



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Ponce, Mercedes Susana

Percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional en estudiantes de Educación Física de la Facultad de Educación Física-Ipef, Córdoba



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Ponce, M. S. (2024). *Percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional en estudiantes de Educación Física de la Facultad de Educación Física-Ipef, Córdoba. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4370>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional en estudiantes de Educación Física de la Facultad de Educación Física-Ipef, Córdoba

TESIS DE MAESTRÍA

Mercedes Susana Ponce

mponce1@uvq.edu.ar

Resumen

El presente trabajo final de Maestría se enmarca en el enfoque de la investigación cualitativa y busca conocer y analizar las percepciones sobre el género de lxs¹ estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Física (PEF)² de la Facultad de Educación Física (FEF)- Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) y sus incidencias en la práctica profesional docente.

El hecho de conocer las percepciones sobre el género a través los discursos generizados de la disciplina apropiados por estxs estudiantes permite reconocer estereotipos, imágenes y juicios sobre el género. En esto se destaca la incidencia, tanto en las prácticas como en los discursos, de la unidad curricular Práctica Docente IV en cuanto a la instauración, circulación y significaciones atribuidas al género en la práctica profesional docente de Educación Física.

Como metodología de investigación se utiliza la teoría fundamentada, que permite revelar las percepciones genéricas que circulan en este grupo social de estudiantes de 4° año de Educación Física, que cursan Práctica Docente IV; estas se manifiestan en diversas acciones/interacciones ante la clase de Educación Física mixta a través de un “ignorar el género”. Este “ignorar el género” se devela por medio de un “dejar el género afuera de la clase” y se manifiesta también en la “competencia/habilidad motriz” del o de la estudiante a través de la lógica de la división de lxs estudiantes más habilidosos motrizmente (competencia motriz) o menos habilidosos motrizmente (incompetencia motriz) en la práctica profesional de educación física.

¹ Se empleará el lenguaje inclusivo no binario mediante la utilización de la x en los artículos definidos plurales y en los pronombres demostrativos plurales para nombrar a hombres, mujeres y otras diversidades sexuales y/o genéricas).

² De aquí en adelante se utilizarán de manera indistinta la forma completa o abreviada de estos nombres: Profesorado de Educación Física (PEF); Facultad de Educación Física (FEF); Instituto

Provincial de Educación Física (IPEF); Universidad Provincial de Córdoba (UPC); Práctica Docente IV (PD IV).

Abstract

This Master's thesis is framed in the qualitative research approach, it seeks to know and analyze the perceptions about gender of 4th year students of the Physical Education Teacher Training (PEF) of the Faculty of Physical Education (FEF) Ipef of the Provincial University of Cordoba (UPC) and its impact on the professional teaching practice. To know the perceptions about gender, through the generalized discourses of the discipline appropriated by these students, allows recognizing stereotypes, images and judgments about gender; highlighting the incidence both in the practices and in the discourses, of the Curricular Unit (UC) Teaching Practice IV (PD IV) in terms of the establishment, circulation and meanings attributed to gender in the professional teaching practice of Physical Education (PE).

As a research methodology, Grounded Theory (TF) is used, managing to reveal the generic perceptions that circulate in this social group of 4th year PE students, who are taking PD IV, which are manifested in various actions/interactions before the mixed PE class through "Ignoring gender". This ignoring of gender is revealed through "leaving gender out of the class", also manifesting itself in the "motor competence/ability" of the student through the logic of the division of students who are more motorically skilled (motor competence) or less motorically skilled (motor incompetence) in the professional practice of PE.

Trabajo Final de Maestría

Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, mención en Sociología.

Título: Percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional en estudiantes de Educación Física de la Facultad de Educación Física-Ipef, Córdoba

Autora: Mercedes Susana Ponce

Directora: Alicia Soledad Martínez

Co-Directora: Mariela Andrea Carassai

Fecha: Junio de 2023

Agradecimientos

Quiero agradecer a quienes me acompañaron y sostuvieron en este camino:

a mi hijo, quien es motor de mi deseo constante;

a mi Bom, por el amor y aguante;

a Soledad, por su saber, dedicación y afecto;

a Flavia por estar siempre;

a Mariela por sus intervenciones;

a mi hermano y su hermosa familia,

y especialmente a mi padre, por todo su amor y a quien va dedicado este trabajo.

Índice

INTRODUCCIÓN	..
Presentación del problema y objetivos	..
Estado de la cuestión	..
CAPÍTULO I Marco Teórico	..
La percepción social	..
Elementos de la percepción social	..
Género, sistema sexo-género y educación	..
La Educación Física	..
La práctica profesional docente en Educación Física	..
CAPÍTULO II Marco Metodológico	..
La investigación cualitativa y el diseño de investigación	..
La teoría fundamentada	..
Técnicas e instrumentos: la observación participante	..
La encuesta: cuestionario sobre género	..
Entrevistas en profundidad	..
Grupo de discusión	..
Triangulación metodológica	..
Contextualización: la FEF-IPEF	..
Lxs participantes	..
CAPÍTULO III Análisis	..
El camino de las percepciones sobre el género	..
Derrotero inicial: codificación abierta	..
Derrotero secundario: codificación axial y codificación selectiva	..
Segundo momento analítico. Primer proceso: la codificación axial	..
Los discursos disciplinares de la Educación Física y su incidencia en las prácticas generizadas	..
Segundo momento analítico. Segundo proceso: la codificación selectiva	..
CAPÍTULO IV Resultados	..
Ignorar el género: la categoría central	..

Veo, veo, ¿qué ves? Dejar el género afuera de la clase	· · ·
Habilidad motriz e igualdad	· · ·
CONCLUSIONES	· · ·
Algunas discusiones a partir de este trabajo: las clases de Educación Física en perspectiva de género, ¿una problemática de la práctica profesional?	· · ·
ANEXO I	· · ·
ANEXO II	· · ·
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	· · ·

INTRODUCCIÓN

Presentación del problema y objetivos

En este apartado se presentan los principales conceptos relacionados con el trabajo final de Maestría, la definición del problema, la pregunta que orienta esta investigación, y los objetivos (general y específicos). De igual manera, se describen las definiciones teóricas que se consideran importantes para el contexto de este trabajo y el estado de la cuestión.

El propósito de esta investigación es conocer las percepciones sobre el género de lxs estudiantes de 4° año de Educación Física de la Facultad de Educación Física-IPEF perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, que cursan la unidad curricular Práctica Docente IV y sus posibles incidencias en la práctica profesional docente.

Una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la Psicología, la cual ha abordado este constructo desde diferentes enfoques (Oviedo, 2004). En este trabajo se concibe la percepción como “el proceso inicial de la actividad mental y no un derivado cerebral de estados sensoriales” (Oviedo, 2004, p. 89). De esta manera también se entiende el concepto de percepción social para designar a las percepciones en las que influyen factores sociales y culturales y que tienen que ver tanto con el ambiente físico como social (Vargas Melgarejo, 1994). Es por esto que sujeto y sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares en cada grupo social. A causa de la importancia de esas construcciones que lxs sujetos realizan colectiva e individualmente este trabajo considera significativo el hecho de conocer las percepciones sobre el género de lxs estudiantes de 4° año que cursan Práctica Docente IV, ya que ello contribuirá a comprender como significan colectivamente sus percepciones genéricas y las posibles incidencias en sus prácticas profesionales.

Dado que estas percepciones sobre el género son contextualizadas particularmente en actores sociales que estudian la carrera de PEF, específicamente en sus prácticas de residencia, esto otorga relevancia al objeto de estudio de este trabajo, ya que, de acuerdo con Scharagrodsky (2008), la educación física como práctica pedagógica históricamente ha sido atravesada por relaciones de género que producen en sus prácticas formas de ser varón y formas de ser mujer que se perpetúan en las escuelas

y en la formación del profesorado. Por esta razón la pregunta de investigación que orienta este trabajo puede ser formulada así: ¿Cómo inciden las percepciones sobre el género que tienen lxs estudiantes de Educación Física en su experiencia de la práctica profesional durante el cursado de Práctica Docente IV?

En esta línea, el objetivo general de esta investigación es analizar las incidencias de las percepciones sobre el género de lxs estudiantes de 4° año del Profesorado en Educación Física que se producen en la residencia de la práctica profesional durante el cursado de Práctica Docente IV. Por otra parte, los objetivos específicos que se desprenden del objetivo general son los siguientes: a) describir las percepciones sobre el género de los estudiantes de 4° año del Profesorado de Educación Física durante el cursado de Práctica Docente IV; b) reconocer los estereotipos, imágenes y juicios sobre el género que tienen lxs estudiantes de 4° año en el cursado de Práctica Docente IV; c) identificar los discursos sobre el género de la disciplina Educación Física apropiados por estxs estudiantes de 4° año en el transcurso del cursado de Práctica Docente IV.

Estado de la cuestión

Los antecedentes considerados para este trabajo se presentan agrupados en tres núcleos que rastrean las preocupaciones teóricas en relación con el tema/problema que esta investigación plantea: el género, la práctica profesional docente y el campo de la Educación Física.

Un primer grupo está compuesto por aquellos estudios que aportan relaciones teóricas entre género y Educación Física; el segundo grupo contempla indagaciones que se focalizan en las problemáticas de género en la formación docente de Educación Física; y por último aquellos estudios que trabajan vínculos entre género y teoría fundamentada.

Los antecedentes del primer núcleo brindan referencias específicas en cuanto a producciones teóricas ligadas al género y la Educación Física. Estas contribuyen en la producción de saber sobre el problema de investigación de este trabajo ya que se enfocan en la Educación Física como disciplina encargada de educar cuerpos y que, en su hacer pedagógico, inscribe modos de mirar, gestionar y educar los cuerpos que producen un orden corporal, sexual y social.

En esta línea, se recuperan, en primer lugar, dos trabajos de Scharagrodsky. El primero, del año 2001, toma como centro de atención la disciplina escolar de Educación Física y hace hincapié en las prácticas, los saberes y los efectos en la configuración y reconfiguración de los cuerpos masculinos y femeninos. Este estudio atiende a las relaciones de poder-saber que se establecen entre mujeres y varones en las clases mixtas de Educación Física en el noveno año de la educación general básica a partir de los discursos de lxs docentes y de las prácticas de lxs estudiantes. Scharagrodsky identifica determinados comportamientos, actitudes, usos corporales, tipos de movimientos y de contacto, utilización del espacio, empleo del tiempo y formas de agresión, que son distintas según el sexo del cual provienen y evidencia así un alto porcentaje de presencia de los elementos masculinos en comparación con los femeninos y una jerarquización de lo masculino frente a lo femenino. El aporte de Scharagrodsky es de gran relevancia para este trabajo ya que se enfoca en las clases mixtas de Educación Física y en la construcción que allí se da de determinada masculinidad y femineidad producto de relaciones de poder desiguales y asimétricas entre varones y mujeres.

En el segundo trabajo, publicado en el año 2003, Scharagrodsky aborda un análisis de la Educación Física escolar en perspectiva de género, profundizando en interrogantes tales como los discursos y las prácticas de la Educación Física que conforman una determinada masculinidad y los saberes y prácticas que desde esta disciplina legitiman los modos de masculinidad. Este estudio contribuye con la presente investigación en la medida en que identifica a lo largo de la historia de la Educación Física las prácticas que configuraron diferencialmente cuerpos masculinos y femeninos y pone en evidencia la existencia de diversas masculinidades que entran en escena durante las prácticas físico-deportivas, donde ciertos códigos del lenguaje, cierta cultura somática y ciertas representaciones van contribuyendo a la construcción de masculinidades hegemónicas y masculinidades subordinadas.

Por otra parte, se recupera el trabajo de Fernández (2011), el cual indaga en los mecanismos de producción y reproducción de estereotipos de género en las clases mixtas de Educación Física, a partir de las propuestas didácticas de intervenciones diferenciadas por género y del lenguaje utilizado. Se destaca la existencia de hegemonía de lo masculino en referencia a los grupos, práctica que favorece y refuerza el estereotipo de lo masculino como naturalmente superior a lo femenino. Además, se observa en las clases de Educación Física mixtas la imposición, por parte de lxs

docentes, de prácticas pedagógicas vinculadas a un fuerte disciplinamiento del cuerpo y relacionadas estrechamente con estereotipos de género.

Por último, se rescata el trabajo colectivo de Piedra de la Cuadra, Rodríguez Sánchez, Ries y Ramírez Macías (2013) sobre percepciones con respecto a la homofobia y al heterosexismo en las clases de Educación Física en España. Este trabajo, que revela la generalización de conductas heterosexistas, comportamientos homófobos y la falta de concienciación al respecto del profesor de Educación Física, es de gran importancia para este estudio ya que destaca las posibles influencias que las percepciones sobre el género pueden tener en la construcción de la práctica profesional del o de la estudiante de Educación Física.

En segundo orden se mencionan los trabajos referidos a las problemáticas de género en la formación docente de Educación Física. Los trabajos seleccionados comparten la preocupación por el lugar otorgado a la incorporación de la perspectiva de género en la formación docente de Educación Física.

Se recupera como precedente importante el trabajo de Cuello, Martínez y Ponce (2021), el cual aborda la gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos del profesorado de Educación Física de la FEF-IPEF, tomando como referente empírico el espacio curricular de 2º año, Desarrollo y Aprendizaje Motriz, considerado por las investigadoras el eje en la formación del profesorado, con el fin de pensar los modos en que los sujetos gestionan discursos y prácticas de la heteronormatividad en dicho espacio áulico.

