

# CUADERNOS ▶ ◀ INTER·C·A·MBIO

SOBRE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE

Universidad de Costa Rica / CIICLA

## Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina)

Florencia María Páez

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a..v18i1.45576>

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio>

### ¿Cómo citar este artículo?

Páez, Florencia María. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18(1), e45576. doi: <https://doi.org/10.15517/c.a..v18i1.45576>

**Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe**

Vol. 18, No. 1, enero-junio, 2021





Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe

ISSN: 1659-0139

ISSN: 1659-4940

intercambio.ciicla@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

## Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina)

**Páez, Florencia María**

Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina)

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, vol. 18, núm. 1, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476964840009>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/c.a..v18i1.45576>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 3.0 Internacional.

## Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina)

Gender Perspective and Teacher Training in Times of Change (Córdoba, Argentina)

Perspectiva de gênero e formação de professores em tempos de mudança (Córdoba, Argentina)

Florencia María Páez \* [florenciapaez@upc.edu.ar](mailto:florenciapaez@upc.edu.ar)

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),  
Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina*

Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre  
Centroamérica y el Caribe, vol. 18, núm.  
1, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Recepción: 02 Noviembre 2020  
Aprobación: 18 Enero 2021

DOI: <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476964840009>

**Resumen:** El trabajo comparte algunos resultados surgidos al indagar sobre la presencia/ ausencia de la perspectiva de género en los profesorados de la Universidad Provincial de Córdoba. Fueron seleccionados el Profesorado en Educación Física y el Profesorado en Danza, con el fin de caracterizar los procesos de cambios/resistencias en la relación entre formación docente y perspectiva de género en el contexto actual de intensos debates desde este enfoque en Argentina. La estrategia metodológica supuso el análisis documental de los programas curriculares y, desde un enfoque cualitativo, entrevistas con docentes y grupos focales con estudiantes. El análisis de los programas muestra que el enfoque de género aparece representado en porcentajes bajos. Sin embargo, en los diálogos con estudiantes y docentes puede advertirse su presencia en las experiencias áulicas, siendo la Formación Específica y la Práctica Docente las áreas donde mayores desafíos presentan en su inclusión. La inserción de la perspectiva de género es urgente en la formación docente.

**Palabras clave:** Perspectiva de género, educación, formación docente, Profesorado en Educación Física, Profesorado en Danza.

**Abstract:** The work shares some results that emerged when inquiring about the presence / absence of gender perspective in the teaching careers of the Provincial University of Córdoba (2019-2020). The careers of Physical Education Teaching and Dance Teaching were selected for the study in order to characterize the processes of change / resistance in the relationship between teacher training and gender perspective in the current context of intense debates on this approach in Argentina. The methodological strategy involved the documentary analysis of the subject curricula and, from a qualitative approach, interviews with teachers and focus groups with students. The analysis of the curricula shows that the gender approach is represented in low percentages. However, in the dialogues with students and teachers, the presence of gender perspective can be seen in classroom experiences, with Specific Training and Teaching Practice being the areas with the greatest challenges for its inclusion. The introduction of gender perspective is urgent in teacher training.

**Keywords:** Gender perspective, education, teacher training, physical education teaching, dance teaching.

**Resumo:** O trabalho compartilha alguns resultados que surgiram ao pesquisar sobre a presença/ausência da perspectiva de gênero nas carreiras para professores da Universidade Provincial de Córdoba. Foram selecionadas a carreira de Educação Física e Dança, a fim de caracterizar os processos de mudança/resistência na relação entre formação docente e perspectiva de gênero, influenciados pelo contexto atual de intensas discussões desde a mencionada abordagem na Argentina. A estratégia metodológica

envolvió a análise documental dos programas das disciplinas e, desde uma abordagem qualitativa, entrevistas com professores e grupos focais com estudantes. A análise dos programas mostra que a abordagem de gênero é apresentada em baixas percentagens; no entanto, por meio dos discursos dos estudantes e professores, sua presença pode ser percebida nas vivências nas aulas, sendo a Formação Específica e a Prática de Ensino as áreas com maiores desafios para sua inserção. A perspectiva de gênero aparece como um tema premente para a formação de professores.

**Palavras-chave:** Perspectiva de gênero, educação, formação de professores, professores de educação Física, professores de dança.

## Introducción

El presente trabajo tiene por propósito difundir algunos de los resultados, reflexiones e interrogantes que se desprenden del proyecto de investigación “Perspectiva de género en los profesorados de la Universidad Provincial de Córdoba (2019-2020)”<sup>1</sup>. Esta Universidad (en adelante, UPC) se encuentra en proceso de normalización de las diversas áreas de su vida institucional. Fue creada en 2007<sup>2</sup> a partir de casas de estudio previas, de larga trayectoria<sup>3</sup>. La UPC tiene en su propuesta académica seis profesorados: en Educación Física, en Danza, en Teatro, en Música, en Artes Visuales y en Educación Especial. Algunos de ellos tienen mayor antigüedad, otros son más recientes.

La investigación citada tiene por objetivo principal conocer y analizar las particulares expresiones que adquiere la perspectiva de género (en adelante, PG) en las carreras de formación docente de la UPC. En esta oportunidad, nos proponemos analizar los casos del Profesorado en Educación Física (en adelante, PEF) y del Profesorado en Danza (en adelante, PD) con el fin de caracterizar los procesos de cambios y resistencias en relación con el ingreso y sostenimiento del enfoque de género que han tenido lugar en los últimos años. Hemos escogido estas dos carreras para propiciar un abordaje que supere datos superficiales y brinde profundidad. Ambas coinciden en tener como campos de estudios y formación a las corporeidades en movimiento.

Las historicidades de las disciplinas y de estas carreras son factores que hacemos presentes en el análisis: el PEF fue creado en 1946, mientras que el PD inició sus actividades en 2012. Mucha agua pasó bajo el puente en esos más de 70 años, desde la creación del PEF, especialmente en relación con la temática que nos interesa. El factor del contexto de origen en ambas propuestas formativas es un dato no menor que aparece condicionando/posibilitando los procesos en estudio.

Las voces de estudiantes y docentes expresan realidades sociales donde la mirada de género –efectivamente presente en las carreras– aparece en tensión con posicionamientos, prácticas y disposiciones reproductoras del orden patriarcal, sexista y jerarquizante. En cada Profesorado las disputas de sentido se presentan con complejidades diversas.

En la primera parte de este artículo se comparten las articulaciones teóricas principales y los antecedentes directos que sustentan y orientan la investigación; también se caracteriza el contexto de cambio a nivel

macro en Argentina, signado por debates donde el feminismo ha logrado posicionarse con firmeza, incluso a través de la aprobación de leyes que impactan en el campo educativo. Seguido a esto se dedica un apartado para dar cuenta de la estrategia metodológica que hace de base al estudio marco.

La segunda parte del trabajo está destinada a los resultados y la discusión. Por un lado, son compartidos de manera sintética los datos que emergen del abordaje cuantitativo realizado a través del análisis de contenido de los programas de las materias de los dos profesorados que abordamos en este trabajo con particular atención. Luego, se despliegan los resultados construidos desde el paradigma de la investigación cualitativa y se abre la discusión para dar cuenta de la ausencia/presencia de la perspectiva de género en el PD y el PEF de la UPC y las particulares expresiones que adquiere en estas carreras, con un detenimiento especial en observar cómo incide el factor de la temporalidad, a través de historizar brevemente los contextos de surgimiento de los profesorados y los momentos que docentes y estudiantes reconocen como determinantes en el ingreso/fortalecimiento de este enfoque en los procesos formativos.

Las conclusiones recuperan una síntesis del trabajo y aportan una reflexión abierta hacia los desafíos y las tensiones presentes en las políticas y esfuerzos de introducción de la PG en la formación docente. Incidir en la capacitación de quienes hoy están formando a las/os futuras/os formadoras/es de las infancias y las juventudes argentinas, es un reto primordial en vistas a la construcción de sociedades con más igualdad y menos violencia.

## **Educación, género y formación docente en una sociedad en bulliciosa transformación**

Es numerosa la bibliografía especializada en educación y género (Morgade, 2016; 2017; Korol, 2016; Britzman, Flores y Hooks, 2016; Molina, 2015; Jiménez Quenguan y Galeano Barbosa, 2020; Solís Sabanero, 2016; Flores, 2015; Bonavitta y Páez, 2019; entre otras). Como señala Irene Martínez Martín (2018), la educación no es neutral y es una de las instituciones responsables de reproducir sociedades desiguales, donde lo masculino está asociado con el poder y la superioridad intelectual o física, y lo femenino con la sumisión y la dependencia.

Es lo que puede observarse en el caso de la Educación Física, que aquí nos interesa con particularidad; es evidente –desde sus orígenes en el modelo pedagógico moderno– su utilización para la modelación de la cultura física esperable en los entornos escolares y su proyección en los ideales de sociedad. Afirma Pablo Scharagrodsky (2008) que el objetivo de la política disciplinaria de los cuerpos que estaba en la base era la docilidad, ligada a la utilidad de las energías corporales en función de la lógica productivista del capitalismo; esta orientación tenía un fuerte contenido sexista que perdura aún en organizaciones pedagógicas binarias, prejuicios y estereotipos de prácticas corporales. En el mismo sentido, Marcela Cena (2006) señala los presupuestos de raíz biológica que subyacen al sexismo

y al binarismo presentes en el campo disciplinar. Disposiciones basadas, según la autora, en “mitos” de género:

Tienen que estar separados, tienen capacidades diferentes. Los varones la fuerza, resistencia, velocidad. Más aptos en las habilidades motrices. Las mujeres, en cambio, tienen más flexibilidad y pocas habilidades motrices. El mito silencia la posibilidad de mirarlo como consecuencia de un largo proceso histórico que lo marcó (2006, p. 125).

