabajarlo pero no es un ambiente.

YO: -Sí que como la actividad en sí propicia más diferencias o discriminación

L: Claro, que la vida en la naturaleza

E: -Es el juego más de rendimiento, el que hace más puntos gana o el que por ahí crea más dificultad.

Yo: -Vuelve a salir la competencia como en el primer encuentro.

E:- Claro, se tiene que dejar de lado en esta etapa en que los chicos es más importante la socialización la cultura en valores, que el deporte en sí para competir. Por qué los chicos... Todos tienen una actividad deportiva cuando salen de la escuela, de competencia,

Yo: -Ah! fuera del horario escolar

E. -Claro, muchos hacen actividad deportivas, entonces esta bueno sacar un poco la competencia de la escuela, pero el estado también se propone eso, porque todos los encuentros de interescolares nacionales provinciales, son competitivos y no... Y por sexo. No tanto de integración.

L. – Sí y proponer otro tipo no se algo, más de creación.

E: -No enseñar tanto los contenidos de un deporte, sino buscar desde lo recreativo.

L. -Ahora pensándolo... tenemos que organizar una muestra final y ¡Bueno! ahí tenemos que ver desde donde la encaramos, es abierta, así que...

Yo: -¿Vienen los padres también?

L. –Sí, vienen los padres, si, dura muy poquito, ahí tenemos que ver nosotros desde donde enfocarla.

Yo:-Bueno ¿Si Ustedes tendrían que decir alguna fortaleza para incluir la temática? Y ¿Dónde se encuentran con debilidades para incluir la perspectiva de género en sus clases? ¿Cuáles serían?

E: -Una de las fortaleza puede ser que tenemos una mente abierta a trabajar, eh...diferentes, o sea a escuchar diferentes propuestas y toda información que viene de cualquier lado, escucharla para poder mejorar, y trabajar la ESI que es algo muy bueno, eso creo que puede ser una de las fortalezas,

L. -Sí... que sea una pareja pedagógica yo creo favorece, varón y mujer favorece y el grupo que tenemos también es una fortaleza, primer año, se pueden usar estrategias.

E. -¡Sí! Eso favorece bastante.

Yo- Y ¿debilidades o miedos?

Silencio

L.-Debilidades...

E: -Un miedo puede, desde mi punto de vista, puede ser el tema legal, nos pueden generar lio, algún conflicto de roces o... más bien puede ser un lio legal, porque actualmente como que por parte de las familias ante cualquier conflicto con los chicos, no sabemos cómo pueden reaccionar. Uno de los miedos puede ser ese que haya un roce entre los alumnos del distinto género o el mismo, el grupo que tenemos, los chicos trabajan bastante bien, así que creo que no hay mucha dificultad.

Y en ese sentido los papás, mamás, ¿Le han contado ustedes? ¿Han participado de alguna reunión?

L.-No, eso estaría bueno. No se hacen muchas reuniones de padres en secundario. Solo hay una para entregar el informe. Si en primaria, pero está bueno, el año pasado hubo pero esto no se tenía contemplado. Si a veces a mí me da un poco de incertidumbre cuando ocurren cosas como estas, que le bajó el pantalón o se insultan, como de decir bueno, para mí es grave, y para ellos no tanto, de ¿Qué forma poder llegar a ellos que realmente puedan reflexionar? como esa búsqueda, ese desafío.

E. -Claro lo que pasa que esas situaciones se generan, al ser un grupos tan unido, para ser primer año son bastante unidos, se conocen, esas situaciones salen desde ahí, lo que tenemos que lograr es enseñarles que en este ámbito escolar, por más que haya tanta amistad entre ellos, estas cosas así no...o sea, son cosas que tienen que tener un límite. Porque... como que los chicos eso no lo

entienden en base a que la relación que tienen entre ellos, inclusive hay chicos que no tienen por suerte, problemas con sus compañeros.