Basándose en una metodología cualitativa con enfoque interpretativo, el trabajo antes mencionado prioriza el análisis del programa de cátedra y material de estudio de los espacios áulicos. De acuerdo con el análisis de la investigación, tanto el programa como el material de estudio de la unidad curricular Desarrollo y Aprendizaje Motriz producen un discurso motriz que no incluye ningún elemento que tenga que ver con el género en cualquiera de sus dimensiones, por lo que las autoras aluden a una “ausencia” de género(s). En esta noción de cuerpo productivo -competente motrizmente- la perspectiva de género y las sexualidades no están contempladas. En fin, se trata de un aporte valioso para esta investigación, ya que aborda los dispositivos de sexo-género que regulan los discursos y prácticas en dicha unidad curricular del PEF, en donde el discurso de la perspectiva de género aún no ha podido permear las estructuras fijadas por la disciplina, que permanecen anudadas a un discurso sobre el saber hacer de la

Educación Física y se concentran en un enfoque motriz, evolutivo y pedagógico-prescriptivo que conduce hacia una enseñanza generizada.

Otro trabajo rescatado es el de Páez (2021), que indaga sobre la presencia/ausencia de la perspectiva de género en dos profesorados de la Universidad Provincial de Córdoba, 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. Si bien se recuperan en él algunos aspectos destacados del profesorado de danza, aquí se prestará atención al análisis y los resultados obtenidos en el PEF, objeto de estudio de esta investigación.

La estrategia metodológica utilizada fue el análisis documental de los programas curriculares y, desde un enfoque cualitativo, entrevistas con docentes y grupos focales con estudiantes. De acuerdo con el análisis de los programas, se muestra que el enfoque de género aparece representado en porcentajes bajos. Sin embargo, en los diálogos con estudiantes y docentes se puede advertir su presencia en las experiencias áulicas, y las áreas en donde mayores desafíos se presentan para la inclusión del enfoque de género, son la formación específica y la práctica docente.

De acuerdo con Páez (2021), la práctica docente, específicamente en el profesorado de danza, genera sentimientos de no-saber hacer, no saber cómo abordar ciertas situaciones desde la perspectiva de género. En cuanto al PEF las experiencias propiciadas en las prácticas docentes son expresivas de dificultades y tensiones en relación con la aspiración de construir experiencias pedagógicas respetuosas. Se destaca la desinformación y falta de formación por parte de docentes, lo cual se evidencia en respuestas ambiguas, incluso aun cuando el modo de actuación está especificado en instrumentos legales.

Como conclusiones principales el trabajo de Páez (2021) postula que la formación docente, en ambos profesorados analizados, aparece como un ámbito permeable para la introducción del cambio que supone la perspectiva de género, aunque no sin conflictividad. Específicamente con respecto al PEF el estudio revela que las ideas binarias, heteronormativas y jerarquizantes están anquilosadas en discursos, mecanismos, espacios y prácticas, tanto docentes como en círculos estudiantiles, con especial énfasis en el área de la formación específica y con particular expresión en la enseñanza de los deportes.

La investigación antes mencionada enriquece nuestro objeto de estudio, ya que centra su mirada en los discursos y en las prácticas de docentes y de estudiantes de Educación Física con respecto al género, las reproducciones de estereotipos, 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, entre otros aspectos.

Por otro lado, se recupera como significativo para esta investigación el trabajo de Añasco, *et al.* (2017), que indaga sobre las representaciones acerca de las problemáticas de género de lxs estudiantes del profesorado universitario de Educación Física. Este trabajo revela que en las representaciones de lxs estudiantes avanzados se aprecian consideraciones sobre distintos puntos de vista y articulaciones de aspectos biológicos y sociales con respecto al género. Además, devela un malestar en estudiantes mujeres por discriminaciones de parte de los profesores, en tanto se les da menos espacio para la práctica deportiva y no se valoran sus habilidades deportivas solo por el hecho de ser mujeres. Al trabajar la incidencia de las representaciones sobre el género en futuros docentes de Educación Física, este aporte contribuye a reflexionar sobre las posibles influencias que las percepciones y representaciones sobre el género pueden tener en la construcción de la práctica docente de Educación Física.

Por último, se menciona el trabajo de Saraví (2015), el cual reflexiona sobre la cuestión de género como una problemática postergada en la Educación Física y desarrolla posibles implicancias en la formación de futuros docentes del área. Entre las dificultades halladas para la exploración de este campo en la Educación Física se mencionan la amplitud del tema y la escasa bibliografía específica, así como la falta de investigaciones de campo de la Educación Física que aporten datos concretos. El análisis planteado por Saraví pone el foco de atención en las situaciones de discriminación por razones de género y problemas de integración mixta en las actividades físicas y deportivas en las clases de Educación Física y se cuestiona, además, sobre consignas, pautas, formas de trabajo, actitudes, que reciben y vivencian cotidianamente, de manera implícita o explícita, lxs estudiantes de Educación Física, y que podrían originar esquemas, preconceptos y estereotipos en relación con la temática del género, que se transmitirán y repercutirán posteriormente en el ejercicio profesional. El trabajo concluye con una consideración sobre las posibles alternativas a poner en acción, como el profundizar los conocimientos y experiencias relativas a la temática de

género, y la perspectiva de formar docentes críticos de los estereotipos de género, todo lo cual contribuye a reflexionar sobre el objeto de estudio de esta investigación, en tanto considera la clase mixta en Educación Física y la acción ejercida por lxs docentes en ellas como un factor de importancia a la hora de transmitir contenidos, prácticas y discursos con respecto al género.

En el tercer grupo de antecedentes se presentan producciones que trabajan el género desde la propuesta metodológica de la teoría fundamentada. Los trabajos aquí agrupados comparten la aplicación de la teoría fundamentada para indagar fenómenos sociales, específicamente el género, y posibilitan la reconstrucción que tiene lugar desde los datos hacia la teoría.

Se incluye en este grupo la investigación de Hidalgo Guerrero y Almonacid Fierro (2014) sobre estereotipos de género en las clases de Educación Física en enseñanza básica y media chilena. Este trabajo analiza comparativamente los estereotipos de género que se reproducen en las clases de Educación Física, tanto desde el hacer docente como desde las actitudes de los profesionales dedicados al área, e identifica las actividades de Educación Física propuestas que pudiesen propiciar desigualdades de género en el desarrollo de dichas clases. Utiliza como técnica de recogida de información la observación participante y la entrevista en profundidad; la metodología de análisis empleada tiene que ver con aquella que se ciñe a las propuestas de fragmentación y articulación de la teoría fundamentada. Los resultados de este estudio manifiestan que los estereotipos de género están presentes desde la educación básica, tanto en las prácticas de la Educación Física escolar como en las actitudes de los docentes, pero dichos estereotipos se exacerban al llegar a la enseñanza media. Este estudio representa un aporte considerable al trabajar desde la teoría fundamentada con estereotipos de género en la clase de Educación Física en donde cobra especial importancia la reproducción de clases tradicionales que no respetan la diversidad y trabajan con un fuerte componente físico y deportivo en favor de lxs estudiantes más habilidosos.

En la misma línea se incorpora el trabajo de Hernández Montaña y González Tovar (2016), el cual busca identificar los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes universitarios de Coahuila, México. Este trabajo analiza los estereotipos y los roles de género que permean las conductas y actitudes de lxs estudiantes universitarios, frente a las relaciones sexuales como un acercamiento al

desmantelamiento de las construcciones sociales que mantienen una brecha de desigualdad en las relaciones de mujeres y hombres. Esto a través de una metodología cualitativa, que utiliza el enfoque de la teoría fundamentada como método de interpretación y análisis de los datos.

Los datos arrojados por esta investigación sugieren la necesidad de brindar una educación sexual con perspectiva de género, basada en la defensa de los derechos a la información y a la atención oportuna de lxs estudiantes universitarios; además postula la importancia de invertir en el entrenamiento y sensibilización de docentes con el objetivo de crear equipos multidisciplinarios con enfoque de género que se conviertan en herramienta fundamental para la prevención de conductas de riesgo sexuales, la difusión de información no estereotipada y la atención de lxs jóvenes. Este representa un antecedente enriquecedor para esta investigación ya que, a través de la teoría fundamentada como metodología de análisis, aporta luz a los decires y accionares de lxs estudiantes universitarios, enfatizando los estereotipos de género adquiridos culturalmente y que inciden en las posibilidades de igualdad entre varones y mujeres. A su vez destaca la importancia de lxs docentes como posibles transmisores de estereotipos de género, apelando al cambio en lo que respecta a la capacitación y sensibilización de estxs.

El análisis de la bibliografía explorada nos permite situar el problema de esta investigación entre estos núcleos propuestos para inscribir discusiones en el campo de la Educación Física y de la práctica profesional docente a partir del análisis de la relación entre percepciones de género de lxs estudiantes y la práctica profesional docente desde el análisis de la teoría fundamentada. Esta investigación se propone como un aporte original para el campo de la educación física y para su relación directa con la práctica docente, ya que utiliza como metodología de investigación la teoría fundamentada, que posibilita la generación de nuevas teorías sobre este fenómeno psicosocial poco investigado y aporta conocimientos exhaustivos de esta realidad específica de la Educación Física.

CAPÍTULO I

Marco Teórico

En este capítulo se presentan las categorías teóricas que sostienen el tema-problema de esta investigación. En línea con los antecedentes se incluyen definiciones sobre percepciones sociales, género y Educación Física como posibles construcciones conceptuales que otorgan relevancia a este estudio.

Este estudio está planteado desde una perspectiva cualitativa con indagación desde la teoría fundamentada y tiene por objeto de análisis las percepciones sobre el género en estudiantes de Educación Física y sus posibles incidencias en la práctica profesional docente. Todo esto implica el abordaje desde nociones teóricas nodales para su indagación como percepción social, género y Educación Física.

Los antecedentes presentados y trabajados brindan un recorrido necesario en cuanto a producciones teóricas ligadas al género y la Educación Física, a saber, Scharagrodsky (2001, 2003); Fernández (2011); Piedra de la Cuadra *et al.* (2013); a las problemáticas de género en la formación docente de Educación Física, tales como Cuello *et al.* (2021); Páez (2021); Añasco *et al.* (2017) y Saraví (2015); y a producciones teóricas que trabajan el género desde la propuesta metodológica de la teoría fundamentada, por ejemplo, Hidalgo Guerrero (2014); Hernández Montaña y González Tovar (2016).

En este sentido, las categorías teóricas que se presentan en esta investigación conforman el marco para indagar y comprender las percepciones sobre el género de lxs estudiantes de Educación Física de 4º año que cursan Práctica Docente IV, cómo reconocen y significan colectivamente sus percepciones genéricas y las posibles incidencias en sus prácticas profesionales. Este propósito se encuadra en las líneas teóricas de la fenomenología de la percepción y la Psicología de Gestalt y recupera aportes de la teoría de las representaciones sociales de Moscovisci, como se explicita en el desarrollo de este apartado.

Por otra parte, esta investigación inscribe a la Educación Física en el campo de las Ciencias Sociales, ya que la entiende como una práctica pedagógica, en la línea de Bracht (1993) para pensar la noción de campo. Asimismo, recupera desde un abordaje histórico los períodos que fueron conformando la tradición teórica del campo y la

argumentación que sostiene la educación de los cuerpos en línea con los proyectos pedagógicos.

La percepción social

La percepción es uno de los temas inaugurales de la psicología como ciencia y ha sido objeto de diversas tentativas de explicación (Oviedo, 2004). Desde una mirada cognitiva, la percepción es la capacidad para captar, procesar y dar sentido de forma activa a la información que alcanza nuestros sentidos (Fréré Arauz, *et al.*, 2022), por ello, en una primera impresión, la percepción se toma como un fenómeno subjetivo, que está relacionado con procesos individuales vinculados a mecanismos sensoriales y de cognición. Es por ello que el componente cultural se aborda generalmente como condiciones externas que demarcan su configuración. Debido a esto, no se torna sencillo encontrar definiciones que den cuenta de la percepción y al mismo tiempo trasladen este concepto al plano de lo colectivo, al plano social. Por tal motivo, este trabajo adhiere a la línea teórica del filósofo francés Maurice Merleau-Ponty, quien, a través de su obra fundamental, *Fenomenología de la percepción* (1945), trabaja la percepción con influencias de la fenomenología del filósofo alemán Husserl y de la Psicología de la Gestalt.³

La fenomenología, para Merleau-Ponty (1945), es primeramente una experiencia que desvela una verdad fundamental: nuestra afiliación a un mundo preconstituido. Para el autor, la percepción no es un agregado de eventos a experiencias pasadas, sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo. Es a partir de los planteamientos de Merleau-Ponty (1945) que este trabajo toma la percepción como un proceso parcial, ya que el observador no percibe las cosas en su totalidad, dado que las situaciones y perspectivas en las que se tienen las sensaciones son variables y lo que se obtiene es solo un aspecto de los objetos en un momento determinado (Vargas Melgarejo, 1994). Como un proceso cambiante, la percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales.