Adrienne Rich (2001) sostiene que en las instituciones educativas – a través de las prácticas pedagógicas, los contenidos de los planes de estudio, la estructura institucional, la lengua y la cultura en su conjunto– se ha marcado la existencia de las mujeres bajo el signo de la exclusión, la inadecuación, la diferencia. Es decir, los contextos académicos se presentan fuertemente configurados por el androcentrismo.

A esto es preciso sumar que las identidades no hegemónicas son aún más invisibilizadas. Afirma Valeria Flores: “Tenemos en nuestra retina el binarismo instalado para ver el mundo [...]. Este ojo hegemónico [...] crea zonas de ceguera, oscuridad, penumbras, que en términos de la oftalmología podríamos llamar escotoma” (2013, p. 257). Continuamos la metáfora para decir que, de manera persistente, los sistemas educativos construyen lo visible y lo que termina tornándose extraño a la mirada, intolerable de mirar, instituyendo y reproduciendo la idea de normalidades y anormalidades en las formas de vivir los cuerpos y los afectos.

A pesar de esto, se ha instalado de manera generalizada lo que Amelia Valcárcel nombra como el “espejismo de la igualdad” (2008). Con este concepto, la autora se refiere a la idea de sentido común que sostiene la supuesta superación de las desigualdades de género y las discriminaciones y que, por tanto, ya no habría de qué preocuparse. El espejismo, presente en la educación superior y en las universidades, lleva a considerar que estamos en igualdad debido a que el acceso a la educación y también a la enseñanza es abierto, pero esto no es más que un mito distorsionante, cuando observamos los planes de estudios, los contenidos curriculares, la bibliografía, las formas de enseñanza y de vínculos que se tejen en las aulas.

La formación docente, en este sentido, tiene un gran papel; los profesorado se tornan privilegiados y cruciales para fomentar una cultura no sexista. Son justamente las/os maestras/os quienes pueden propiciar cambios profundos por su centralidad en la experiencia cotidiana de vinculación con estudiantes de diversos niveles de escolaridad. De ahí que nuestra pregunta se oriente a indagar la presencia/ausencia de la PG en estos ámbitos educativos, en la formación de dichas/os docentes.

Es conveniente entonces caracterizar qué entendemos por “perspectiva de género”. La concebimos como una mirada crítica que recupera diversos lugares de análisis –y transformación– elaborados en la praxis y la teoría feminista con el fin de desnaturalizar las formas de relación de dominación que históricamente favorecieron a los varones, así como los roles, estereotipos y mitos de género contruidos desde posiciones androcéntricas que tienden a la reproducción de relaciones jerárquicas, desigualdades, discriminaciones, silenciamientos y otras violencias hacia

las mujeres y las identidades disidentes. En este sentido, supone una concepción superadora y problematizadora del determinismo biologicista que, a través de los siglos, ha intentado –e intenta– legitimar en la naturaleza una serie de normativas morales, religiosas y sociales y que subyuga a las personas al mandato de la anatomía como destino.

La PG es un lugar político que supone la opción de observar/transformar la realidad desde el enfoque, las historias, las necesidades, los deseos y propósitos de “las/os de abajo” de las estructuras de dominación patriarcal: mujeres y disidencias, reconociendo también que estas relaciones dañan y condicionan las subjetividades y corporeidades de varones cis. Implica una mirada no binaria sobre el mundo y las personas (Shock, 2017), un posicionamiento abierto a develar formas de expresión y necesidades diversas, consciente de la necesidad de habilitar expresiones vitales y culturas sexuales plurales (Flores, 2013 y 2016).

Como señalamos en otra ocasión, nuestro entendimiento del género no podría ser nunca desligado de otras categorías de opresión, siendo la perspectiva de género, por sobre todas las cosas, una categoría relacional (así como la categoría “género” en sí misma), constante y variante (Alazraki, Fioretti, Quargnenti y Páez, 2020). De esta manera, la perspectiva de género abraza el enfoque de la interseccionalidad de las opresiones (Munevar, 2013; Martínez Martín, 2018; Bonavitta y Páez, 2019), que permite analizar las violencias de género en relación con otras formas de violencia (de clase, etnia, edad, entre otras). Se entiende así, como sugiere Rita Segato (2018), que las políticas de género no pueden ser abordadas por fuera del contexto actual más amplio, caracterizado por el paradigma de explotación que implica diversas formas de desprotección y precariedad de la vida y una “normalización de un paisaje de crueldad” (p. 13).

Ahora bien, también es preciso señalar lo que la PG habilita, a partir de una razón imaginativa y re-creadora, especialmente en el campo educativo. La misma autora argentina, en esta senda, se pregunta e invita a reflexionar sobre la posibilidad de construir “contrapedagogías de la crueldad” (Segato, 2018), capaces de rescatar una sensibilidad y una vincularidad que permitan visualizar caminos alternativos.

De esta manera, preguntarnos por la presencia/ausencia de una PG en la formación docente persigue una preocupación que atraviesa las dimensiones ético-política y pedagógica de la educación: ¿qué tipos de vínculos de género –y no solamente de este tipo– se propician, se problematizan, se reproducen en los profesorados?, ¿qué vivencias y discursos sobre la sexualidad tienen lugar?, ¿qué corporeidades y afectos conforman las políticas de conocimiento/desconocimiento?, ¿cómo esto se transmite en los contenidos declarados y ocultos, en las decisiones didácticas, en el tipo de lenguaje, en las formas de participación, de circulación de la palabra, en las evaluaciones?

Es notable la cantidad de investigaciones preocupadas por esta temática, antecedentes del presente trabajo, especialmente provenientes de distintas regiones de España (Valdivielso Gómez, 2016; Martínez Martín, 2016, 2018; Anguita, 2011) pero también de América Latina

(Bartra, 2018; Vilamajó y Morandi, 2010; Buquet Corleto, 2011; entre otras). Expresa Martínez Martín, a raíz de sus indagaciones en el tema: “En el contexto investigado [...] la formación del profesorado en temas de género es prácticamente inexistente, esto implica la reproducción de dinámicas que suponen un riesgo en términos de equidad: fomento de una educación poco comprensiva, anti-participativa y anti-democrática” (2016, p. 145).

Un trabajo de la Universidad Nacional de Rosario de Argentina (Vilamajó y Morandi, 2010), y otro de la Universidad Nacional Autónoma de México (Buquet Corleto, 2011), dan entidad al interés por la transversalización de la perspectiva a través de los canales de producción, circulación y transmisión del conocimiento en las universidades. En sintonía con lo anterior, la filósofa Eli Bartra (2018) afirma que, en las universidades latinoamericanas, si bien aparece la presencia del feminismo en investigaciones que asumen este enfoque, en la docencia hay una gran ausencia de este enfoque. Enfatiza la autora mexicana la preocupación por su transversalidad, y señala uno de los obstáculos que impide que tenga lugar: la “guetificación” que significa el “leernos siempre entre nosotras mismas”. Al respecto afirma:

No hay duda de que en gran medida lo que hacemos es ignorado. La mayoría de colegas no feministas en la academia no leen prácticamente nada que provenga del feminismo. Hay una deliberada y sistemática marginación, un ninguneo, aunque no siempre tienen el éxito deseado (Bartra, 2018, p. 342).

Ya en 2009, en el trabajo *Introducción a la perspectiva de género en la docencia Universitaria* (Mora y Pujal, 2009), las/os autoras/es reconocían que la introducción de la PG en el ámbito educativo no es idiosincrásica sino, en cambio, un logro de un movimiento relacionado con “el activismo y asociaciones científicas que trabajan para reducir y eliminar los sesgos de género en el conocimiento y los procesos de formación, la discriminación sexual y la desigualdad de género en el ámbito universitario” (p. 1). Y es aquí donde queremos detenernos, dado que no pueden pensarse los campos académicos de manera aislada a los contextos socio-políticos-culturales en que se encuentran insertos.

Efectivamente, como también constatamos en nuestra investigación, los flujos de transformación y los debates del “afuera” universitario aparecen tensionando el acontecer de la vida en los profesorados. En los últimos años, en Argentina (como en otros países de América Latina y del mundo) los feminismos –hechos cuerpo en los colectivos y movimientos de mujeres e identidades disidentes– han irrumpido con intensidad en diversos escenarios públicos constituyéndose en relevantes sectores de poder político que impulsan y generan transformaciones en distintos ámbitos. Y que también se expresan con demandas y propuestas renovadas en la educación.

Desde un plano legal, podemos mencionar una serie de leyes sancionadas en el país que reconfiguran lo posible desde una mirada de género. Algunos de estos instrumentos legales que introducen en las instituciones educativas –con la fuerza de la legalidad– cuestiones que estaban ausentes y que van acompañados por intensos debates son: la



Ley 26743 de Identidad de Género (2012); la Ley 26485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (2009); la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (2006); y la Ley 27499 de Capacitación Obligatoria en Género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado, más conocida como Ley “Micaela” (2018)<sup>4</sup>.