L. -Por suerte, se habló y quedo ahí.

E -No fue desde la maldad. Fue desde la broma

Yo- Y ustedes ¿Creen que necesitarían alguna capacitación? Que les de herramientas para abordar estas temáticas

L: Si sería buenísimo.

E: Sí, sería buenísimo recibir más información.

Yo- Y en cuanto a la continuidad de este grupo en el tiempo en segundo, tercero? para seguir con esta dinámica? ¿Cómo lo ven?

L.- Yo lo veo bien

E: -Y va a estar bueno, porque cuando hay ese cambio, que dejan de ser adolescentes, está bueno, para ver... de qué forma...a pensar diferentes...

L.- Entre ellos su relación porque, o sea la realidad es que son dos géneros, somos iguales en muchas cosas pero somos distintos, entonces como esas diferencias también son buenas rescatarlas. Porque a veces está bien los derechos, pero también hay diferencias y está bueno que lo sepamos y eso creo yo, que después más grandes se va teniendo más...

Lo que habría que pensar que esas diferencias no limiten la igualdad de oportunidades, que todos son diferentes, porque también hay otros géneros.

Y algo más ¿Que quieran agregar?

L -No yo digo que estos encuentros así son importantes, porque quizás también... esto.... que Martin nos pueda orientar un poco, más personal. En mi caso a mí me gusta, hay un encuadre, te están acompañando, vos sentís que acá se genera algo realmente.

Yo,- Bueno, muchísimas gracias.