³ Para profundizar sobre la Teoría de la Gestalt, se puede consultar el siguiente link: <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5358>; para la Fenomenología de la Percepción: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-030/index/assoc/D441.dir/dt29.pdf>

Hoy en día, una de las principales disciplinas que se ha encargado del estudio de la percepción ha sido la Psicología, que ha entendido también el concepto de percepción social para designar aquella percepción en la que influyen factores sociales y culturales y que tiene que ver tanto con el ambiente físico como social (Vargas Melgarejo, 1994). Así, la percepción humana es social y aborda aspectos sociales como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores o los roles sociales (Vargas Melgarejo, 1994). Por esta razón se concibe que las percepciones sociales pueden tener anclaje en las representaciones sociales ya que, siguiendo a Moscovici (1983), son una forma de pensamiento social o colectivo mediante el cual los individuos obtienen cierta percepción común de la realidad y actúan con relación a ella.

Comprendiendo, según Moscovici (1983), que las personas construyen y son construidas por la realidad social, este trabajo se focaliza en la importancia de la percepción social, ya que los sujetos conocen el mundo mediante un sistema de imágenes significadas socialmente. Por lo tanto, la percepción debe ser comprendida como relativa a la situación histórico-social que acontece en la medida en que tiene ubicación en el espacio y el tiempo, depende de los escenarios cambiantes y de la adquisición de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, cambiándolas y adecuándolas a las condiciones (Vargas Melgarejo, 1994).

Es aquí donde se contextualizan y adquieren importancia las percepciones sociales sobre el género que tienen los estudiantes de Educación Física de 4º año que cursan la materia Práctica Docente IV del PEF-IPEF, ya que percibir es reconocer a un objeto como perteneciente a una categoría construida con otros, colectivamente, y, por lo tanto, percibir también es coincidir con los demás en ese reconocimiento (Fernández Christlieb, 1994).

Entonces, estas percepciones de género que tienen los estudiantes se construyen social o psicosocialmente, siendo elaboraciones culturales impuestas a los cambios de paradigma que rigen y sostienen los diferentes modelos de sociedad (García Gómez, 2008). En este sentido el presente trabajo trata de conocer, reconocer y analizar aquellas percepciones sobre el género que, al ser una parte del imaginario colectivo disciplinar, aportan a la elucidación de cómo inciden estas percepciones en la práctica profesional de Educación Física. De esta forma se reconoce que las percepciones de los estudiantes de Educación Física, construidas mediante la comunicación con los otros (Fernández

Christlieb, 1994) están impregnadas y acotadas por las delimitaciones sociales y estipulan lo que está “permitido percibir” (Villarruel Fuentes, 2015). Esto hace que el proceso perceptivo sea también biocultural (Vargas Melgarejo, 1994) y esté configurado por la experiencia directa que se poseen sobre el ambiente, en combinación con la información indirecta que recibe el o la sujeto de su entorno social.

Lxs estudiantes de Educación Física de 4° año vivencian gran parte de sus experiencias cotidianas en un espacio en común y compartido, el profesorado de Educación Física, en donde las percepciones individuales y sociales que tienen en torno a lo que representan, saben, piensan y creen sobre el género se construyen, reconstruyen y manifiestan implícita y explícitamente en sus encuentros con lxs otros. La manera que estxs estudiantes de Educación Física tienen de clasificar lo percibido es modelada por distintas circunstancias sociales, la cultura de pertenencia, el grupo de inserción social, las instituciones a las que pertenecen. Estas influyen sobre las formas en cómo es concebida la realidad, las cuales son aprendidas y reproducidas por lxs sujetos sociales (Vargas Melgarejo, 1994).

Elementos de la percepción social

Por lo expuesto anteriormente, este trabajo entiende la percepción social como el proceso inicial de la actividad mental (Oviedo, 2004), que aborda aspectos sociales como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores o los roles sociales (Vargas Melgarejo, 1994), es decir la manera en la que vemos e interpretamos las cosas y se ven afectadas por experiencias personales, valores, ideologías, costumbres y tradiciones.

La percepción determina juicios, decisiones, conductas, y conlleva a acciones con consecuencias reales (Pidgeon, 1998), por lo cual este estudio rescata como elementos básicos componentes de la percepción social a los estereotipos, imágenes y juicios. La intención de este trabajo es conocer las percepciones sobre el género que tienen lxs estudiantes de 4° año de Educación Física que cursan Práctica Docente IV, lo que implica reconocer estereotipos, imágenes y juicios atribuidos por este colectivo disciplinar al género, y las maneras con las que inciden en sus prácticas profesionales.

A continuación, se definirán los elementos de la percepción social antes mencionados.

Los *estereotipos* son categorías de atributos específicos de un grupo que se caracterizan por su rigidez (Araya Umaña, 2002). Entre las funciones que desempeñan los estereotipos la más importante, de acuerdo con Tajfel (1984), es su valor funcional y adaptativo, ya que ayudan a entender lo social de manera simplificada, ordenada, racional, y además facilitan datos para la posibilidad de predecir acontecimientos futuros. Araya Umaña (2002) se alinea con Tajfel (1984) al considerar que los estereotipos cumplen una función de “economía psíquica” en el proceso de categorización social.

En cuanto a los *juicios* hay que decir, de acuerdo con Vargas Melgarejo (1994), que la percepción social está encaminada a elaborar juicios que son derivados de las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, donde intervienen procesos psíquicos como el aprendizaje, la memoria y la simbolización. Por esta razón los juicios son una característica básica de la percepción; no siguen un proceso lineal, sino que se trata de procesos psíquicos-cognitivos interactivos en los que interviene el componente vivencial. Por otra parte, Rosan (2004) manifiesta que el juicio incumbe al campo de las ideas: es la actividad psíquica la que mediante procedimientos de elaboración y crítica realiza un análisis y síntesis del material cognitivo, permitiendo relacionar, comparar y obtener conclusiones.

Con relación a la *imagen*, siguiendo a Araya Umaña (2002), hay que decir que esta hace referencia a ciertos contenidos mentales fenomenológicos que se asocian con determinados objetos: la imagen se construye fundamentalmente como reproducción mental de un objeto exterior. La producción y percepción de imágenes a nivel colectivo provoca en general una estandarización de las imágenes individuales a las que terminamos por considerar como de elaboración propia. Esto revela que no solo percibimos el mundo como individuos, sino que lo hacemos de manera colectiva: formamos las imágenes mediales con nuestra experiencia individual y social (Belting, 2007). Respecto de la imagen, Belting (2007) nos ilustra con sus palabras:

Podemos decir que las percepciones conforman *la imagen* que posee un individuo de algo. Una imagen es más que un producto de la percepción. Se manifiesta como resultado de una simbolización personal o colectiva. Todo lo que pasa por la mirada o frente al ojo interior puede entenderse, así como una imagen, o transformarse en una imagen (p. 14).

Género, sistema sexo-género y educación

Este apartado intenta precisar fundamentalmente los conceptos de género y sistema sexo/género y lo que estos constructos conllevan contextualizados en el sistema educativo en la época actual. Ambos conceptos permiten relacionar las percepciones genéricas de lxs estudiantes de 4º año de Educación Física con las prácticas profesionales de la disciplina.

Al ser la población de este trabajo estudiantes de PEF-IPEF, se torna imposible separar la educación formal del contexto social e histórico en el cual se encuentra inmersa. En palabras de Araya Umaña (2004), “la educación es un fenómeno social y, como tal, tiene una dimensión social y política que complejiza los hechos y las relaciones educativas” (p. 6). Por esto se comprende a las instituciones educativas como instituciones centrales de la sociedad, que influyen en la orientación de percepciones, en la formación de valores, de comportamientos y en las prácticas de género. La facultad de Educación Física como institución formadora de futuros docentes en la materia aporta a la construcción y expresión de ideas hegemónicas sobre la masculinidad y la femineidad en una época determinada. Así pues, el concepto de género propuesto en este trabajo designa las relaciones sociales entre cuerpos sexuados. El género, en tanto relación social, revela las construcciones culturales acerca de las ideas sobre los roles socialmente establecidos a las mujeres y a los varones. En palabras de Scott (1990):

[el género es] una forma de denotar las construcciones culturales, la creación totalmente social de ideas sobre los roles apropiados para mujeres y hombres. Es una forma de referirse a los orígenes exclusivamente sociales de las identidades subjetivas de hombres y mujeres. Género es, según esta definición, una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. (p. 271)

A fin de argumentar y precisar el concepto de género utilizado se cita a Scott (1996) quien revela dos posiciones respecto al género: por un lado subraya que es un elemento constitutivo de las relaciones sociales fundadas en las diferencias que distinguen los sexos, y por otro lado, que es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

De esta manera su primer significado evidencia que el género es un aspecto esencial en las relaciones entre hombres y mujeres; inherente a dichas relaciones, entonces, debe considerarse siempre que se analicen los vínculos entre ambos grupos. Hay que precisar además que estas relaciones se sostienen en las diferencias creadas a partir del sexo, es decir, que deja asentados vínculos entre lo social y lo biológico. En su segunda acepción, Scott muestra las asimetrías que el género conlleva en tanto hay que comprender el poder como la dominación de un grupo sobre otro, entendiéndose la supremacía de lo masculino sobre lo femenino.

A su vez Lagarde (2008) traza lazos intrínsecos con lo expuesto por Scott (1996) al señalar que el género es una categoría que abarca lo biológico, pero además una categoría bio-socio-psico-econo-político-cultural. De acuerdo con la autora, la categoría género analiza la síntesis histórica que se da entre lo biológico, lo económico, lo social, lo jurídico, lo político, lo psicológico y lo cultural, es decir que involucra al sexo, pero no agota allí sus explicaciones.

En este sentido, se concibe al género como un sistema de prácticas, símbolos, representaciones, creencias, valores y normas acerca de una simbolización de la diferencia sexual anatómica entre mujeres y varones (Fraga Utges, 2014). Esta simbolización se vale de las diferencias biológicas y de aquellas vinculadas a la división del trabajo, de procreación y reproducción para organizar las relaciones entre hombres y mujeres de manera jerárquica (Bourdieu, 2010).

Por su parte, el afianzamiento del pensamiento binario en el mundo moderno (Zambrini, 2015) y, dentro de este, la construcción del binarismo sexo-género, estableció una supuesta correspondencia entre sexo y género fundamentada en la corporalidad y esencialmente en la genitalidad. Por esto se concibe solo dos sexo-género posibles, legalizando solo a hombres y mujeres cisgénero, acotando la multiplicidad de posibilidades de identidades y cuerpos en el mundo (Bodenhofer, 2019). Al respecto Rubin (1986), realiza un aporte fundamental al recurrir a la categoría *Sistema de Sexo/Género* que define como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (Rubin, 1986, p. 97) y que utiliza para delimitar aquellos aspectos de la vida social que producen y sostienen la opresión de las mujeres y de las minorías sexuales. Este sistema dualista está representado por otro que lo sostiene, el par binario naturaleza/cultura, ya que el sexo se

relaciona con la biología (hormonas, genes, sistema nervioso, morfología) y el género con la cultura (psicología, sociología). De esta manera, el género es socialmente construido y el sexo biológicamente determinado.

Butler (2001), por su parte, complementa y arroja luz al problema: “la suposición de un sistema binario de géneros mantiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre género y sexo, en la cual el género refleja al sexo o, de lo contrario, está limitado por él” (p. 39). De esta manera el género subordina a las mujeres y a lo femenino mientras da poder a los hombres y a lo masculino, operando no solo en el ámbito político o estructural, sino también en la cotidianidad, de forma que los mandatos de género se aprenden y reproducen en el día a día (Butler, 2007).

Así, el género también construye nuestras subjetividades (Pujal i Llombart & Amigot Leache, 2010) de maneras diferentes, en función de aquello que nos atraviesa en un contexto sociohistórico determinado. Es por esto que, el dominio del pensamiento binario de sexo-género penetró, no solo en la construcción de lo político, legislativo y social, sino también en la construcción de lo educacional. De esta manera, en general, la educación formal reproduce los dispositivos de dominación como el sistema de sexo-género, por lo que se imparte educación profundamente binaria, heteronormativa y cisnormativa (Bodenhofer, 2019).

En este marco, estxs sujetos sociales, estudiantes de Educación Física, forman parte de una institución educativa, la FEF-IPEF, con una construcción histórica determinada en cuanto a cuerpos y géneros, y de una unidad curricular trascendente para su práctica profesional, Práctica Docente IV, y a su vez se encuentran inscriptos en un orden social y cultural más amplio, que lxs atraviesa. Este orden cultural produce percepciones de género específicas sobre las mujeres y los hombres, que se convierten en prescripciones sociales con las cuales se intenta ordenar la convivencia. Dado que este orden sociocultural es heteronormado, ello no es menor ni ajeno a la construcción de percepciones genéricas en estxs estudiantes de Educación Física, ya que la normatividad social encasilla a lxs sujetos y les suele poner en contradicción con sus deseos, y a veces, incluso, con sus talentos y potencialidades (Fernández Pérez e Infante Cabrera, 2021). De esta manera, se considera que nuestra percepción está condicionada, filtrada, por la cultura que habitamos, por las creencias que nos han transmitido en la familia y en la sociedad sobre lo que les corresponde a las mujeres y lo que les

corresponde a los varones. Nuestra consciencia ya está habitada por el discurso social (Lamas, 2007).