En la Universidad Provincial de Córdoba (UPC), los profesorados contemplan en sus planes de estudio un seminario de carácter obligatorio en Educación Sexual Integral (ESI). Este espacio curricular viene a aportar a las propuestas formativas espacios-tiempos sistemáticos para la reflexión y formación docentes desde la mirada de género. En nuestra pesquisa, estos son reconocidos por estudiantes de los distintos profesorados – en unos más que en otros– como los ámbitos por excelencia donde es introducida esta perspectiva. Aunque esto no garantiza la transversalidad en los recorridos.

En sintonía con la política de creación de Protocolos frente a casos de violencia de género, que se han institucionalizado en los últimos años en diversas instituciones de nivel superior en la región y el país, en la UPC se aprueba, en 2018, el “Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, hostigamiento y/o discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual”. Este tiene como finalidad estandarizar procesos internos y promover un ambiente universitario libre de violencia (Universidad Provincial de Córdoba, 2018).

La educación, como todo campo social, se encuentra en transformación. Especialmente en el último tiempo, se van propiciando procesos disruptivos de deconstrucción de los órdenes dominantes. Ahora bien, como es común que suceda, los avances en materia legal e institucional no siempre tienen efectos transparentes en el plano de lo cotidiano. Existe una gran brecha entre la igualdad formal y la igualdad efectiva, entre las políticas declaradas –tendientes a garantizar derechos– y las prácticas del día a día que impactan en las experiencias y sensibilidades de estudiantes y docentes. Lo que falta en términos de conquistas se da en un terreno duro de roer, arena de luchas: el terreno de la cultura.

## Metodología

Desde un enfoque socio-antropológico y un posicionamiento epistemológico feminista y decolonial, la investigación marco de la que deriva este trabajo asume a los estudios de género y feministas –especialmente para el análisis del campo educativo y la formación docente– como lugar teórico-político. Desde ahí nos proponemos –quienes integramos el equipo de investigación– participar en la construcción de conocimientos situados, desde las particularidades de la región de América Latina y de Córdoba.

Con un diseño metodológico exploratorio y descriptivo, se desarrolló una estrategia mixta que supuso una triangulación metodológica (Marradi, Archenti y Piovani, 2007). Desde un abordaje cuantitativo, se

realizó el análisis de los programas de todos los espacios curriculares de los seis profesorados de la UPC. Se analizaron un total de 189 programas correspondientes al ciclo lectivo 2018. Con esta herramienta se observó la presencia/ausencia de la PG en los siguientes indicadores: uso o no de lenguaje inclusivo, identidad de género de autoras/es de la bibliografía de lectura obligatoria, presencia/ausencia de temáticas o problemáticas de género en los contenidos, objetivos y bibliografía. También se tomó en cuenta la composición del plantel docente para el análisis. La información fue procesada en el programa estadístico informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), muy utilizado en ciencias sociales y, más específicamente, en la evaluación de procesos educativos.

Desde un enfoque cualitativo, se realizaron 18 entrevistas abiertas con docentes y seis grupos focales con estudiantes. En el primer caso, la muestra se realizó –con un criterio intencional– escogiendo docentes de las diversas áreas formativas en que se estructuran los profesorados: Formación Específica (las materias abordan temáticas y contenidos propios de las disciplinas objeto de cada carrera), Formación General (materias pedagógicas y de formación complementaria, como Filosofía de la educación o Ética y construcción de ciudadanía) y Práctica Docente (las asignaturas articulan la experiencia práctica de las/os estudiantes en el seno de instituciones educativas de diversos niveles).

Para la conformación de los grupos focales, se escogieron estudiantes del último año de cada carrera. La intención fue que pudieran poner en reflexión grupal lo transcurrido a lo largo de la experiencia formativa desde su ingreso, atendiendo a la temporalidad, para advertir cambios y continuidades. Se realizó un grupo focal en cada una de las seis carreras, de entre cuatro y ocho estudiantes cada uno.

Tanto en las entrevistas como en los grupos focales las grillas de preguntas y pautas para el diálogo apuntaron a indagar algunos aspectos atendidos en el análisis de los programas, pero también cuestiones propias de la experiencia educativa en las clases y otros espacios de la formación: reproducciones/problematizaciones de estereotipos, mitos, jerarquizaciones, silenciamientos y otras formas de violencia que se propician en el tipo de abordaje de conflictos, los modos de enseñanza, las estrategias didácticas, la habilitación o no de debates e intercambios de ideas, la participación de identidades no binarias, el lugar de las emociones, entre otros aspectos. A su vez se atendió, con particular interés, y ya mencionado anteriormente, cómo incide el factor de la temporalidad.

El proceso de construcción de datos fue realizado entre los meses de agosto de 2019 y julio de 2020. Nos encontramos ahora en el cierre de la etapa más intensa de análisis, escritura y comunicación de lo derivado de este estudio.

En este trabajo damos protagonismo a las voces de estudiantes y docentes del PEF y del PD; también aportamos alguna información que emerge del análisis de los programas de las materias. A su vez, sumamos datos importantes de las historicidades de ambas carreras para un análisis que aborde la complejidad en que se introduce la perspectiva de género en la formación docente.

## Resultados cuantitativos del análisis documental de los programas curriculares

Los resultados completos del análisis de los programas de los seis profesorado de la UPC han sido comunicados anteriormente en otras instancias (Alazraki, Fioretti, Quargnenti y Páez, 2020; también en artículos científicos que están en procesos de evaluación y publicación en revistas especializadas). Por este motivo, nos limitamos aquí a presentar algunos datos que emergen del análisis documental de los programas –de todos los espacios curriculares del Profesorado en Danza y del Profesorado en Educación Física–, los cuales consideramos que ilustran con contundencia el estado de cuestión en que se observa la presencia/ausencia de PG en estas carreras.

En el PD: en solo el 17,6 % de los documentos se utiliza lenguaje inclusivo, con la fórmula binaria “todas/os”, mientras que el 82,4 % no lo utiliza. En el 11,8 % de los programas hay contenidos ligados a la PG; en el 88,2 % no lo hay. En el 14,7 % hay títulos de la bibliografía vinculados a la PG; en el 79,4 % no (5,9 %, NS/NC).

Ahora observemos qué sucede en el PEF. El 92,9 % de los programas no presenta lenguaje inclusivo, solo en el 7,1 % sí está presente, a través del uso binario del “todas/os”. En relación con el relevamiento de objetivos con perspectiva de género: el 85,7 % de los programas carece de ellos, y solo en el 14,3 % aparecen algunos con esta orientación. La indagación en el terreno de la bibliografía de lectura obligatoria, utilizada en las distintas materias del PEF, muestra que el 85,7 % de los programas no tiene títulos ligados a PG, solamente un 10,7 % el porcentaje que sí presenta algunos relacionados con esta mirada. Sobre “contenidos” ligados a PG en la bibliografía: el 82,1 % de los programas revisados no presenta asuntos referidos a aspectos de la PG; el 17,9 % sí lo hace.

En estos números se expresa la ausencia/presencia de perspectiva de género en los programas de ambos profesorado. Es decir, solamente puede leerse aquí lo que las/os docentes han plasmado en estos instrumentos escritos donde se especifican las orientaciones, los objetivos, los contenidos y la bibliografía de los distintos espacios curriculares. ¿Qué es lo que a simple vista puede leerse? Lo que a simple vista puede leerse es que hay presencia de PG en algunos de estos programas, pero relegada a bajos porcentajes de participación en relación al total, es decir, no aparece en la mayoría de estos discursos escritos.

En comparación, como puede observarse, son leves las diferencias porcentuales entre uno y otro Profesorado. Al ser los valores de presencia de perspectiva de género en el PD más altos que en el PEF, esta diferencia es menor; por ejemplo: en relación a la “utilización de lenguaje inclusivo”, en el caso del PD aparece un porcentaje de 17,6 % en relación al total de programas analizados; en el PEF, frente al mismo indicador, solo el 7,1 % del total presenta una apuesta por un lenguaje no sexista. Hay un solo indicador donde la relación se invierte: en la presencia/ausencia del enfoque de género en los “contenidos” especificados en estos programas; aquí es mayor el porcentaje de propuestas del PEF donde

aparece tematizada la perspectiva de género (en el 17,9 % del total); en el PD solo aparece en el 11,8 % de los documentos analizados.

Más allá de estos porcentajes menores de presencia de la perspectiva de género en los programas de ambas carreras, esta aparece con mucha más contundencia –aunque siempre atravesada por conflictos y ambigüedades– en las experiencias y consideraciones estudiantiles y docentes de ambos profesorados. En los siguientes apartados nos detenemos a observar los resultados de la investigación construidos a partir de las técnicas cualitativas, donde toman el protagonismo las voces de estudiantes y docentes.