**Fotos**

**Taller 23 de agosto.**





**Fotos Encuentro por el día del Estudiante. “Torneo Mixto”.**



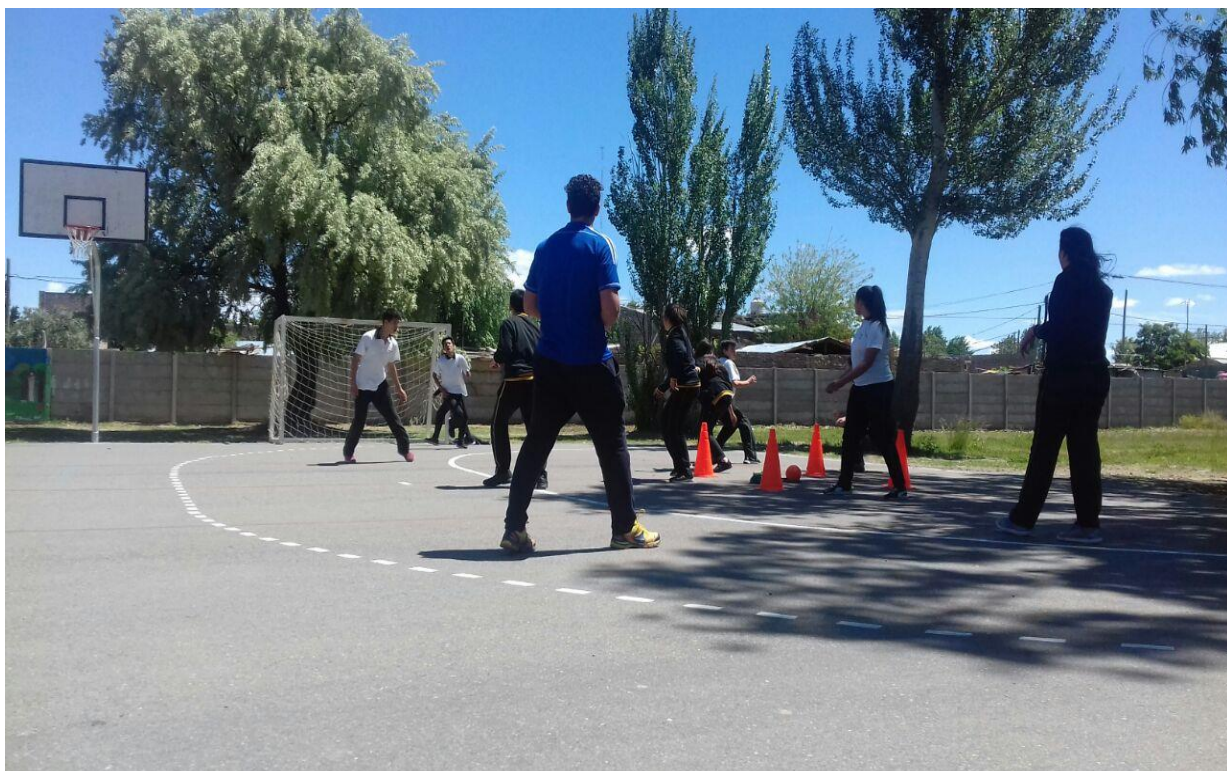




**Segundo día del torneo mixto. Semana del estudiante.**



**Fotos clase 3 de noviembre del 2017.**













**ÁREA EDUCACION FISICA**

**PROYECTO INTERDISCIPLINARIO**

**EDUCACION SEXUAL INTEGRAL**

***“La educación no cambia al mundo, cambia a las personas  
que van a cambiar el mundo” Paulo Freire***

## Fundamentación

La sociedad demanda a la escuela que forme personas íntegras y ciudadanos responsables, que eduquen para la vida plena de cada uno y de todos, y que lo haga conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo contemporáneo.

Se trata de desarrollarse como persona y sujeto social, saber respetar y valorar a los demás, entender la importancia del orden constitucional y la vida democrática, cuidar del medio ambiente y crear una sociedad que viva en armonía. Saber defender los derechos humanos y el respeto por la propia identidad y la identidad de los otros.

Dentro de este marco la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral intenta promover una educación en valores y actitudes relacionadas con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.

El concepto de educación sexual que hoy promueve la nueva Ley de Educación Sexual Integral abarca todos los aspectos del ser humano, y no se reduce solamente a su perspectiva genital. La sexualidad se inicia desde el momento del nacimiento del ser humano, abarcando todo el ciclo de vida del hombre. Entendemos al ser humano como un sujeto bio-psico-social. Cuestiones vinculadas con la expresión de sentimientos y de afectos, la promoción de valores relacionados con el amor y la amistad, la reflexión sobre roles y funciones atribuidos a mujeres y a varones en los contextos socio histórico, no formaban parte de los contenidos vinculados a la educación sexual.

La mirada sobre la sexualidad que propone la nueva Ley de Educación Sexual Integral considera a la misma como una de las dimensiones constitutivas de la persona, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida. Según la Organización Mundial de la Salud la sexualidad se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos.

Es por lo expuesto que mediante el presente proyecto se busca propiciar acciones educativas que articulen la relación afectividad-razón en el contexto de una educación para la libertad responsable. Las acciones educativas tenderán a desarrollar la personalidad de los educandos en todas sus dimensiones. Ello supone una formación de la sexualidad en valores humanos, la realización de una afectividad responsable y una educación para el amor y la libertad.

**Objetivos:**

- Trabajar el cuidado y respeto del propio cuerpo y del de los otros/ otras.
- Promover la apropiación de los derechos vinculados a la sexualidad.
- Propiciar aprendizajes basado en el respeto a la diversidad y el rechazo a toda forma de discriminación.
- Brindar un espacio de escucha y contención.
- Brindar un espacio de igualdad de género
- Incorporar la educación sexual integral dentro de la propuesta educativa orientada a la formación permanente de las personas.

**Actividades:**

Torneos de clases mixtas (Vóley-Fútbol).

Clases de Gimnasia Artística.

Clases de zumba.

Clases mixta donde se realizaran juegos cooperativos y tradicionales.

Clases de Expresión corporal.

Salidas y actividades en el medio ambiente.

**Evaluación:**

Sera evaluado por los docentes a cargo de manera constante llevando registro de las actividades y seguimiento de cada alumno.