Asimismo, se sostiene como sustancial la significación social y simbólica que las prácticas genéricas pueden tener sobre estxs sujetos estudiantes de Educación Física, ya que el sistema sociocultural que atraviesa la construcción subjetiva erigida intersíquicamente e intrapsíquicamente por estxs sujetos, funda y desarrolla aspectos del psiquismo, del género y de la corporalidad. Es en esta dirección que se enfoca el presente trabajo, conocer las percepciones sobre el género que tienen lxs estudiantes de 4° año de Educación Física que cursan Práctica Docente IV, entendiendo, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, las percepciones como un sistema de imágenes significadas socialmente (Moscovici, 1983) y el género como las relaciones sociales entre cuerpos sexuados (Scott, 1990).

Si bien no se ha hallado una definición conceptual sobre percepciones de género, se infiere por lo anteriormente expuesto que, cuando se habla de percepciones de género, se refiere a las representaciones y elaboraciones culturales sometidas a los cambios de paradigmas que conducen y sustentan los diferentes modelos de sociedad sobre los roles atribuidos socialmente a mujeres y varones, sobre la diversidad genérica y sexual, sobre las posibilidades académicas, laborales, deportivas/recreativas, entre otras, de hombres y mujeres en una sociedad determinada, y sobre la igualdad y la equidad en relación a estos roles.

La Educación Física

Este apartado presenta, en primera instancia, la concepción teórica bajo la que se presenta la Educación Física como práctica que tematiza y transmite técnicas socialmente aceptadas (Galak, 2020), saberes y prácticas que toman por objeto al cuerpo (y al movimiento) y que, en su hacer pedagógico, inscriben modos de mirar, gestionar y educar los cuerpos que producen un orden corporal, sexual y social. En términos de Scharagrodsky (2021) las preocupaciones de la Educación Física del siglo XIX estuvieron ligadas a instalar un “orden corporal moderno constituido por una específica moral y una determinada economía del deseo” (p. 48). En esta línea se esgrimirá un recorrido histórico de su conformación como disciplina encargada de educar cuerpos, desde su inicio y hasta la actualidad en Argentina, lo que permitirá estrechar lazos con

las configuraciones respecto de sujetos sexuados, géneros, binarismo sexo/género y de las prácticas docentes de Educación Física.

En concordancia con lo ya planteado, la Educación Física es tomada como una práctica social que tematiza e introduce en contenidos –plausibles para un proyecto pedagógico– cierta expresión de la cultura corporal del movimiento con intención de educar los cuerpos. De acuerdo con Bracht (1996), la Educación Física ha sido utilizada en un sentido restringido e irrestricto. “En su sentido ‘restringido’, el término Educación Física abarca actividades pedagógicas que tienen como tema el movimiento corporal y que toma lugar en la Institución Educacional” (Bracht, 1996, p. 15). En su sentido irrestricto, ha sido utilizado para designar a todas las manifestaciones culturales ligadas a la motricidad humana, que comprenden la cultura corporal o cultura del movimiento.

Por ello se concibe la Educación Física como “práctica pedagógica que ha tematizado la esfera cultura/movimiento” (Bracht, 1996, p. 37), que se inscribe en un proyecto político-pedagógico, en donde la práctica profesional docente de lxs estudiantes de la carrera profesorado de Educación Física es el espacio curricular en el cual se transmiten los modos de llevar adelante esta pedagogización. La unidad curricular Práctica Docente IV aporta el espacio para pensar las relaciones entre las percepciones de género de lxs estudiantes y sus primeras experiencias en la profesión de la educación física.

Hoy la Educación Física debe comprenderse como una práctica, que, en tanto práctica, opera con dos dimensiones articuladas: el cuerpo y las prácticas corporales (Crisorio, 2009). Este autor toma como elementos epistemológicos para pensar esta práctica el cuerpo y las prácticas corporales. En esta línea, el cuerpo de la Educación Física no remite a un organismo individual, tampoco a una parte constitutivamente indisociable de la unidad psicosomática o biopsicosocial. El cuerpo de lxs sujetos no es natural, ni propio de cada individuo, es un cuerpo atravesado por las estructuras de significación propias de cada cultura (la lengua, el idioma) y construido con ellas. Por otra parte, el movimiento –en tanto práctica corporal– tampoco es natural del sujeto, por lo cual estas no deben entenderse como técnicas, sino como construcciones subjetivas en relación con la cultura.

En tanto práctica se puede pensar la Educación Física diacrónicamente y esto implica su inscripción en proyectos políticos (pedagógicos) y la construcción de objetos que delimitaron su campo disciplinar; ahora bien en diferentes épocas y en distintos

lugares la concepción de la educación física no fue siempre la misma. La Educación Física se inscribe como asignatura escolar a partir de un cuerpo disciplinar que contribuyó a configurar ciertos significados sobre el cuerpo, la nacionalidad, la formación del trabajador, la ciudadanía e incluso la diferencia sexual. La Educación Física escolar argentina es el resultado de diversos discursos, saberes, prácticas y propuestas de educación sobre el cuerpo (Scharagrodsky, 2006).

En una segunda instancia y atendiendo a este estudio, el interés se centra en recuperar los discursos sobre el cuerpo que se presentaron en la Educación Física y algunos efectos que llevaron a la conformación de una educación física generizada. Para esto, se ubican cinco fases o momentos importantes en la historia de la educación física escolar, que permiten visualizar, en términos de Aisenstein (2006), la conformación del código disciplinar y sus efectos en clave de género.

La primera fase se produjo a finales del siglo XIX, cuando los ejercicios militares se instalaron en la educación física escolar. Los cuales delimitaron un universo corporal determinado, posiciones rígidas, uniformes y erguidas. Así, lo masculino se fue configurando a partir de ciertas cualidades como fuerza, firmeza, respeto a la jerarquía, obediencia, sumisión, rectitud, tolerancia al dolor, desprecio al miedo, valor, honor y coraje. Cada uno de estos valores se incardinó en los cuerpos contribuyendo a la configuración de cierto tipo de masculinidad (Mosse, 1996).

Una segunda fase o momento se constituyó durante los primeros treinta años del siglo XX, donde se estabilizó la Educación Física y a la cultura física en general en la escuela. Se organizó una alternativa diferente en la educación de los cuerpos, el Sistema Argentino de Educación Física, fundado por el Dr. Enrique Romero Brest, y se creó también el primer centro civil de formación de maestros/-as y profesores/-as en Educación Física. El contexto histórico político en el que se inscribe la Educación Física como asignatura escolar se remite a la pedagogía moderna, en donde el normalismo y el higienismo fueron los movimientos intelectuales, políticos y sociales que sostuvieron los discursos que permitieron argumentar los saberes de la Educación Física en tanto práctica pedagógica.

Scharagrodsky (2003) plantea que la Educación Física escolar en Argentina ha existido antes de la Ley 1420 sancionada en 1884, siendo la gimnasia la actividad dominante en el transcurso del siglo XIX. No obstante, es a partir de esta ley que la Educación Física argentina se institucionaliza y pasa a ser obligatoria en el ciclo

primario y, aun así, varones y mujeres tuvieron diferentes modalidades, actividades y ejercitaciones, además de diferentes métodos y fines. En esta línea Scharagrodsky y Cena (2015) ilustran:

Básicamente, el Sistema Argentino de Educación Física estuvo constituido por tres características que lo definieron y lo dotaron de sentido: su cientificidad moldeada por el positivismo como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes. (p. 3).

Esta concepción higienista fue respaldada por corrientes positivistas biologicistas que adhieren a teorías sociales funcionalistas, en virtud de las cuales ciertas prácticas deportivas o gimnásticas ayudan a lograr un cuerpo sano y a disciplinar al sujeto, promoviendo de esta manera la asepsia social (García, 2001).

Scharagrodsky y Cena (2015) relatan cómo la propuesta 'romerista' contribuyó a instalar en Córdoba la necesidad de la cultura física y de la educación física en instituciones de educación y en clubes; este accionar fue apuntalado en un discurso médico-higiénico como matriz disciplinar a partir de una afanosa inquietud por la inclusión de las masas populares a los juegos y ejercicios metódicos e higiénicos.

Los cambios sociales y políticos vinculados con el golpe militar de 1930 nos ubican en una tercera fase en la que se configura un nuevo campo de disputa en cuanto a la regulación y al control de los cuerpos. Esta comienza con el declive de la figura del Dr. Enrique Romero Brest y con un fuerte cuestionamiento a su Sistema Argentino de Educación Física por parte de los defensores de la gimnasia metodizada. La Dirección General de Educación Física Nacional creada en 1938 también formó parte de este proceso.

La Educación Física en la escuela se visualizaba genéricamente. En las mujeres las capacidades motoras más estimuladas fueron el ritmo, el equilibrio y la flexibilidad, avalando cierto ideal femenino tradicional. La danza y ciertos deportes completaron el cuadro generizado. La masculinidad, en cambio, fue asociada con la función social de ser soldado de la patria, por lo que las virtudes más espoleadas fueron la fuerza, el vigor y el carácter recio (Scharagrodsky, 2006).

La fase siguiente se produjo a finales de los años 30 y principios de los años 40 con la instalación cada vez mayor del deporte y otras prácticas corporales, estimuladas fuera y dentro de las escuelas en los años 40 y 50 y que se afianzó en el dispositivo curricular en los años 60. Si bien los deportes antes de la década del 30 tuvieron una pequeña participación en el currículum, como refiere Aisenstein (1994), el deporte como contenido de la clase de Educación Física llegó avanzada la década del 30.

Un cuarto período se podría visualizar a través de lo que expresa Scharagrodsky (2006), el período 1940-1960 de la Educación Física escolar argentina que presentó variedad en prácticas corporales entre las que sobresalieron los juegos, la gimnasia, los deportes, el excursionismo, las actividades rítmicas y expresivas, las actividades atléticas y las danzas folklóricas. Los procesos de generización mantuvieron la distinción en la mayoría de las prácticas corporales antes mencionadas. Es decir, ciertas actividades fueron explícitamente permitidas para varones y no para mujeres y viceversa. En el mismo período (1940-1960) otras prácticas como las danzas folklóricas argentinas reprodujeron ciertos estereotipos y posiciones sexuales a través de coreografías disímiles para los varones y para las mujeres.

El maestro de Educación Física debía modificar el programa teniendo en cuenta una serie de factores entre los que se destacaba el sexo. Esto afectaba a la práctica deportiva y a los juegos, ejercicios físicos, movimientos gimnásticos imitativos, gimnasia educativa, etc. (Scharagrodsky, 2006, p.72-73)

La obsesión por el disciplinamiento del cuerpo y la argentinización a través de rituales y prácticas corporales continuó siendo una particularidad de la disciplina escolar.

Por último, el quinto momento registra un desplazamiento, iniciado lentamente en los años 30, en el que la gimnasia, los deportes, los juegos, las actividades vinculadas con la naturaleza, entre otras, son legitimados en términos discursivos por el discurso médico, pero también por el discurso psicológico y, en menor medida, por el pedagógico. Scharagrodsky (2006) destaca que, exceptuando la época de la dictadura militar (1976-1983), los juegos, la gimnasia, los deportes, el excursionismo, las actividades rítmicas y expresivas, las actividades atléticas y las danzas folklóricas empezaron a ser considerados como actividades de real trascendencia en la Educación

Física del niño. Tomó un papel preponderante la maduración del niño, el conocimiento de la evolución psicológica en la infancia, los niveles de aprendizaje basados en la psicología evolutiva, la psicogénesis del niño como condición para adaptar los juegos y las prácticas deportivas. “La psicología fue utilizada para definir objetivos educativos, para diagnosticar niveles de sujetos, para secuenciar contenidos, para estipular una metodología” (Terigi, 2000, p.45) y también para generizar los cuerpos y construir masculinidad y feminidad escolar normal. “El saber psicológico, al igual que el pedagógico, se convirtió en juez y legislador del proceso educativo” (Scharagrodsky, 2006, p.82). Esto se puede analizar a partir de la influencia que tuvo el enfoque psicomotricista en los discursos de la educación física escolar.

Siguiendo a Cuello, *et al.* (2021) la corriente psicomotricista ingresa en la educación física a partir de una serie de críticas que se instalaron sobre el enfoque del cuerpo biologicista de las ciencias médicas. Aparecen emergentes teóricos que permiten al discurso de la educación motriz inscribirse en los patios escolares a través de sus nociones sobre “esquema corporal”, “imagen corporal”, para poder ser desarrollados a partir de la intervención de una pedagogía corporal sostenida desde la psicología evolutiva. En esta línea, las autoras sostienen que la psicocinética se presenta como una propuesta de intervención educativa para mejorar la conducta del movimiento, un método general de educación, que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas. La función pedagógica de la educación física fue encontrando así su lugar en el desarrollo motor de lxs sujetos (Cuello, *et al.*, 2021).

La ampliación de la oferta deportiva, lúdica y de ciertos ejercicios físicos a las mujeres construyó un escenario que se manifestó al menos algo diferente del tradicional; de cualquier manera, el foco estaba en el desarrollo de las capacidades del individuo y su relación con el ambiente, siendo esta exterioridad la responsable de todo cambio.

A decir de Cuello, *et al.* (2021), el discurso motriz presenta puntos de anclaje para entender los modos en que se configuraron las prácticas de educación física escolar desde fines de los setenta hasta la actualidad, para pensar los nudos que sostienen el efecto de su poder-saber en cuanto a los modos de gestionar la enseñanza de las prácticas corporales, su relación o precisamente escisión con respecto a la diversidad sexual y de géneros, por lo cual es un elemento más que se ha constituido como bastión del orden de género en las prácticas escolares.