## Resultados del estudio desde las miradas y experiencias de estudiantes y docentes

Para estructurar los siguientes apartados, que organizan y exponen la información construida a partir de la utilización de las técnicas cualitativas, usamos como guía las ideas fuertes que se desprenden de los resultados de la pesquisa. Estas son: a) el reconocimiento de que los distintos momentos fundacionales de las carreras en estudio inciden notoriamente en los climas de recepción de la PG en ellas; b) que el área de la Formación Específica de las carreras es donde más tensiones y oposiciones condicionan el ingreso de la PG; c) que la Práctica Docente representa importantes retos para la manifestación en acto de dicha perspectiva en la formación docente y d) la urgente necesidad de políticas formativas en la materia para las/os formadoras/es de formadoras/es: las/os docentes de los profesorados.

En esta estructura organizada en los siguientes apartados hemos combinado –a modo de *collage*– datos y reflexiones que surgieron en el trabajo de campo a partir de la indagación de los indicadores de la PG ya señalados: reproducciones/problematizaciones de estereotipos, mitos, jerarquizaciones, silenciamientos y otras formas de violencia que se presentan en los modos de enseñanza, las estrategias didácticas, el tipo de abordaje de conflictos, la habilitación o no de debates, el reconocimiento o no de identidades no binarias, el lugar de las emociones, entre otros aspectos.

### *Historización de los contextos de surgimiento de los profesorados, la emergencia de la perspectiva de género y sus implicancias*

El PD es creado en el año 2011, es decir, en el contexto de profundos cambios reconstruido con anterioridad. Esto no es un dato menor: la perspectiva de género aparece en esta época de gestación de la carrera, impregna los debates e incide, seguramente, en la selección de las/os docentes. Es decir, ingresa de manera transversal a la configuración identitaria del Profesorado.

Esto propicia una vivencia que es sentida como “única” y contrastante:

[...] que exista este termo, para mí es re importante. Que esté la Facu (*se refiere a la Facultad, institución formativa*) como la isla de locos, me parece re importante.

Porque sí, nos encontramos con desafíos [...]. Pero me parece que, bueno, a nosotros ir viendo estrategias de en qué momento hay un huequito e ir tirando algunas cuestiones [...]. Para mí esta Facu es re necesaria (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019).

Acá es como que es natural esto de poder ser o decir desde (*donde*) uno siente y desde (*donde*) uno se percibe o desde donde uno necesita. [...] Es que parece todo como ideal, pero somos como muy parecidos, todos tenemos la misma línea, básicamente (Entrevista con Docente 1, 5 de marzo de 2020).

Tanto estudiantes como docentes se refieren a la institución con los términos “termo”, “isla” o “burbuja” en un sentido positivo. Las/os jóvenes expresan una gran pertenencia hacia la misma. Un docente varón entrevistado califica como “pionera” (Entrevista con Docente 15, 3 de julio de 2020) a la Carrera en relación con el enfoque de género.

Aún con esta impronta desde sus orígenes como carrera, en el PD también se registran cambios –por parte de estudiantes– en relación con este tema, vivenciados a lo largo de los cuatro años que llevan en la institución:

Yo creo que sí, yo creo que he visto cambios. [...] Y ya en tercer año más que nada, fines de segundo, pero más que nada en tercero. Como que empecé a ver, [...] por ejemplo, Clásico (*espacio curricular: Danzas Clásicas*), y ver cómo los profes se van adaptando con los años a la carrera y a las estudiantes y demás profes (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019).

Estos cambios, favorables desde la perspectiva feminista, son percibidos en el lenguaje, el abordaje del cuerpo y del placer, en las evaluaciones. Sin embargo, el PD es un espacio que está atravesado por debates, tensiones y sentimientos encontrados en relación con este enfoque. Un docente varón, que a lo largo de la entrevista evidencia una postura muy crítica y de distancia en relación con el mismo, manifiesta de cierto modo sentirse cuestionado por esta postura: “estos temas son...algunos dicen ‘yo quiero darlo’, pero...ya te miran feo...como si vos no quisieras...no es que vos no quieras...” (Entrevista con Docente 15, 3 de julio de 2020).

El contexto de origen del PEF fue muy diferente. Como hemos mencionado, data de 1946; tiene una historia larga, comparada a la del PD. La sociedad argentina –en cuestión de género– tenía un “paisaje” muy diferente siete décadas atrás. En aquel contexto, primaba fuertemente el modelo pedagógico moderno en la Educación Física, aludido en el apartado teórico, de fuerte contenido sexista (Scharagrodsky, 2008 y 2007) y basado en presupuestos de raíz biológica y mitos de género (Cena, 2006). De ahí que el PEF, en la actualidad, aparezca como un ámbito mucho menos permeable, más resistente a las corrientes feministas que procuran corroer las bases fundacionales de la disciplina y de la carrera.

Sin embargo, en el presente, también aquí “se cuelean” las oleadas desnaturalizadoras, por los intersticios de la experiencia dominante.

Mela<sup>5</sup>: Para mí hay un gran cambio igual. Acá en Córdoba hay un cambio increíble. Yo que hice Educación Física en Buenos Aires, todavía me recibí teniendo materias hombres y mujeres separados, y me recibí hace cuatro años. O sea, imaginense. [...] Cero género, cero ESI (*Educación Sexual Integral*). Nada. Hombres y mujeres separados. Acá nada que ver. Esto es otra onda. Fui a cursar al

PEF y tipo: “¿Qué? ¿Hacen materias juntos?” (*con expresión de sorpresa*) (Grupo Focal con estudiantes del PEF, 25 de octubre de 2019).

Si bien desde hace tiempo diversas/os protagonistas de la vida académica del PEF (docentes, estudiantes, no docentes y algunas autoridades) vienen “empujando” la perspectiva de género en la carrera, las/os docentes entrevistadas/os y las/os estudiantes participantes en la investigación ubican la irrupción de este enfoque, con énfasis, en los últimos años. Los años 2018 y 2019 parecen haber sido clave en este sentido, historicidad que se corresponde con la masividad y la potencia con que irrumpió en 2018 la llamada “marea verde”, a raíz de la discusión por el proyecto de Ley de Legalización del Aborto en el Congreso de la Nación.

Las/os principales agentes instituyentes, en el PEF, son las/os alumnas/os. Esto principalmente se objetiva a través del Centro de Estudiantes, que durante dichos años era conducido por la Agrupación estudiantil “Azul y Roja”, con una fuerte impronta y acción colectiva en torno a la perspectiva de género a través del espacio de participación configurado como la “Comisión de Género”, creada en 2018.

Las Jornadas Educación Física, Prácticas Corporales y Género – realizadas en los mismos años 2018 y 2019– emergen como el agente disruptor instituyente –por excelencia– desde la mirada de la comunidad educativa, hitos importantes en esta intención por instalar el debate en relación con el sexismo y la necesidad de la PG en la disciplina. Estos eventos, si bien suponen un importante protagonismo estudiantil, son expresivos de una notable construcción colectiva entre estudiantes, docentes (especialmente mujeres) y algunas autoridades. Y se posicionan como espacios académicos de referencia en la temática<sup>6</sup>.

Además de estos cambios ciertamente visibles en la institución, las/os estudiantes hacen conscientes otros procesos de transformación en el tiempo, más imperceptibles, a nivel personal:

Marcos: porque uno se transforma...va cambiando. Y yo creo que nosotros como grupo hemos tenido también varias discusiones a lo largo de estos cuatro años de haber venido acá: “ah, son todos unos putos”, así, y ahora ya es distinto [...]. Y que por ahí está bueno tener estos conocimientos porque por ahí formarse como futuros docentes, formarse por ahí como individuo...

Ignacio: La cuestión es que cambiamos. Estos dos últimos años fueron muy...

María: Tajantes. Si hubiera sido desde un principio, hoy seríamos mucho más diferentes, mucho mejores (Grupo Focal con estudiantes del PEF, 25 de octubre de 2019).

El clima social de disputas virulentas en los últimos años en la sociedad argentina repercute en los pasillos, las aulas y las canchas de la Facultad de Educación Física. Hay otro factor de orden curricular que también puede haber incidido en los procesos formativos de las/os futuras/os profesoras/es: la existencia en los últimos años del trayecto del PEF de materias que tematizan –según las/os estudiantes– la cuestión de género, como Educación Sexual Integral, Ética y Construcción de Ciudadanía y Sujetos de la Educación. Esto último invita a reiterar la preocupación por una

estrategia de transversalidad más consistente, que aporte la PG desde el ingreso a las carreras.

### *Particulares expresiones de la perspectiva de género en los profesorados en la actualidad*

#### *La Formación Específica: área de mayores resistencias a la perspectiva de género*

En el PD, al poner en reflexión ciertas vivencias en las clases, aparecen casos de prácticas docentes que continúan reproduciendo guiones, prejuicios y des-cuidos de género tradicionales. Esto, al igual que en otros profesorados de la misma Universidad, se hace evidente especialmente en las materias de la Formación Específica. De manera particular, en la formación en danzas folklóricas:

[...] el año pasado, que tuvimos Folklore Latinoamericano [...]. Nunca nos dijo “todos traigan pollera”, “todos y todas traigan pollera, porque vamos a aprender zarandeo”, nunca sucedió. “Entonces las chicas traigan pollera porque vamos a rendir cueca<sup>7</sup>”. [...] Si sos docente, como yo, tengo que saber el zapateo y saber pasárselo y enseñárselo a un estudiante. ¿Por qué no sucedía lo mismo con el uso de la pollera?” (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019).

Señalan Natalia Díaz y Claudio Díaz sobre estas danzas folklóricas institucionalizadas: “[son] portadoras de estereotipos de sexualidad [...], de moralidad (los movimientos recatados, delicados exigidos a la mujer y la fuerza, el coraje adjudicados al hombre) y estereotipos de corporalidad” (2012, p. 91), aspectos que también se manifiestan en el vestuario asociado de manera normativa a las coreografías. Es decir, pareciera que la fuerza de la tradición –y el mandato de su enseñanza anudada a lo que representan estas danzas folklóricas en términos de identidad– llevara a nublar el hecho de que son construcciones culturales que conllevan técnicas y “modos de hacer” reproductores de asignaciones diferenciadas de roles, posturas y estereotipos inscriptos en la binariedad y en los preceptos heterosexuales<sup>8</sup>.

Si bien se advierten búsquedas –por parte de las/os docentes– en el sentido de superar esos guiones discriminatorios, en algunos casos continúa su reproducción y genera situaciones violentas:

Juli: Que estábamos rindiendo zapateo y él pasó con un grupo de compañeras y terminó toda su coreografía. Y estaban estas personas, incluyendo la profe, medio boluda, como riéndose. [...] Él se sintió muy mal. Se lo planteó a la docente, le dijo: “me molesta que se estén riendo cuando pasamos porque yo no voy a ser el macho peludo que ustedes quieren” y como que se re plantó, llorando (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019).

Son las/os mismas/os estudiantes que se preguntan en relación con estas situaciones: “¿qué se evalúa? ¿Evalúa que sos el macho alfa zapateando? ¿O evalúa la técnica de tus pies? Pero si tiene que evaluar “actitud”, ¿qué evalúa?” (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019). Estas interrogantes, relativas a cuestiones técnicas de

la enseñanza, llevan a reflexionar sobre los contenidos curriculares, los objetivos formativos y los criterios de evaluación naturalizados en los Planes de Estudios y programas de las asignaturas y en las prácticas de enseñanza. Aspectos que es preciso poner en debate, especialmente en estas materias de la Formación Específica.

En esta área de la Formación Específica en el PD aparecen mayores desafíos para la incorporación de la perspectiva de género, zonas ambiguas y conflictivas que discuten y tensionan las tradiciones disciplinares y las formas de enseñanza. Ahora bien, también las/os estudiantes ponen en evidencia búsquedas a contrapelo por parte de algunas/os docentes, por ejemplo, en el uso del lenguaje: otro de los indicadores de presencia/ausencia de perspectiva de género:

Rol que guía, rol que...o rol que convida, rol que es convidado, que es guiado. Como que nos basamos también en eso y no en el hecho de decir bueno, vos estás haciendo ahora de varón, vos estás haciendo ahora de mujer. [...] Tener cuidado cada palabra que usamos minuciosamente, también creo que nos han enseñado mucho eso (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019).

El terreno del lenguaje –en este caso relatado por estudiantes– permite así observar una ética feminista que lleva a prácticas cuidadosas en el uso de las palabras.

Pasamos ahora a observar cómo también en el Profesorado en Educación Física es en los espacios curriculares de la Formación Específica donde mayores resistencias y tensiones aparecen en relación con los avatares de la PG. La mirada estudiantil se presenta monocorde en una mirada crítica hacia cierta actitud reacia a esta perspectiva en esta área de la Formación del Profesorado, aunque destacan casos aislados de docentes que proponen prácticas no sexistas. Y esto se diferencia de lo que sucede –aunque de manera quizás incipiente– en el área de la Formación General de la Carrera, donde las/os jóvenes reconocen –especialmente entre 3° y 4° año– algunas materias expresivas del enfoque de género.

Puntualmente, en relación con la enseñanza de los deportes, se refieren como a una “cápsula que no deja...” (Grupo Focal) el ingreso de otros discursos, como el enfoque de género y de derechos. Los espacios para la enseñanza de los deportes son asociados con la reproducción de prejuicios y la persistencia de mitos de género (Cena, 2006) donde se asientan esquemas estereotipados que asignan mayor valor a los varones que a las mujeres. Este tipo de prácticas pedagógicas son consideradas como “del pasado”, “desactualizadas”, de “cabezas viejas” (Grupo Focal con estudiantes del PEF, 25 de octubre de 2019), que no podemos dejar de asociar con la pedagogía dominante en el campo de la Educación Física, construida de manera articulada con los discursos biologicista y médico, y militarista, de fuertes improntas patriarcales y jerarquizantes.

Observemos los recuerdos de estudiantes de la materia Deporte Colectivo (fútbol):

María: Cuando nos dividían a las mujeres porque éramos malísimas, según el profe. No nos miraba ni siquiera...  
Ana: No, nos dejaba a un costado.



María: A un costado, literal, toda la clase. [...] Qué se yo, la Vani, que juega re bien al fútbol, se debe haber sentido re mal. ¿Qué hago con estas muertas? Y ella juega muy bien, al nivel de los chicos, que tienen una práctica de fútbol desde chiquitos [...].

Federico: Me pasó exactamente lo mismo. Como que dividieron. Nunca jugué al fútbol, vengo de otro mundo nada que ver. Presuponían que yo tenía que saber jugar al fútbol. Entonces, como sos hombre, tenés que hacer tantos jueguitos, tenés que patear... Y tenía una compañera que jugaba en Belgrano, la rompía (*expresión coloquial para aducir que jugaba muy bien*). No tenía sentido su esquema. Se rompía en mil pedazos. Pero igual tuvimos que hacer así todo el año (Grupo Focal con estudiantes del PEF, 25 de octubre de 2019).

Una construcción binaria, prolijamente ordenada y jerarquizante de los géneros aparece violentando las subjetividades y corporeidades juveniles. No parece haber espacio para la expresión en plural de masculinidades ni de femineidades. Las trayectorias educativas y vitales de estudiantes, sus deseos y habilidades aparecen desatendidas. Sobreviven criterios sin sostén lógico, esquemas que “se rompen en mil pedazos”.

“No nos miraba, siquiera”, recuerda María. El mensaje que interpreta la estudiante a partir de las prácticas del docente es no ser merecedoras de su mirada por el hecho de ser mujeres. Se tornan útiles aquí las reflexiones que Flores realiza a partir de las metáforas de la oftalmología, cuando dice que desde la pedagogía suelen construirse regímenes de visibilidad y ocultación (2013) como los escotomas, que es el fenómeno por el cual, a veces, la mente suprime incongruencias en cosas que miramos en relación con los parámetros dominantes construidos. Pareciera que la combinación “mujeres + fútbol” configurara una experiencia in-mirable para este docente.

Este tipo de experiencias pone en evidencia la falsedad del espejismo de la igualdad (Valcárcel, 2008) en educación. Ejemplo de innumerables micromachismos que adquieren mayor nivel de violencia por provenir de un adulto en posición de autoridad docente. Son situaciones que recuerdan la importancia de observar qué pasa, qué se cocina de manera sutil y performativa, a nivel del *currículum* oculto. Afirma Francesca Gargallo: “los currículos ocultos reprograman estereotipos y tabúes acerca de lo que pueden y deben hacer hombres y mujeres” (2008, p. 17). Los sexismos en las prácticas docentes se manifiestan en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, donde se estimulan de manera diferenciada la participación y el aprendizaje. También en la organización espacial de los cuerpos, indicador atendido en este estudio; como decían Ana y María en la conversación: “Nos dejaba a un costado. / A un costado literal”.

Los deportes tienen a su vez lógicas y “espacios” particulares de reproducción de prejuicios y otras violencias machistas, que no solo son perpetrados desde roles docentes sino también entre estudiantes y que remiten a lo que Segato entiende como “el corporativismo masculino” (2018, pp. 13-17) y que Rosa María Rodríguez Magda ha caracterizado como “fratrias” (2019): formas de relación que suponen pactos y rituales entre varones para el reconocimiento y el control de la mutua virilidad y la certificación de que no hay nada femenino en ellos:

Fabio: El tema de los vestuarios, [...] es un espacio donde también están solo hombres y hablan un montón de cosas que afuera no hablan. Como afuera tienen otro discurso, digamos, por miedo a que los escrachen o lo que sea... Y ahí se pasan la foto, y todo el tiempo toda la broma es “puto, puto, puto”. Y como que yo siempre me sentí mal por eso. Entonces digo ¿por qué este espacio horrible tiene que estar acá? Porque también tiene que ver con eso, digamos, cómo esos espacios son espacios seguros para que se hablen de todas esas cosas (Grupo Focal con estudiantes del PEF, 25 de octubre de 2019).

En este caso son las masculinidades no hegemónicas sobre quienes cae el peso de la normalización naturalizada, a partir de la institucionalización de una única forma válida de vivencia de los afectos: la heteronormatividad (Flores, 2016). Que, de manera articulada, instituye de modo binario los espacios: vestuario para varones / vestuario para mujeres, involucrando pedagógicamente las formas posibles del deseo. Pero también estos condicionamientos entre pares varones, como señala Rodríguez Magda (2019) están basados en la cosificación y violencia real y simbólica hacia las mujeres, que aquí se manifiesta en el intercambio de “fotitos” y el reforzamiento de la virilidad.