Se puede incluir entre los períodos presentados, el que se inscribe a partir de los años ochenta, en donde se da un giro hacia nuevas perspectivas para pensar la Educación Física. Desde la antropología y la sociología aparecen nuevos modos de concebir el cuerpo, por lo que sus saberes comienzan a cuestionar las tradiciones positivistas de base higiénica y desarrollista. Bracht (1995) recupera una concepción marxista en la educación física desde la corriente llamada Educación Física Revolucionaria, cuya intención es denunciar las desigualdades que las prácticas de la educación física producen al inscribirse en el orden capitalista. En esa línea se hace foco en el deporte, como la práctica que reproduce el orden social dominante. La corriente revolucionaria en Brasil puede dialogar con los intentos que se propusieron en La Plata, desde la trayectoria de Amavet y su educación física humanista y sobre reflexiva, como también la inscripción de la formación de Educación Física en la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Siguiendo a Galak (2013), este período produce intentos de ruptura con las bases tradicionales de la Educación Física, crisis disciplinar y nuevas alternativas a la producción de conocimiento. Emergen, en los noventa, los primeros posgrados en Educación Física. Estos elementos promueven la circulación de nuevas producciones de conocimiento en el campo disciplinar.

Es importante advertir que en la Argentina desde finales del siglo XIX y comienzos del XX la educación física como práctica pedagógica, y la formación docente de esta especialidad, reforzó el proceso de construcción de los cuerpos femeninos más tradicionales, reforzando a su vez, la binariedad mediante la naturalización de ciertas tareas y actividades físicas particulares solo para mujeres, imponiendo la belleza como un atributo particularmente femenino e instaurando y, a su vez, habilitando las ideas de fragilidad y debilidad de los cuerpos femeninos (Scharagrodsky, 2021).

Este orden corporal generizado y sexualizado se enlazó en la Argentina y algunos países de América del Sur con otros tópicos e inquietudes de la época como son la nacionalidad, el tipo corporal femenino o masculino de argentinidad ideal, la construcción de otredades, la salud y la enfermedad, la declinación y el detrimento físico. Scharagrodsky (2021) postula:

El género, la clase social, la nacionalidad, la orientación sexual o la etnia se articularon para producir ciertos cuerpos femeninos o masculinos ideales, excluyendo, silenciando u omitiendo otras alternativas posibles de vivir y sentir las feminidades, las masculinidades y otras opciones posibles. (p. 55)

Desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX, continúa el autor, este proceso de masculinización y feminización escolar estuvo asegurado por diferentes prácticas, entre las que se distinguían los ejercicios militares, combinados con la gimnasia, las prácticas scauticas, los variados sistemas gímnicos⁴, las actividades lúdicas y, finalmente, los deportes a partir de la década del cuarenta. El fin de estas prácticas corporales era obtener verdaderos hombres para la carrera de Educación Física, además de modelar cierto tipo de feminidad.

La inclusión breve de una perspectiva histórica para dar cuenta de la conformación del campo disciplinar y profesional de la Educación Física contribuye a vislumbrar que la Educación Física escolar tuvo una participación sustancial en cuanto al armado de lo masculino y de lo femenino, estableciendo jerarquías y distinciones, siendo este armado jerárquico diferencial (Cavana, 1995), es decir, la diferencia así entendida ha sido utilizada como punto de apoyo de desigualdades.

La práctica profesional docente en Educación Física

Luego de haber recorrido la perspectiva histórica de la Educación Física y su influencia en el establecimiento de un orden corporal generizado y sexualizado, se hace foco en la práctica docente de Educación Física. Así, este trabajo entiende la práctica de la enseñanza desde un concepto más amplio como práctica docente (Achilli, 2006; Basabe y Cols, 2007; Camilloni, 2007; Davini, 2015; Edelstein, 2011, Terigi, 2012) y es en este sentido, de acuerdo a Achilli (2006), que se concibe la práctica pedagógica como “práctica que se despliega en el contexto del aula caracterizada con la relación docente-alumno-conocimientos” (p. 23), mientras que la práctica docente, además de incluir lo pedagógico, trasciende esta dimensión e implica “un conjunto de actividades,

⁴ Pertenciente o relativo a la lucha de los atletas, y a los bailes en que se imitaban estas luchas. Relativo a la gimnasia.

interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (2006, p. 23).

Así, en el profesorado de Educación Física el campo de la práctica docente está presente en los cuatro años de la carrera e incluye las siguientes unidades curriculares: en primer año Práctica Docente I: Contextos y prácticas educativas; en segundo año, Práctica Docente II: Las prácticas de Educación Física en el contexto escolar; en tercer año, Práctica Docente III y Residencia: Recrear las prácticas de Educación Física; y en el último año, Práctica Docente IV y Residencia: Recrear las prácticas de Educación Física.

De esta manera, en la FEF-IPEF, la práctica docente ocupa un lugar central en la formación de Educación Física, volviéndose transversal a lo largo del proceso formativo y constituyéndose en un campo de formación conformado por cuatro unidades curriculares, uno por cada año de la carrera y con alta carga horaria (Achával, Elkin y Bologna, 2021). En tanto la unidad curricular Práctica Docente IV se constituye en un espacio nodal del 4º año de la carrera, ya que este auspicia un lugar en donde lxs estudiantes configuran saberes y haceres respecto a la práctica específica de la educación física.⁵ De este modo la Práctica Docente IV recupera la caracterización de la enseñanza en tanto práctica humana y práctica social, comprendiendo que la propuesta de enseñanza llevada a cabo será producto de un extenso proceso de estudio, análisis, selección y previsión, en torno a una dimensión esencial y constitutiva en su labor, es decir, el problema del conocimiento, acerca de cómo se distribuye y construye el conocimiento en el aula (Edelstein y Coria, 1995).

Por esto, a partir del enfoque conceptual seleccionado, este trabajo reconoce dimensiones que resultan centrales para analizar las incidencias de las percepciones sobre el género de estxs estudiantes de Educación Física en sus prácticas de residencias, percepciones de género que, como se mencionó anteriormente, conllevan características psicológicas, socioculturales e históricas, construidas mediante la comunicación con otros, entre grupos, a través de las cuales lxs estudiantes de Educación Física ponen en juego estereotipos, juicios, imágenes sobre el género en su carrera docente, lo que remite a repensar la Educación Física como práctica pedagógica generizada.

⁵ Recuperado de una observación de clases de PD IV del PEF, el día 28 de septiembre de 2021.

CAPÍTULO II

Marco Metodológico

Este capítulo describe el diseño y método de investigación empleados, puntualmente la teoría fundamentada, además de las técnicas e instrumentos empleados y la población objeto de estudio junto a su contextualización.

La investigación cualitativa y el diseño de investigación

Este trabajo se enmarca en el enfoque de la investigación cualitativa que, de acuerdo con Sandín (2003), es una actividad sistemática encauzada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y, de la misma manera, al develamiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

La investigación cualitativa tiene como uno de sus puntos nodales comprender la intención del hecho social, comprender la estructura de motivaciones que tienen lxs sujetos, la meta que persiguen, el propósito que guía su conducta, los valores, las emociones, las creencias que lxs guían hacia un fin determinado (Mejía Navarrete, 2004). Para este autor la investigación interpretativa desarrolla una visión holística, donde la realidad es una totalidad dinámica, que hace que el conocimiento vaya del todo a las partes y de estas al todo sucesivamente.

Así este trabajo, al ser un estudio con enfoque interpretativo, busca la comprensión de fenómenos en su contexto y permite describir y comprender una realidad plural (González Monteagudo, 2001). Por ello hablar de métodos cualitativos es hablar de un modo de investigar los fenómenos sociales, la investigación cualitativa empieza con observaciones preliminares y culmina con hipótesis explicativas y una teoría fundamentada (Creswell, 1998).

Tal como se ha expresado en el marco conceptual se concibe que la percepción social posibilita que lxs sujetos vayan adquiriendo un sistema compartido de conceptos para organizar su entorno, dar coherencia y significado a su experiencia. Así a partir del encuentro colectivo lxs sujetos conforman, reconocen y significan percepciones sobre el género, en este estudio, encuadradas en una disciplina particular, la Educación Física,

siendo estas percepciones genéricas atravesadas especialmente por la práctica profesional docente.

Conocer y analizar las percepciones de género de lxs estudiantes de 4º año de Educación Física y sus posibles incidencias en la práctica profesional docente posibilita comprender los discursos sobre el género que circulan en la disciplina apropiados por estxs estudiantes y reconocer allí estereotipos, imágenes y juicios sobre el género que han significado personal y colectivamente. En esto se destaca la incidencia en las prácticas y en los discursos de la asignatura Práctica Docente IV en cuanto a la instauración, circulación y significaciones atribuidas al género en la práctica profesional docente de Educación Física.

Por ello, para la problemática y propósitos de esta investigación la teoría fundamentada resulta una teoría idónea, ya que se enfoca en la comprensión de la naturaleza del comportamiento de lxs sujetos mediante la generación de teorías sobre fenómenos psicosociales, poniendo énfasis en la naturaleza socialmente construida de la realidad (Goulding, 1998, como se citó en Páramo Morales 2015). Además permite comprender mejor la experiencia subjetiva de estxs estudiantes, ya que la teoría fundamentada es indicada especialmente para indagar sobre lo desconocido, para entender en profundidad un fenómeno poco investigado y para aportar conocimientos exhaustivos de una realidad específica. Cobrando aquí especial sentido la interpretación, ya que indaga sobre la perspectiva subjetiva de esta población. Por esto es imprescindible comprender e interpretar los fenómenos sociales con fundamentos en la hermenéutica principalmente. En esta dirección Monje (2011) plantea:

El pensamiento hermenéutico parte del supuesto que los actores sociales no son meros objetos de estudio como si fuesen cosas, sino que también significan, hablan, son reflexivos. También pueden ser observados como objetividades que toman decisiones y tienen capacidad de reflexionar sobre su situación, lo que los configura como seres libres y autónomos ante la simple voluntad de manipulación y de denominación. (p. 12)

Por lo tanto, este trabajo cree sustancial la comprensión de los fenómenos sociales a través de los encuentros con otros sujetos, aquellxs cuyas realidades son múltiples, holísticas y construidas, y que significan sus experiencias en una trama particular,

contextualizada. Esto es otorgar especial énfasis en la comprensión de las experiencias subjetivas y en cómo son vividas y sentidas por parte de lxs participantes. Así, la manera de conocer esas experiencias subjetivizantes sobre percepciones de género en estudiantes de 4° año de Educación Física se revela mediante la utilización de la teoría fundamentada como método de investigación cualitativa.

La teoría fundamentada

La teoría fundamentada es una propuesta metodológica que busca desarrollar teoría a partir de un proceso sistemático de obtención y análisis de los datos en la investigación social (Glaser & Strauss, 1967). Esta metodología fue presentada en sus orígenes por Barney G. Glaser y Anselm Strauss en 1967 mediante la publicación del libro *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. En el libro citado ambos autores complementan sus respectivos métodos de investigación en una metodología de análisis cualitativo interpretativo, dirigiendo su atención hacia el proceso de conceptualización basado en la emergencia de patrones sociales a partir de los datos de investigación (Glaser y Strauss, 1967).

Actualmente existen cuatro tendencias de la teoría fundamentada, una, la creada originariamente por Glaser y Strauss, la cual dio origen a otras dos tendencias conocidas como teoría fundamentada según Glaser; la tercera, la teoría fundamentada según Strauss y Corbin. Más adelante, en el año 2000, Kathy Charmaz presenta la tendencia teoría fundamentada constructivista, retomando las ideas originales de la propuesta Glaser-Strauss, en la que agrega las explicaciones referentes a los sentimientos de lxs sujetos, a medida que experimentan un fenómeno o proceso, junto a creencias y valores del investigador.

Este trabajo ha optado por una metodología de investigación cualitativa con un enfoque inspirado en la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) y en los trabajos posteriores de Strauss y Corbin (2002), los cuales definen como “teoría fundamentada” a la denominación de una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación, es decir, la teoría fundamentada como un método que intenta construir teorías explicativas de fenómenos sociales, a partir de la recolección de datos empíricos que son sistemáticamente analizados durante el proceso de exploración.

La teoría fundamentada permite indagar sobre lo desconocido con el fin de aportar conocimientos exhaustivos de una realidad determinada, por ello se utiliza la teoría fundamentada como parte importante de la metodología de análisis, ya que es propicio emplear este diseño cuando existe escaso conocimiento sobre un fenómeno, en este caso, las percepciones de género de estudiantes de 4° año de Educación Física y sus incidencias en sus prácticas profesionales. En consecuencia, a partir de las percepciones que tienen estos estudiantes se accede a los significados que atribuyen al fenómeno en estudio y se intenta desarrollar un conjunto de conceptos que, al integrarse, puedan proveer una explicación teórico-descriptiva del objeto de investigación.

Además, se concibe la teoría fundamentada pertinente para esta investigación, ya que es propicia para indagar fenómenos sociales, en donde se destaca su aplicación en educación debido a su enfoque exploratorio, y asimismo para entender en profundidad un fenómeno poco investigado, por su aporte al desarrollo de teorías y por su rigor como diseño cualitativo.

De acuerdo con Lúquez de Camacho y Fernández de Celayarán (2016) la metodología propuesta por la teoría fundamentada está basada en dos importantes estrategias: el método comparativo constante y el muestreo teórico. El método comparativo constante es una herramienta por medio de la cual el investigador codifica y analiza los datos de manera simultánea para el desarrollo progresivo de ideas teóricas que tengan una estrecha correspondencia con los datos. Esto se logra mediante la puesta en escena de cuatro etapas: la comparación de incidentes aplicables a cada categoría, la integración de las categorías y sus propiedades, la delimitación de la teoría y la escritura de la teoría (Glaser & Strauss, 1967). Así cuando la teoría emerge, se comienzan a comparar los nuevos datos que se van procesando con las categorías teóricas, lo cual se denomina comparación constante (Lúquez de Camacho y Fernández de Celayarán, 2015). En cuanto al muestreo teórico se realiza para descubrir categorías y sus propiedades, igual que para sugerir las interrelaciones dentro de una teoría (Glaser & Strauss, 1967). El proceso de análisis de datos en la teoría fundamentada se realiza en dos momentos: un momento descriptivo y un momento relacional.

Restrepo-Ochoa (2013) expresa que el momento descriptivo se realiza mediante un proceso de codificación abierta, es decir, mediante la asignación de etiquetas o códigos a segmentos de datos que posibiliten describir de la manera más fiel posible el contenido de estos segmentos. De acuerdo con los aportes de Soneira (2006), este

proceso inicial de codificar denominado “codificación abierta”, supone leer y releer los datos para descubrir sus relaciones y comenzar a interpretar. El autor subraya la asignación de códigos que pueden provenir tanto de lecturas como de la formación teórica del investigador (pre-codificación), o también la posibilidad de tomarlos de las expresiones manejadas por los actores o informantes, los llamados “códigos in vivo”.

Entonces, la codificación abierta busca identificar en los datos los conceptos, sus propiedades y dimensiones. Las propiedades se refieren a características o atributos de una categoría, en tanto las dimensiones informan sobre la localización de una propiedad a lo largo de un continuo o rango.

El mismo autor echa luz sobre el segundo momento denominado “relacional”, el cual se desarrolla mediante dos procesos de codificación, la “codificación axial” y la “codificación selectiva”. El primero es el proceso de relacionar las categorías a las subcategorías alrededor de un eje que enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002). Para el desarrollo de la codificación axial, Strauss & Corbin (2002) han planteado una herramienta metodológica llamada “matriz paradigmática” o “paradigma de codificación” que sugiere una lógica de análisis para relacionar la estructura con el proceso. Esta matriz permite mostrar esquemáticamente las relaciones entre los fenómenos, las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias que componen cada una de las categorías emergentes (Strauss & Corbin, 2002; Strauss, 1990).

Seguidamente, se describen de manera breve y de acuerdo con Strauss & Corbin (2002) los diferentes componentes de la matriz paradigmática. En primer lugar, se ubica como uno de los componentes al concepto de “fenómeno”, el cual se utiliza para referir a patrones repetidos de acontecimientos, sucesos o acciones/interacciones que representan lo que las personas hacen o dicen en respuesta a problemas y situaciones en las que se encuentran. Por otro lado, se encuentran las condiciones, aquellos acontecimientos o sucesos que crean las situaciones propias de un fenómeno dado y que explican por qué las personas responden de determinada manera. Las acciones/interacciones son las tácticas estratégicas o rutinarias a través de las cuales las personas manejan las situaciones, problemas y asuntos. Y, por último, están las consecuencias, que tienen que ver con los efectos de las acciones/interacciones en el contexto de un conjunto de condiciones particulares.

De esta manera se prosigue luego con la codificación selectiva que, según Lúquez de Camacho y Fernández de Celayarán (2015), corresponde al proceso de elección de una categoría como central y la relación de ésta con las demás. La categoría central tiene un importante poder analítico, dado que permite reunir las categorías para formar un todo explicativo al tiempo que permite informar acerca de la variación entre las categorías (Strauss & Corbin, 2002).

Para definir la centralidad de una categoría Strauss (1990) propone los siguientes criterios: a) tiene que ser central; es decir, que todas las otras categorías principales se puedan relacionar con ella; b) los indicadores que apunten al fenómeno representado por la categoría central deben aparecer con frecuencia en los datos; c) la relación de la categoría central con otras categorías no debe ser forzada, sino lógica y consistente; d) la categoría central en un estudio sustantivo posee claras implicaciones para el desarrollo de una teoría más general; e) a medida que la categoría central se desarrolla analíticamente, la teoría avanza en profundidad; f) la categoría central permite explicar las variaciones que se presentan, de tal modo que la explicación que se soporta en la categoría central pueda mantenerse, a pesar de que cambien las condiciones.

Así, tal como la codificación axial utiliza la matriz paradigmática como estrategia de análisis, en la codificación selectiva Strauss & Corbin (2002) proponen la matriz condicional consecucional como estrategia para profundizar en las relaciones entre las condiciones/consecuencias micro y macro, de tal modo que pueda explicarse cómo el entrecruzamiento de las condiciones y consecuencias crean los contextos para la acción/interacción.

De esta manera se entiende que, en el desarrollo de esta investigación, la teoría fundamentada permite articular la identificación del contenido de las percepciones sobre género de lxs estudiantes de 4º año de Educación Física y las relaciones entre los componentes de esas percepciones. A su vez posibilita la “reconstrucción” de las percepciones que tienen lugar desde los datos hacia la teoría, es decir de manera inductiva. Al respecto Restrepo-Ochoa (2013) ilustra al decir que “la teoría sustantiva a la que hace referencia la TF es una teoría inductiva, cuyos conceptos y relaciones emergen a partir del interjuego entre la recolección y el análisis de los datos” (p. 131). De esta manera se utilizó como instrumentos de recolección de datos la observación participante, la encuesta y la recopilación del material discursivo producido por grupos de discusión de propósito exploratorio y las entrevistas en profundidad.

Técnicas e instrumentos: la observación participante

La observación participante permite poner el énfasis en la presencia, percepción y experiencia directa ante hechos de la vida cotidiana de la población a estudiar (Guber, 2001). Por ello en este estudio las observaciones fueron realizadas en el PEF-IPEF, en dos cursos de Práctica Docente IV, el 4°EM del turno mañana y el 4°KT del turno tarde. La modalidad de las clases observadas fue sincrónica, con conexión online, cada 15 días y 2 horas de duración por clase. La cantidad de clases observadas fueron tres (3) en cada curso, seis (6) en total. En ese tiempo de observación, lxs estudiantes del PEF se encontraban realizando sus prácticas de residencia en diferentes escuelas de nivel secundario de la ciudad de Córdoba. Debido al contexto de pandemia por COVID 19, lxs estudiantes realizaron parte de sus prácticas en las escuelas de manera online y en los últimos tramos del cursado de la carrera de manera presencial, esto de acuerdo con las particularidades de las instituciones educativas en las que realizaban las prácticas docentes, por lo que, en general, la cantidad de prácticas presenciales desempeñadas oscilaron entre las tres (3) y cuatro (4) clases por estudiante.

Las observaciones realizadas en las clases de Práctica Docente IV permitió el ingreso al campo de manera consensuada con lxs docentes responsables de ambos cursos. Esto habilitó las oportunidades para interactuar con lxs estudiantes, para una presentación personal, contar un poco mi presencia en las clases y el trabajo de campo. Y a la vez propició la posibilidad de que lxs estudiantes participaran en otras instancias del trabajo de campo, tales como la encuesta sobre género, para la que voluntariamente respondieron un cuestionario online, la intervención en el grupo de discusión y en las entrevistas en profundidad, en lxs cuales manifestaron su intención voluntaria de colaborar.

La encuesta: cuestionario sobre género

Hablar de encuesta, según López Roldán y Fachelli Ballaterra (2015), es hablar de una técnica de investigación utilizada principalmente en las ciencias sociales, a través de la cual se recolecta información sobre lxs sujetos para describir, comparar o explicar aspectos tales como comportamientos, actitudes y conocimientos. Una

característica elemental de la encuesta es el representar a una población a través de información lograda de una muestra de individuos.

El instrumento utilizado como parte de esta metodología fue el cuestionario, que, según Marconi y Lakatos (1999), es un instrumento de recolección de datos constituido por una serie ordenada de preguntas, que deben ser respondidas por escrito y sin presencia del entrevistador. El cuestionario sobre género de esta investigación no fue anticipado a los sujetos de la muestra, sino que se administró de manera espontánea durante una clase (en cada curso) de Práctica Docente IV a los estudiantes que habían asistido; igualmente no fue de carácter obligatorio, por lo que, si algún/-a estudiante no deseaba responder, estaba en todo su derecho de no completarlo. Fue metodológicamente administrado de manera virtual por Google Form, a fin de recoger información de manera organizada que, de acuerdo con Casas, Repullo y Donado (2003), permite dar cuenta de las variables que son de interés en cierto estudio, investigación, sondeo o encuesta.

El instrumento administrado respondió a las características de anonimato, es decir, la imposibilidad de identificar quién ha contestado el cuestionario, y a la de confidencialidad, esto es, la persona que hace la investigación puede saber quién ha contestado cada cuestionario, pero garantiza que esa información no se divulgará públicamente por ningún medio (Martínez, 2002). El cuestionario utilizado como insumo permitió identificar las siguientes categorías de análisis: estereotipos, imágenes y juicios, que son considerados particularidades básicas de la percepción social. Dicho cuestionario estuvo compuesto en total por 9 (nueve) preguntas: ocho (8) cerradas o precodificadas, que presentan un encabezado, y luego se despliegan categorías predeterminadas de respuestas, de entre las cuales se podía elegir una o más respuestas a la vez (no excluyentes); y una (1) pregunta abierta, en donde los estudiantes tenían la posibilidad de responder libremente.

La muestra de este estudio es de tipo probabilístico estratificado, donde se estudian las características particulares de un conjunto de poblaciones o estratos para garantizar la representatividad de todos sus miembros dentro de la muestra considerada (Toro y Parra, 2006). La muestra fue de treinta y dos (32) estudiantes de 4° año del PEF-IPEF que cursan la Práctica Docente IV, en un curso turno mañana y otro de turno tarde.

Entrevistas en profundidad

La posibilidad de adentrarse al mundo privado y personal de extraños con la finalidad de obtener información de su vida cotidiana consiste básicamente en lo que Cicourel (1982) considera una entrevista en profundidad. De acuerdo con Izcara Palacios y Andrade Rubio (2003), el elemento buscado por la entrevista en profundidad es la singularidad de la experiencia de vida, los significados subjetivos que para esos sujetos conlleva un hecho social específico. En las entrevistas en profundidad realizadas el guion fue estructurado con base en los objetivos de la investigación; en él se incluyó una introducción en donde se dio a conocer el propósito de la entrevista, su estructuración y la presentación formal de la entrevistadora.

En estas entrevistas en profundidad se buscó lograr el relato verbal, aquel que narra las experiencias y vivencias del entrevistado, su punto de vista particular (Izcara Palacios y Andrade Rubio, 2003) y por ello, con el fin de no perder información relevante referida por los entrevistados, todas las entrevistas fueron grabadas con previo conocimiento y consentimiento de ellos. Esto permite reproducir de manera textual, con fidelidad y exactitud el contenido de la conversación (Garza Mercado, 1988).

Se llevaron a cabo seis (6) entrevistas en profundidad a estudiantes de 4° año del PEF de la FEF-IPEF que cursaban la unidad curricular Práctica Docente IV; el día y horario de estas fueron acordados previamente con los estudiantes. Se consumaron de manera virtual a través de Google Meet, lo cual permitió desarrollar así la recopilación del material discursivo producido, y después de ello se efectuó el proceso sistemático de la codificación.

Grupo de discusión

El grupo de discusión es una técnica cualitativa de producción e interpretación de la información por medio del análisis de discursos (Sierra, 1988). Ruiz Olabuénaga (1999) define al grupo de discusión como aquel en que “un número de personas son reunidas en un emplazamiento o lugar para que expresen sus opiniones, revelen sus actitudes o manifiesten sus conductas” (p. 248-249). Una característica fundamental del grupo de discusión es su centralidad en la producción de un discurso colectivo o compartido mediante la conversación en una situación grupal, a partir del cual surgen

discursos particulares que remiten y son la expresión de discursos generales o sociales (Izcara Palacios y Andrade Rubio, 2003).

El grupo de discusión de esta investigación presenta un discurso particular, aquello que lxs estudiantes de 4° año de Educación Física que cursan la unidad curricular PD IV, dicen o revelan espontáneamente en cuanto a las percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional docente. Este grupo estuvo compuesto por un total de 6 (seis) integrantes, que constituye un número propicio para la producción de un discurso colectivo, ya que, de acuerdo con Ibáñez (1979), en un grupo de discusión los integrantes no deben ser ni pocos ni muchos; para el autor el número mínimo y máximo de integrantes estaría comprendido entre 5 y 10 participantes. El encuentro se realizó de manera virtual a través de Google Meet; el día y horario fue acordado previamente con lxs estudiantes. El grupo de discusión respondió a un guion de temas que fueron propuestos por la moderadora en función de los objetivos de la investigación. Las preguntas/situaciones disparadoras estaban orientadas a que lxs participantes desarrollen un relato verbal que conduzca a visualizar las percepciones sobre el género en diversos escenarios de la práctica profesional de la Educación Física a través de los discursos que circulaban entre lxs estudiantes.