Las identidades no hegemónicas, que se erigen por fuera de la norma heterosexual dominante, no tienen espacio –valga la redundancia---- en este “espacio horrible” que admite la construcción y el reforzamiento de las ideas de lo “anormal”, “desviado” y/o “perverso”, dignos de risas y burlas, y la cosificación y subestimación de lo femenino. La organización binaria de los vestuarios deportivos se fundamenta en la “presunción de la heterosexualidad”, que también se manifiesta en otros escenarios de la vida en el PEF:

Fuimos de campamento y nos dijo que no podíamos dormir mixto, y éramos dos chicos y una chica amiga nuestra, y nos dijo que no. Y nosotros le decíamos: “¿pero por qué no? mi amiga, primero, es lesbiana”... No tenía sentido su división [...]. Era como presumir la heterosexualidad de las personas (Grupo Focal con estudiantes del PEF, 25 de octubre de 2019).

Con una apariencia de orden y apuesta moral, se naturaliza en la disposición y asignación de los espacios la violencia homofóbica. Violencia que posibilita, legitima, configura y reproduce experiencias –en el seno de la educación superior, de la formación docente, en una Universidad Pública– que no deberían tener *lugar*.

“Espacios seguros”, decía Fabio, en relación con los vestuarios, lo cual nos lleva a preguntar: ¿seguros para quién/es? ¿seguros para qué? Seguros para la (casi eterna reproducción de la circularidad de formas (desvinculares de odio, prejuicios y prepotencias o, como diría Segato, de una “pedagogía de la crueldad” (2018).

#### *Dificultades y desafíos comunes a los profesorados: “Las Prácticas”*

Las prácticas docentes son usinas de experiencias que demandan la presencia de PG tanto para su planificación, tránsito, evaluación y muy especialmente para la resolución de conflictos, que entre otras cosas garantice derechos (tanto de las/os estudiantes practicantes, como de las/

os alumnas/os y tutoras/es). En el caso del PD, la vivencia dominante “dentro” de la carrera, donde –como decíamos siguiendo las opiniones y sentires de docentes y estudiantes– pareciera “respirarse” la PG, genera una especie de experiencia conflictiva cuando se entra en contacto con las escuelas:

Lo que pasa, también, que acá adentro los profesores trabajamos tanto la perspectiva de género que después cuando vas a las prácticas te chocas muy fuerte. Porque, quieras o no, acá terminamos viviendo en un termo, todo amor y paz y después vas a otro lado y es como... faaa (*hace un ademán como de un golpe en la cara*) (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019).

Ese “choque” o enfrentamiento con “la realidad”, expresan, genera sentimientos de frustración, de no-saber cómo abordar la cuestión en otro contexto distinto a ese “termo” que es la carrera, con docentes y directivos/os de las instituciones escolares con las que entran en contacto. Dan el ejemplo del lenguaje inclusivo, si usarlo o no. Hablan de haber aprendido que en la práctica docente ciertas “sutilezas” pueden ser buenas maneras de acercamiento y abordaje de cuestiones de género (en lugar de, por ejemplo, el uso del pañuelo verde<sup>9</sup> que quizás genera posiciones cerradas en las instituciones escolares), para evitar confrontaciones.

En este sentido, la práctica docente genera sentimientos de no-saber-hacer, no saber cómo abordar ciertas situaciones desde la PG y, en algunos casos, sentimientos de no tener un acompañamiento satisfactorio por parte de la institución:

Nosotros vamos a los colegios y eso se nos presenta a diario, y ya asumimos esa perspectiva de género y sabemos que tenemos que hacer algo con eso. A veces no sabemos bien cómo hacerlo, de qué manera (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019).

Acá te venden todo hermoso, divino, pero a veces vos después venís con una situación concreta, que nos ha pasado a muchas, y nos lavamos las manos: y, “solucionalo como vos puedas”. “Adaptate a lo que te exige el colegio” (Grupo Focal con estudiantes del PD, 23 de octubre de 2019).

Las sensaciones de no-saber-cómo, en las prácticas, es asumida por las docentes, quienes reconocen la necesidad de “ajustar” algunas herramientas, especialmente teniendo en cuenta que pasan a “manejar grupos”, en el marco de las residencias.

Al igual que en el PD, en el PEF las experiencias propiciadas en las Prácticas Docentes son expresivas de dificultades y tensiones en relación con la aspiración de construir experiencias pedagógicas respetuosas. La desinformación y falta de formación por parte de docentes es una realidad que se evidencia en respuestas ambiguas, incluso donde el modo de obrar está claramente especificado en instrumentos legales, como en el caso de cómo proceder con estudiantes que atraviesan procesos de adecuación de género en función de su identidad autopercebida:

Sí, casualmente el año pasado tuvimos un nene que en realidad él no se ve como un nene. Se ve como nena. Y, bueno, los padres lo saben. [...] La problemática que ella me planteaba como alumna era: “¿Cómo hago profé? Porque el chico se llama Emilio, pero quiere que le digan Emilia y se quiere poner prentitas. El otro día quería que le ponga prentitas y yo se las puse y la profesora me reta...” Y

bueno ¿cómo hacer para trabajar con todo eso? [...] Yo le digo: Mirá, vos trata de buscar un punto conciliador. [...] Si querés buscar un punto neutral, decile, bueno, “Emi” (Entrevista con Docente 4, 13 de marzo de 2020).

La Ley de Identidad de Género 26743 estipula en su articulado que toda persona tiene derecho a su identidad de género. Y entiende por esta a la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento de nacer, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Las instituciones educativas tienen el deber de dar garantía a este derecho a las/os estudiantes. El artículo 12 de dicha legislación se refiere al trato digno, y establece que deberá respetarse la identidad de género adoptada por las personas, en especial niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad. Este es el derecho que “tambaleaba” en la situación escolar relatada por la docente de Práctica, ya que –a su solo requerimiento– Emilia debía ser llamada por este nombre, por ella escogido, en el ámbito de la escuela como en cualquier otro. Y evidentemente, según las palabras de la entrevistada, tanto ella misma como la profesora de la niña insistían (e insiste nuevamente en la situación de entrevista) en tratarla en principio como ‘niño’, con el nombre de varón.

La salida “neutral” o “conciliadora” invita a una toma de postura des-comprometida con la realidad y la construcción de subjetividad e identidad de Emilia. Son situaciones que evidencian la urgente necesidad de apuntalar la formación en perspectiva de género y el conocimiento de los avances legales en esta materia de quienes hoy están formando a las/os futuras/os profesoras/es, ya que suponen saberes ineludibles y urgentes.

#### Posiciones docentes en relación con la perspectiva de género

Como hemos observado, en los discursos docentes –de manera complementaria a lo relatado por estudiantes– se perciben posiciones diferentes en relación con la PG: quienes abiertamente la impulsan y quienes parecieran escoger posiciones de no-escucha e, incluso, desacreditarla. También hay posturas no definidas, que afirman la importancia del enfoque de género, aunque reconocen no haber tenido formación ni acercamiento a la temática. Algunas/os docentes se muestran cautelosas/os y/o críticas/os con ciertas formas de expresión de los discursos feministas que consideran violentos, aunque mencionan no percibirlos de este modo en el seno de los profesorados.

Han sido abordados, en anteriores apartados, posiciones docentes donde se evidencian posturas adversas o, al menos, indiferentes y distantes a la PG. También, otros casos de posiciones ambiguas ligadas a carencias en la formación. Observemos ahora perfiles docentes que expresan un enfoque de género asumido de manera sólida, que se expresa, por ejemplo, en la apuesta por dar prioridad a la cuestión de los vínculos, del respeto, del cuidado de “la grupalidad”; en este caso, así lo explica una docente al relatar las experiencias prácticas en el seno de escuelas primarias y secundarias:

[...] pasa que también aparecen casos de *bulling*, aparece mucha violencia, lo aíslan, la aíslan, o le gritan cosas feas. [...] Hablamos aparte, hablamos en grupo... ¿qué estrategias traemos? Siempre la prioridad, más allá del contenido, es como esta cuestión de la grupalidad (Entrevista con Docente 1, 5 de marzo de 2020).

La ética del cuidado de la pedagogía feminista recupera la dimensión sensible –subestimada por el discurso pedagógico moderno-colonial dominante, aún, en nuestras instituciones– en los procesos de construcción de conocimientos y su transmisión para generar aperturas a posiciones que pongan en el centro de la atención la responsabilidad por la/el otra/o, por encima de tecnicismos. Las experiencias de ambigüedades, des-acomodos y contradicciones en relación con la perspectiva de género, vivenciadas por algunas/os docentes, están relacionadas con el momento actual de convivencia y conflicto entre distintas creencias y saberes en torno a las relaciones de género:

Hay una cuestión ahí que es, esta ambigüedad entre mi formación académica [...] lo que empiezo a incorporar a partir de cursar la maestría y las experiencias propias de vida, lo vivencial. Entonces, yo siento que estoy en formación [...] un espacio que todavía para mí no tiene definiciones [...]. Para mí la perspectiva de género tiene que ver con transitar esa ambigüedad (Entrevista con Docente 5- PEF, 3 de julio de 2020).

[...] es cambiar la cabeza, es una ruptura que no es fácil. No es fácil para nosotros porque venimos de otras épocas, por ahí para los adolescentes, para la gente ahora es algo común, pero para los que somos más viejitos bueno...hay toda una ruptura. [...] Venimos con todas esas cuestiones que hasta nosotros por ahí decimos ¿¡qué estamos diciendo?! Una frase que parece inocente pero que estamos sugiriendo... (Entrevista con Docente 4, 13 de marzo de 2020).