Triangulación metodológica

A través del concepto de triangulación, Denzin (1975) propone una articulación de los métodos cualitativo y cuantitativo. El término triangulación tiene que ver con la utilización de múltiples puntos de referencia para localizar la posición exacta de un objeto en el espacio, de tal forma que se lograría una mayor precisión que la alcanzada. En ciencias sociales el término adquiere un significado similar, de aplicación de distintas metodologías al análisis de una misma realidad social. Por esta razón, Denzin (1970) define la triangulación en investigación como la combinación de al menos dos o más teorías, fuentes de datos o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular. El mismo autor establece diferentes formas de utilizar los procedimientos de triangulación, y organiza posibilidades y alternativas para adoptar la que sea más ajustada al estudio o trabajo que se deba realizar. Ellas son: a) la triangulación de datos, que consiste en tomar en cuenta distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación; b) la triangulación de investigadores, que supone la participación de

diferentes investigadores en el proceso para compensar el sesgo potencial derivado del análisis de los datos desde una única mirada; c) la triangulación teórica, que se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar proposiciones o hipótesis antagonistas; d) la triangulación metodológica, que radica en la combinación de varios métodos de recogida y análisis de datos para aproximarse a la realidad investigada. Esta categoría es habitualmente la forma más conocida de entender la triangulación; e) la triangulación múltiple, que propone la utilización simultánea de al menos dos de los procedimientos aludidos en las categorías anteriores.

En el presente estudio se utilizó la triangulación metodológica, ya que, de acuerdo con Pablo (1996) la divergencia de los resultados derivados de la utilización de múltiples métodos ofrece oportunidades ideales para comprender la realidad. La aplicación de la triangulación metodológica en este estudio se produjo en la recolección de datos y en el análisis de los resultados, ya que se codificaron y analizaron de manera independiente los datos recogidos con los diferentes instrumentos de recolección de información: la encuesta, las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión. Posteriormente se compararon los datos recogidos de los instrumentos de recolección antes mencionados con el fin de validar los hallazgos; luego se combinaron las tres medidas cualitativas para indagar sobre el mismo fenómeno de estudio, las percepciones sobre género, y se complementó con un recuento de los datos obtenidos en el análisis de los datos de la encuesta (medida cuantitativa).

Contextualización: la FEF-IPEF

El contexto donde se enmarca esta investigación es en la ciudad de Córdoba, en la FEF-IPEF, en la carrera Profesorado de Educación Física de la UPC. La FEF- IPEF fue creada mediante la Resolución Rectoral N° 210/17, cuyo artículo 2 establece el comienzo de sus actividades a partir del 15 de febrero de 2018. Se constituye sobre la base del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) y de las carreras universitarias Licenciatura en Educación Física y Tecnicatura Universitaria en Actividad Física, así como del Profesorado de Educación Física.

El IPEF fue creado a partir del Decreto N° 1347, Serie A, del 18 de julio de 1946, que expresa la necesidad de dar una nueva estructura a la Dirección de Educación

Física y crear un Instituto que provea de personal docente capaz de impartir la enseñanza de la Educación Física en las escuelas y gimnasios de la provincia. Sobre la historia del IPEF, García (2001) declara que primeramente se ubica la Educación Física dentro de las ciencias biológicas, con lo que se reconoce así su carácter eugenésico y terapéutico. El concepto luego se va ampliando, ya que se hace referencia a la Educación Física teniendo en cuenta su carácter pedagógico y moral. La estructura administrativa y académica del IPEF como Instituto Superior, prosigue García, quedó afianzada con la elaboración y aprobación de su Reglamento Interno a partir de 1951, para lo cual contó con la aprobación ministerial. Así hoy, la FEF-IPEF junto con otras tres Facultades, la de Arte y Diseño, la de Turismo y Ambiente y la de Educación y Salud, conforman la Universidad Provincial de Córdoba creada formalmente el 11 de abril de 2007, cuando la Legislatura de la Provincia de Córdoba sanciona la Ley N° 9375 que establece la creación de la UPC a partir de ocho institutos de educación superior de la provincia.

En lo que respecta a la FEF-IPEF, y con referencia específica a la unidad curricular Práctica Docente IV del 4° año de la carrera PEF, encontramos entre sus objetivos generales:⁶

- * Recuperar conocimientos teóricos y prácticos construidos en el transcurso de la carrera, articulándolos de manera coherente para la construcción de propuestas de enseñanzas contextualizadas, inclusivas y de calidad;
- * Analizar las propuestas de enseñanza de Educación Física construidas en el marco del seminario;
- * Documentar, sistematizar y analizar las propias prácticas, orientando la tarea para la transformación de las propuestas que se ofrecen, con consciencia de la complejidad que implica facilitar los aprendizajes a los sujetos desde una perspectiva de derecho;
- * Profundizar en la construcción de disposiciones analíticas de las propias acciones pedagógicas;
- * Profundizar en la comprensión de la importancia del trabajo colaborativo en la tarea docente, tanto para explicitar los sentidos de los contenidos disciplinares más allá de las fronteras del patio, como para favorecer la comprensión de sus aportes a una educación integral para la construcción de ciudadanía.

⁶ Amuchástegui, *et. al.* (2020).

Por lo tanto se entiende que la unidad curricular Práctica Docente IV promueve la resignificación de conocimientos de lxs estudiantes y propicia la construcción colectiva de nuevos abordajes en cuanto a las prácticas de la enseñanza en escuelas de nivel secundario de la disciplina Educación Física.

Lxs participantes

La muestra cualitativa, según Mejía Navarrete (2000), es una parte de una población seleccionada mediante criterios de representación socioestructural, con el fin de lograr resultados válidos para el universo.

En este trabajo se ha seleccionado el muestreo por juicio, el cual consiste en una aproximación conceptual al universo de estudio, mediante una delimitación clara de las características más importantes que definen sus niveles estructurales (Mejía Navarrete, 2000). Es decir, lxs integrantes de la muestra han sido seleccionados con base en la temática específica a tratar, y al juicio de la investigadora, con el fin de conformar un grupo definido de sujetos, el cual resulte lo más adecuado y preciso posible para el análisis. El universo de estudio fueron estudiantes de la carrera PEF de la FEF-IPEF y la población, estudiantes de 4° año de la carrera PEF de la FEF-IPEF que cursan la unidad curricular Práctica Docente IV y realizan sus prácticas de residencia en el nivel secundario.

La muestra estuvo compuesta por grupos o colectivos de 32 estudiantes de 4° año que realizan sus prácticas de residencia. Se llevaron a cabo seis (6) entrevistas en profundidad, un grupo de discusión con seis (6) participantes estudiantes y las observaciones de dos cursos de Práctica Docente IV.

Estos instrumentos de investigación sostuvieron este estudio mediante el conocimiento y análisis de las percepciones genéricas de lxs estudiantes de 4° año de educación física y sus posibles incidencias en la práctica profesional docente, durante el cursado de PD IV.

CAPÍTULO III

Análisis

Este capítulo se centra en el análisis de los datos obtenidos a partir de la teoría fundamentada. En detalle, se encuentra en primer lugar el análisis descriptivo del cuestionario online sobre género, seguidamente el análisis resultado de las entrevistas en profundidad y del grupo de discusión.

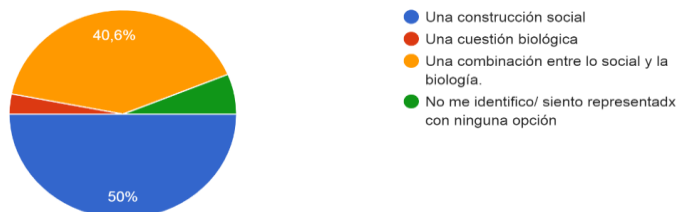
El presente trabajo sobre percepciones de género en estudiantes de 4º año de educación física fue abordado desde un diseño cualitativo; siendo un estudio con enfoque interpretativo, indaga principalmente la comprensión de fenómenos en su contexto, lo cual permite de este modo describir y comprender una realidad plural (González Monteagudo, 2001). Por este motivo se inició el análisis de los datos obtenidos del trabajo de campo con el cuestionario sobre género. La utilización del cuestionario como instrumento de investigación proporcionó la posibilidad de obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población de estudio.

Así, a partir de la implementación del cuestionario sobre género, la información recabada permitió conocer y describir estereotipos, juicios e imágenes que estxs estudiantes de Educación Física tienen con respecto al género. Identificar las condiciones y propiedades de las categorías aludidas en las preguntas del cuestionario sobre género permitió el acercamiento a una construcción general y compartida de las percepciones sobre el género en lxs estudiantes del PEF de 4º año que cursan PD IV.

A continuación se presentan los datos cuantitativos obtenidos en cada pregunta.

Pregunta 1

El género es definido por distintas ciencias como la Psicología, la Biología, la Sociología... Vos entendés al género como:
32 respuestas



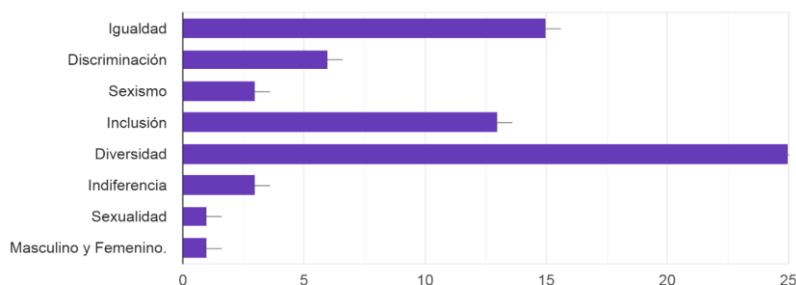
En la pregunta 1 el 50% (16 respuestas) de lxs estudiantes respondió que entienden al “género” como *una construcción social*; el 40,6% (13 respuestas) aseguró

que lo consideran *una combinación entre lo social y la biología*. Por su parte el 6,3% (2 respuestas) responden *no me identifico/siento representado con ninguna opción* y finalmente el 3,1% (1 respuesta) revela que se trata de *una cuestión biológica*.

Pregunta 2

Más allá de las enunciaciones sociales y científicas que conozcas respecto al concepto género, a vos qué cosas te surgen cuando escuchas la palabra género:

32 respuestas

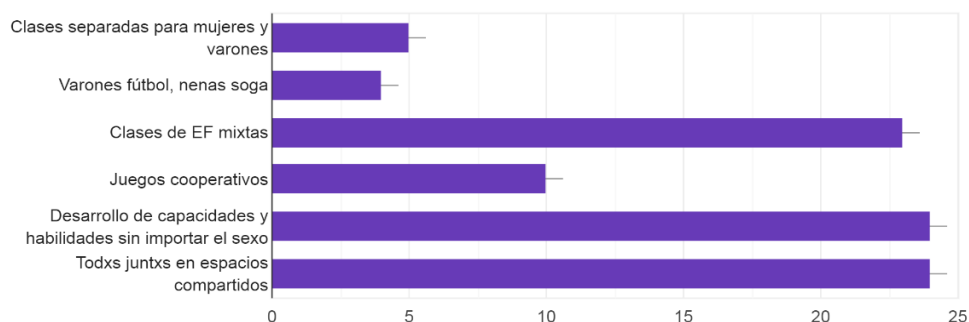


En la pregunta 2 el 78.1% (25 respuestas) de lxs estudiantes respondió que, cuando escucha la palabra “género”, les surge la idea de *diversidad*; en segundo lugar, *igualdad* con el 46,9% (15 respuestas) y le sigue con el 40,6% (13 respuestas) *inclusión*. En cuarto lugar, surge *discriminación* con el 18.8% (6 respuestas); con el 9.4% cada uno (3 respuestas) siguen *sexismo* e *indiferencia*; por último, con el 3.1% cada uno (1 respuesta), se encuentran las categorías *masculino* y *femenino*, y *sexualidad*.