Esto especialmente se manifiesta en las generaciones que, como señala Lagarde, combinan en sus configuraciones identitarias “una construcción de género tradicional y una construcción de género moderna” (2001, p. 16), que da por resultado una experiencia que la autora denomina “sincretismo de género” (p. 16).

## **Conclusiones: la formación docente “ni tan dura ni tan encapsulada”**

La formación docente, en los dos profesorados analizados, aparece como un ámbito permeable para la introducción del cambio que supone la perspectiva de género, aunque no sin conflictividad. Es decir, es terreno fértil para la transformación, pero también ámbito de disputas, letargos y fuertes resistencias.

Esto varía de una carrera a otra, por diversos factores que hemos recuperado a lo largo del trabajo. En el PEF, con su historia de más de 70 años imbuido de una disciplina construida bajo las influencias de discursos profundamente conservadores y patriarcales, son más las demoras y los conflictos. Parecieran las ideas binarias y heteronormativas, jerarquizantes y obstinadas estar anquilosadas en discursos, mecanismos, espacios y prácticas, tanto docentes como en círculos estudiantiles. Especialmente en el área de la Formación Específica, con particular expresión en la enseñanza de los deportes.

Sin embargo, en el PEF también tienen lugar apropiaciones y resignificaciones ejercidas por sus actores/as en el seno de las clases, en los pasillos y canchas. Y de disputas de sentido manifiestas, encarnadas por actores colectivos y espacios-tiempos concretos como la Comisión de Género de las/os estudiantes y las Jornadas de Educación Física, Prácticas Corporales y Género. También ciertos espacios curriculares impulsan de manera sistemática esta postura, en especial, el Seminario de Educación Sexual Integral.

En relación con las posturas y estrategias docentes en torno a la perspectiva de género, aparece una fuerte diferenciación entre la Formación General y la Formación Específica de la Carrera, que advierte sobre la necesidad de repensar estrategias que acerquen a las/os docentes en propuestas de reflexión y capacitación integradoras. La ausencia de transversalidad de la PG en este Profesorado también se manifiesta –según los discursos estudiantiles– en la carencia del enfoque en los primeros años, o su escasa expresión en casos puntuales, siendo mucho más fuerte su presencia en los dos últimos años del trayecto.

Aunque, como referíamos páginas antes, también los últimos años del paso del grupo de estudiantes participante de la investigación por la carrera fueron coincidentes con la intensidad de los debates de género a nivel social más general, lo que hace suponer que quizás este sea el factor decisivo que las/os lleva a identificar en tercero y cuarto año la presencia de esta perspectiva. En este sentido, sería interesante retomar esta investigación en los próximos años, para valorar si la experiencia de estudiantes que iniciaron sus estudios en el PEF en 2018, por ejemplo, manifiesta diferencias notorias a la de la camada participante en la pesquisa en esta ocasión del presente estudio.

El Profesorado en Danza, mucho menor en matrícula y cantidad de docentes, y con una historia más corta que el PEF y coincidente con estos años de avances de políticas de género, se muestra como una carrera pionera en este enfoque. Y es bastante amplio el consenso al respecto: entre docentes, estudiantes y personal del equipo de gestión. Aunque también se advierten posturas disidentes y que miran críticamente ciertas expresiones de género –en el uso del lenguaje inclusivo y especialmente en políticas de autoridades– como cuestiones “de moda”, o que no superan la superficialidad del discurso dominante en la institución. Cabe aclarar que estas críticas a posturas institucionales y de estudiantes y docentes, ligadas a lo construido como “políticamente correcto”, también aparece en las voces de profesoras/es del PEF.

La vivencia relatada por estudiantes del PD, como de una “isla” o una “burbuja”, se diferencia de otros “climas” institucionales externos a la Universidad más reactivos a esta mirada, y esto genera contrastes y desafíos que interpelan fuertemente a estudiantes y profesoras/es especialmente en las “Prácticas”, materias donde toma consistencia la experiencia docente en entornos “reales”: escuelas de distintos niveles educativos. La reiteración de situaciones vivenciadas como negativas, insiste en preguntas relativas a los “cómo” de la PG en las prácticas pedagógicas: ¿cómo hacerlo?, ¿cómo llevar a la práctica el enfoque de

género y de derechos?, ¿cómo abordar conflictos en realidades adversas?, ¿cómo propiciar experiencias prácticas donde puedan experimentarse lazos sociales que superen lógicas machistas, prejuicios heteronormativos y transfóbicos?

Estos desafíos en las Prácticas son comunes en ambos profesorados. Por lo pronto, algunas respuestas parecen asomar a partir de la propia construcción de sentido de las/os actoras/es interlocutoras/es de este estudio. Por ejemplo, la necesidad de profundizar la revisión de ciertos contenidos curriculares que “arrastran” –especialmente cuando se trata de materias ligadas a lo folklórico, pero también en campos tradicionalmente machistas como los deportes– formas estereotipadas violentas que cercenan derechos y reproducen violencias misóginas y heteronormativas.

A su vez, comprendemos en este estudio que no es fácil revertir la acumulación, en nuestra piel, de siglos de patriarcado. Y que no habrá manuales o recetas que logren canalizar automáticamente la superación de las violencias naturalizadas. De ahí lo fundamental de insistir en procesos de de-construcción y des-mitificación, de visibilización de lo construido como ausente y/o desviado, de habilitación de culturas genéricas y sexuales plurales (Flores, 2013; 2016).

El contexto social teñido con fuertes tonalidades multicolores desde la perspectiva de género, en los últimos años en Argentina, propicia la superación de una realidad hasta el momento monocromática en la formación docente. Asistimos así a camadas de profesoras/es de educación física y de danza que –probablemente no de manera generalizada– han iniciado y en algunos casos profundizado procesos de desnaturalización de discursos y prácticas. Estudiantes de ambos profesorados identifican con claridad la importancia de haber asistido, en sus trayectorias formativas, a la oportunidad de de-velar y reflexionar –desde el enfoque de género– la realidad. “La cuestión es que cambiamos”, decía un estudiante del PEF, en un sentido positivo. Se reconocen mejores personas a partir de estos procesos de cambio y no dudan en afirmar la importancia que esto tiene en el rol docente que pronto van a ocupar (o que, en algunos casos, ya están ejerciendo).

Las/os estudiantes del PD coinciden con sus pares del PEF. La relación entre perspectiva de género y formación docente, perspectiva de género y educación, se reconstruye de sus discursos como una relación necesaria, fundamental y urgente.

Las/os docentes, con más diferencias entre sí, reparos y menos contundencia que las/os estudiantes, también reconocen la necesidad de este enfoque en las carreras. Y asumen la necesidad de formación en la materia, ya que esta queda librada –en la actualidad– a las búsquedas e inquietudes personales. Cuestión que es preciso atender con seriedad y de manera institucional, en vista de que no puede quedar supeditada a decisiones o preferencias individuales, porque existen sensibilidades y derechos en juego, que no pueden seguir siendo vulnerados.

Territorios en disputa, las corporeidades y subjetividades de estudiantes que trabajan intensamente con el cuerpo y el movimiento, a flor de piel, van siendo objetos de inscripciones ajenas desde lugares

de poder con marcas violentas del patriarcado. Pero esas mismas corporeidades son también lugares de agencia, de subversión, donde se va tramando –con el acompañamiento de ciertas/os docentes y algunas políticas institucionales de los profesorados– nuevas formas de concebir y vivenciar lo corporal y la piel de las/os demás, nuevos contactos, nuevas maneras de dialogar y de estar-juntas/os desde una ética del cuidado. Perfiles docentes en construcción, abiertos a otras posibilidades, que podrán multiplicar experiencias de respeto y diversidad en aulas y patios de diversas instituciones educativas de las infancias y juventudes argentinas.

## Referencias

- Alazraki, Laura; Fioretti, Lorena; Quargnenti, Camila y Páez, Florencia. (2020). Construcción y análisis de variables desde una mirada feminista para indagar la presencia de la perspectiva de género en los profesorados de la Universidad Provincial de Córdoba. Publicación en Actas del V Seminario Nacional de la Red Estrado-Argentina. “Trabajo y formación docente por la educación pública. Propuestas y Alternativas colectivas”. Córdoba. En prensa.
- Anguita, Rocío. (2011). El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- Bartra, Eli. (2018). El feminismo en las Universidades. *Dossier Momento: diálogos em educação*, 28(3), 337-349.
- Bonavitta, Paola y Páez, Florencia María. (2019). Pensar las prácticas educativas desde una perspectiva feminista. *Tear: Revista de Educación, Ciencia y Tecnología*, 8(1), 1-19. Recuperado de <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3403/0>
- Britzman, Déborah; Flores, Valeria y Hooks, Bell. (Comp.). (2016). *Pedagogías Transgresoras II*. Córdoba: Bocavulvaria.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(spe), 211-225. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500018&lng=es&tlng=es)
- Cena, Marcela. (2006). Cuerpo y género. Una relación de sentido en las prácticas de educación física. Ponencia presentada en el Congreso de Educación Física “Repensar la educación física”, del Instituto de Educación Física de Córdoba.
- Díaz, Natalia y Díaz, Claudio. (2012). Bailar viviendo y vivir bailando. En Claudio Díaz, Natalia Díaz y Florencia Páez (Comps.), *Bailar en San Antonio. Testimonios y Reflexiones sobre el Encuentro Nacional Cultural de San Antonio de Arredondo* (pp. 89-92). Villa María: EDUVIM.
- Flores, Raquel. (2015). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 67-86. Recuperado de <http://rieoei.org/rie38a04.pdf>
- Flores, Valeria. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. Neuquén: Editora La Mondonga Dark.



- Flores, Valeria. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño. En *Pedagogías transgresoras* (pp. 13-30). Córdoba: Bocavulbaria ediciones.
- Gargallo, Francesca. (2008). El feminismo y la educación en y para Nuestra América. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 13(31), 17-26.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Censo 2010. Recuperado de <https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-41-135>
- Jiménez Quenguan, Myriam y Galeano Barbosa, Deison Julian. (2020). La necesidad de educar en perspectiva de género. *Revista Educación*, 44(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44060092035/html/index.html>
- Korol, Claudia. (2016). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. En Claudia Korol y Gloria Cristina Castro (Comps.), *Feminismos Populares. Pedagogía y Política* (pp. 71-88). Buenos Aires: La fogata editorial y América Libre.
- Lagarde, Marcela. (2001). *Claves feministas para la negociación en el amor*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Lander, Edgardo (Comp.). (2003) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ed. CLACSO.
- Ley N° 26150. (2006). Ley de Educación Sexual Integral. InfoLeg. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley N° 26485. (2009). Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las Mujeres. InfoLeg. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>
- Ley N° 26743. (2012). Ley de Identidad de Género. InfoLeg. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>
- Ley N° 27499. (2018). Ley 'Micaela'. InfoLeg. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/315000-319999/318666/norma.htm>
- Ley N° 9375. (2001). Creación de la Universidad Provincial de Córdoba. Legislatura Provincial de Córdoba.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica y Piovani, Juan Ignacio. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: EMECE.
- Martínez Martín, Irene. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemonía. *Foro de Educación*, 14(20), 129-151.
- Martínez Martín, Irene. (2018). Pedagogías Feministas: Estrategias para una educación emancipadora y decolonial. *Momento: diálogos em educação*, 28(3), 350-365.
- Molina, Guadalupe. (2015). Escuela y sexualidades adolescentes. Aportes desde la perspectiva socioantropológica. *Revista del IIICE*, 38, 75-88. Recuperado

de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3462/3196>

- Mora, Enrico y Pujal, Margot. (2009). Introducción a la perspectiva de género en la docencia Universitaria. Actas del Congreso Uninvest '09. Universidad de Girona. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2017/210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morgade, Graciela. (2017). Contra el Androcentrismo Cultural y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 49-62.
- Morgade, Graciela. (Coord.). (2016). *Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género: la lupa de la ESI en el aula*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Munevar, Dora. (2013). Interseccionalidad y otras nociones. En Peter Galindo y Jennifer Chan de Ávila (Eds.), *La interseccionalidad en debate: Actas del Congreso Internacional: "Indicadores interseccionales y medidas de inclusión social en Instituciones de Educación Superior"*. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos.
- Páez, Florencia María. (2015). La cultura como prácticas plurales. Pensando desde Michel De Certeau ciertos cambios suscitados en la danza folklórica en la Argentina de los noventa. En María Eugenia Boito (Comp.), *Lo popular en la experiencia contemporánea. Emergencias, capturas y resistencias* (pp. 51-80). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Rich, Adrienne. (2001). *Sangre, pan y poesía. Prosa escogida 1979-1985*. Barcelona: Icaria.
- Rodríguez Magda, Rosa María. (2019). *La mujer molesta. Feminismos postgénero y transidentidad sexual*. Valencia: Editorial Ménades.
- Scharagrodsky, Pablo. (2007). "Pedagogía. El cuerpo en la escuela." Material producido por el Programa de Capacitación Multimedial "Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Scharagrodsky, Pablo. (2008). *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Shock, Susy. (2017). *Hojarasca*. Buenos Aires: Editorial Muchas Nueces.
- Solís Sabanero, Azucena. (2016). La perspectiva de género en la educación. En Jesús Adolfo Trujillo Holguín y José Luis García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 97-107). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano. Recuperado de <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Desarrollo2-articulo2-5.pdf>
- Universidad Provincial de Córdoba. (2018). Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, hostigamiento y/o discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual. Res. 196-18.
- Valcárcel, Amelia. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Madrid: Cátedra/ Universitat de Valencia/Instituto de la Mujer, Colección Feminismos.
- Valdivielso Gómez, Sofía (Coord.). (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. En Isabel Carrillo Flores (Coord.), *Democracia y Educación en la formación docente* (pp. 117-140). España: Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.

Vilamajó, Alicia y Morandi, Mariela. (2010). Democratizando el conocimiento: hacia la transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. *Revista Cátedra Paralela*, 7, 47-56. Recuperado de <http://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/5157/Morandi.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

## Notas

- 1 Proyecto beneficiado con financiamiento del Ministerio de Ciencia y Técnica de Córdoba en la convocatoria “Proyectos de Investigación y Desarrollo”. Resolución 144, 2018.
- 2 La creación de la UPC se concretó mediante Ley 9375 de la Legislatura Provincial de Córdoba, el día 11 de abril de 2007. Fue reconocida por el Poder Ejecutivo Nacional mediante decreto 1891/2015. Para ubicar al público lector, Córdoba es una provincia argentina que cuenta con 3 567 654 habitantes, según censo de 2010 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010), ubicada estratégicamente en la zona centro del país. La ciudad capital, homónima, es la segunda aglomeración urbana, después del Gran Buenos Aires. Conocida como “La Docta”, Córdoba tiene entre sus rasgos identitarios la particularidad de contar con una de las universidades más antiguas y prestigiosas de la región latinoamericana: la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), cuna de importantes procesos político-educativos como fue la Reforma Universitaria de 1918; esta Universidad conserva su prestigio hasta la actualidad. La Universidad Provincial de Córdoba, de manera reciente, suma propuestas académicas no contempladas en aquella para albergar la intensa demanda de vocaciones profesionales no solo de la Provincia sino de otras zonas del país.
- 3 Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. José Figueroa Alcorta” fundada en 1896, Conservatorio Superior de Música “Félix T. Garzón” instituida en 1911, Escuela Superior de Cerámica “Fernando Arranz” erigida en 1939, Instituto Provincial de Educación Física creado en 1946, Escuela de Artes Aplicadas “Lino Enea Spilimbergo” inaugurada en 1956, Escuela Superior de Turismo y Hotelería “Marcelo Montes Pacheco” desde 1959, Escuela de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred” en funciones desde 1960 y Escuela Superior Integral de Teatro “Roberto Arlt” constituida desde 1963.
- 4 Esta Ley es llamada de este modo, en conmemoración de Micaela García, una joven argentina de 21 años, militante por los derechos de las mujeres, que fue víctima de femicidio en 2017.
- 5 Los nombres de estudiantes que aparecen dando voz a las citas textuales tomadas de las transcripciones de los grupos focales son nombres fantasía. Esta decisión está asociada al cuidado del anonimato de las/os participantes de estas conversaciones en la investigación.
- 6 Aunque, cabe aclarar, aquí lo académico incluye voces-otras, que no suelen ser legitimadas en el ámbito de estas casas de estudio de alto nivel donde predominan políticas de colonización del saber (Lander, 2003), que instituyen al discurso científico como el superior y válido. Las Jornadas materializan redes de intercambio con equipos de cátedras de otras facultades de la UPC y con dependencias estatales, pero también con colegios secundarios y organizaciones feministas y deportivas, algunas de ellas, barriales, que comparten sus experiencias, portadoras de conocimientos significativos y movilizantes de un diálogo de saberes necesario y vital.
- 7 La Cueca es una danza típica del folklore argentino y de otros países de Latinoamérica que se baila en pareja. La “pollera” es la falda característica de muchas de las danzas folklóricas, que tradicionalmente usan las mujeres para bailar.

- 8 En otro trabajo (Páez, 2015), hemos reflexionado las consecuencias del apego a las tradiciones, a la “pureza” y al “deber ser” de que eran/son expresivas (en términos de vestimentas, actitudes corporales, etcétera) las danzas folklóricas. También allí nos hemos detenido a dar cuenta de otras experiencias que se erigen desde prácticas creativas no estereotipadas y que fundan otros modos de pensar estas danzas y su transmisión, más cercanas a la expresión, la libertad y lo lúdico.
- 9 El pañuelo verde en Argentina es símbolo de la mencionada “marea verde”, movimiento feminista que, en 2018, tomó las calles en masivas manifestaciones en apoyo a la sanción de la Ley de Legalización del Aborto. En dicha oportunidad no se consiguió dicha sanción, sin embargo, dos años después, el proyecto vuelve a ser presentado siendo aprobado hacia finales de 2020. Este logro es representativo del gran poder del feminismo en la Argentina actual, y avanza en derechos fundamentales para las mujeres y personas gestantes.

## Notas de autor

- \* Argentina. Doctora en Estudios Sociales de América Latina, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: [florenciapaez@upc.edu.ar](mailto:florenciapaez@upc.edu.ar) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8417-5702>