Pregunta 3

Cuando pensás en género y educación física lo relacionás con: (marca hasta 3 opciones):

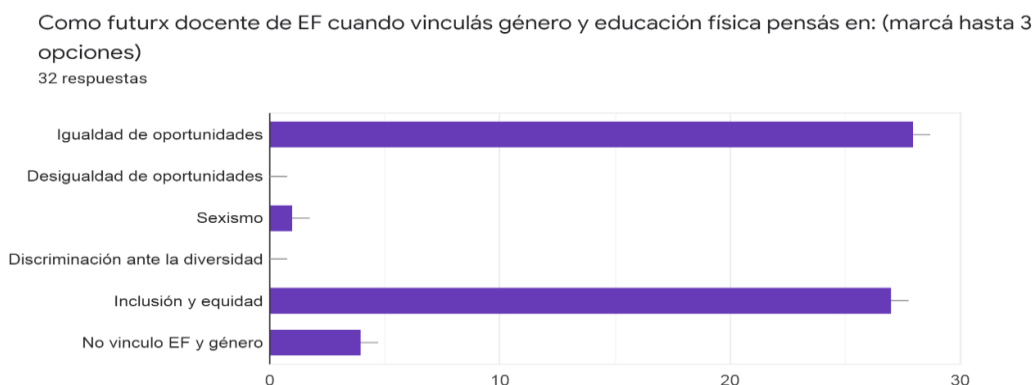
32 respuestas



La pregunta 3 apunta a la relación que establecen entre “género” y Educación Física. Encontramos con el 75% cada una (24 respuestas) las categorías *todos juntos en*

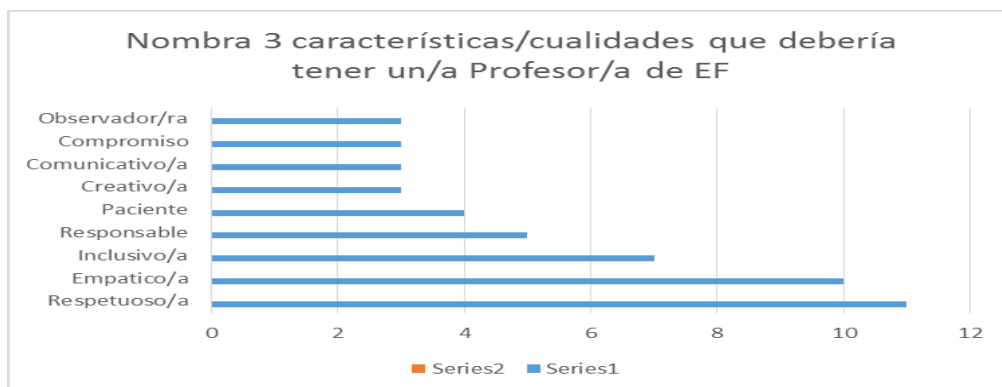
espacios compartidos y desarrollo de capacidades y habilidades sin importar el sexo. Con el 71.9% (23 respuestas) *clases mixtas*; le sigue en cuarto lugar *juegos cooperativos* con el 31,3% (10 respuestas); con el 15,6% (5 respuestas) aparece *clases separadas para mujeres y varones*. En último lugar se ubica *varones fútbol, nenas sogá* con el 12.5% (4 respuestas).

Pregunta 4



La pregunta 4 se refiere a lo que piensan lxs estudiantes de 4° año del PEF cuando vinculan Educación Física y “género” en tanto futuros docentes. En primer lugar, hallamos la categoría *igualdad de oportunidades* con el 87,45% (28 respuestas); sigue con el 84,4% (27 respuestas) *inclusión y equidad*; en tercer lugar, se ubica *no vinculo EF y Género* con el 12,5% y por último *sexismo* con el 3,1% (1 respuesta).

Pregunta 5

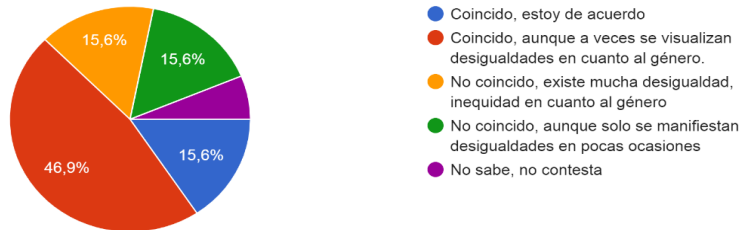


La pregunta 5 alude a las cualidades/características que debería tener un/a Profesor/a de Educación Física con respecto a su práctica profesional. En el primer lugar con el 34.37% (11 respuestas) se ubica la categoría *respetuoso/a*; sigue con el

31,25% (10 respuestas) *empático/a*. En tercer lugar, encontramos la categoría *inclusivo* con el 21,87% (7 respuestas), con el 15,62% (5 respuestas) hallamos *responsable* y con el 12,5% (4 respuestas), *paciente*. Por último y con el 9,37% cada una se ubican las categorías *creativo/a*, *comunicativo/a*, *compromiso* y *observador/a*.

Pregunta 6

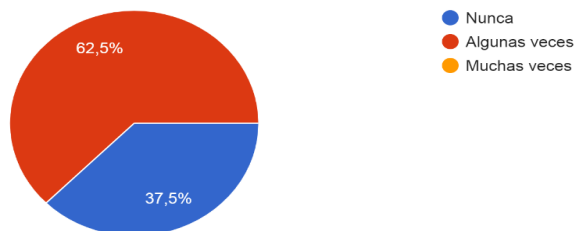
El término equidad alude a una cuestión de justicia: La equidad de género permite brindar a mujeres y hombres las mismas oportunidades, condi...te frase: "En el PEF existe la equidad de género"
32 respuestas



La pregunta 6 nos vislumbra la opinión de lxs encuestados respecto de si existe en el PEF equidad de género. Con un 46,9% (15 respuestas) hallamos la categoría *coincido, aunque a veces se visualizan desigualdades en cuanto al género*, le sigue con el 15,6% (5 respuestas) *coincido, estoy de acuerdo*. En tercer lugar, se ubican con el 15,6% (5 respuestas) cada una, las categorías *no coincido, aunque solo se manifiestan desigualdades en pocas ocasiones* y *no coincido, existe mucha desigualdad en cuanto al género*. Por último, con el 6,3% (2 respuestas), *no sabe/no contesta*.

Pregunta 7

¿Has presenciado y/o vivido en el Ipef situaciones de discriminación y/o violencia relacionadas a la identidad de género, expresión de género u orientación sexual?
32 respuestas

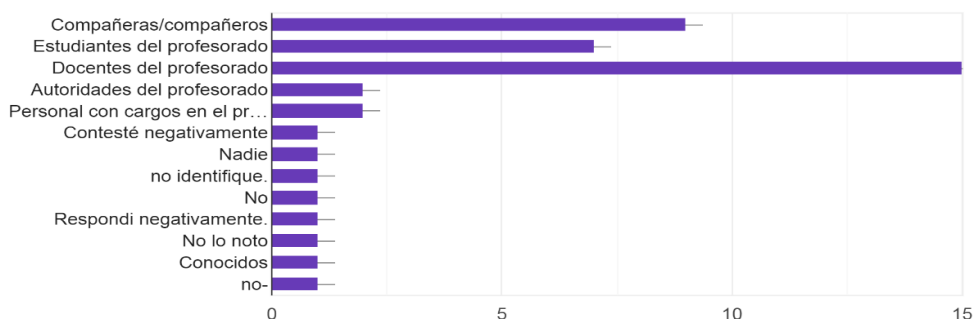


La pregunta 7 indaga sobre situaciones de discriminación y/o violencia que hayan presenciado y/o vivido en el IPEF relacionadas con la identidad de género,

expresión de género u orientación sexual. Encontramos con el 62.5% (20 respuestas) la categoría *algunas veces* y con el 37,5% (12 respuestas) *nunca*.

Pregunta 8

Si respondiste afirmativamente a la pregunta anterior: Identifica quien/quienes fueron lxs que ejercieron esa violencia y/o discriminación respect...e género, expresión de género u orientación sexual
32 respuestas



La pregunta 8, derivada de la anterior, detalla, para aquellxs que respondieron afirmativamente haber presenciado y/o vivido situaciones de discriminación y/o violencia respecto al género, quién/quienes fueron lxs que ejercieron esa violencia. Con el 46,9% (15 respuestas) se ubica la categoría *docentes del PEF*; sigue *compañeros* con el 28,1% (9 respuestas); en tercer lugar, se ubica, con el 21,9% (7 respuestas), *estudiantes del IPEF* y finalmente con el 6,3% cada uno (2 respuestas) encontramos las categorías *autoridades del profesorado* y *personal con cargos en el profesorado*.

Pregunta 9

¿Crees que existen desigualdades de género, en detrimento de las mujeres, en los discursos y/o en las prácticas en el lpef?
32 respuestas



La pregunta 9 se refiere a las opiniones de lxs encuestados sobre si existen desigualdades de género en detrimento de las mujeres, tanto en los discursos y/o en las

prácticas en el IPEF. En primer lugar, hallamos la categoría *no, no lo creo* con el 31,3% (10 respuestas); sigue con el 28,1% (9 respuestas) *sí, pero en pocas ocasiones*; en tercer lugar, con el 21,9% (7 respuestas) se ubica la categoría *sí, sobre todo en materias prácticas* y por último, con el 15,5% (5 respuestas), *sí, se evidencian considerablemente*.

De los datos cuantitativos obtenidos destacamos los más relevantes estadísticamente y se ofrece una descripción de ellos.

Se hallaron estudiantes de 4° año del PEF que emiten un juicio y sostienen mayoritariamente que entienden al género como una construcción social principalmente y también como una combinación entre lo social y la biología, y que al escuchar la palabra género les surgen ideas de diversidad en primer lugar y luego de igualdad.

La relación establecida entre género y Educación Física queda asentada en la imagen de todos juntos en espacios compartidos y en la de desarrollo de capacidades y habilidades sin importar el sexo, en la misma proporción y luego surge a través de clases mixtas.

La vinculación que establecieron estxs futuros docentes entre Educación Física y género queda figurada por la representación icónica de igualdad de oportunidades como prioritaria y luego inclusión y equidad. Las cualidades/características que debería tener un/-a profesor/-a de Educación Física respecto de su práctica profesional son categorías o atributos específicos otorgados por este grupo, entre los que se encuentran principalmente los de respetuoso/-a, y luego el de empático/-a. En cuanto a la existencia de la equidad de género en el PEF, la opinión de lxs encuestados reveló mayormente que sí existe, aunque a veces se visualizaron desigualdades.

Sus juicios sobre situaciones de discriminación y/o violencia (presenciada y/o vivida) relacionadas con la identidad de género, con la expresión de género o con la orientación sexual en el PEF, develó mayormente su eventual existencia. Relacionada con la pregunta anterior, según la opinión de lxs estudiantes son lxs docentes del PEF quienes ejercieron esa violencia. Por otra parte, las opiniones de lxs encuestados sobre la existencia de desigualdades de género en detrimento de las mujeres, en los discursos y/o en las prácticas en el PEF, permite develar que, si bien la mayoría no cree que existan desigualdades en este sentido, una proporción casi idéntica de estudiantes sí cree que existen, pero en pocas ocasiones.

Luego se continuó con el análisis de datos obtenidos del trabajo de campo. Se trabajó en las entrevistas en profundidad, las cuales fueron un aporte significativo para esta investigación, ya que el elemento buscado es la singularidad de la experiencia de vida, los significados subjetivos que para lxs sujetos conlleva un hecho social específico (Izcara Palacios y Andrade Rubio, 2003). Para ello se llevaron a cabo seis (6) entrevistas en profundidad a lxs estudiantes que cursaban la Práctica Docente IV. Estas se basaron en el seguimiento de un guion de entrevista realizado por la entrevistadora y en él se plasmaron los tópicos que se deseaban abordar a lo largo de los encuentros (Robles, 2011). Se realizaron de manera virtual a través de Google Meet y se desarrolló así la recopilación del material discursivo producido. Para realizar el análisis de las entrevistas en profundidad se utilizó como método de investigación la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002), cuyas estrategias son el método comparativo constante y el muestreo teórico. El soporte epistemológico de la teoría fundamentada reside en la vinculación entre un sujeto que busca la comprensión de un objeto a investigar a través de “las acciones y significaciones de los participantes de la investigación” (Charmaz, 2013, p. 272).

En este trabajo se han recogido, codificado y analizado los datos en forma simultánea (Soneira, 2006), para el desarrollo progresivo de las ideas teóricas que tendrán estrecha correspondencia con los datos. Es decir, a través de este movimiento fue posible elaborar y perfeccionar categorías relevantes que, en todo momento, fueron comparadas con los hallazgos obtenidos desde el inicio de la recolección, permitiendo, de esta forma, que se puedan determinar elementos comunes y variaciones. En esto radica la singularidad de la teoría fundamentada como un proceso metódico, sistemático e interpretativo, correspondiente al paradigma cualitativo. Igualmente, parte de la metodología de trabajo estuvo basada en el grupo de discusión. De acuerdo con Izcara Palacios y Andrade Rubio (2003), la utilización de la técnica del grupo de discusión se centra en la producción de un discurso colectivo o compartido, mediante la conversación en una situación de grupo. Se trata de una técnica de investigación social que trabaja con el habla (Canales y Peinado, 1995), una herramienta para la producción de discursos (Gil Flores, *et al.*, 2009), es decir, produce discursos particulares que remiten y son la expresión de discursos generales o sociales (Alonso, 1998).

Este grupo de discusión presenta un discurso particular, aquello que lxs estudiantes revelan espontáneamente en cuanto a las percepciones sobre el género en

relación con la práctica profesional. Al igual que las entrevistas en profundidad, el grupo de discusión se compuso por 6 (seis) estudiantes de 4° año del PEF que cursaban Práctica Docente IV. Se realizó de manera virtual a través de Google Meet, y se acordó previamente con lxs estudiantes día y horario en que se llevaría a cabo. El grupo de discusión respondió a un guion de temas que fueron propuestos por la moderadora. Las preguntas/situaciones disparadoras estuvieron orientadas a visualizar las percepciones sobre el género en diversos escenarios de la práctica profesional de la educación física a través de los discursos que circulaban entre lxs estudiantes, tal como fue expresado en el diseño metodológico.

El proceso de análisis del grupo de discusión está basado en lo que Firestone y Dawson (1982) denominan enfoques “de procedimiento”, que abarcan una serie de reglas y pasos a seguir. “Un proceso preestablecido basado frecuentemente en la reducción de los datos mediante un sistema de categorías” (Gil Flores, *et al.*, 1994, p. 190). Así, de acuerdo con Gil Flores, *et al.* (1994), se inició el proceso de análisis comenzando por una lectura de los discursos completos para tener una impresión adecuada del conjunto. Luego se realizó la reducción de datos textuales, llevando a cabo la segmentación y categorización de los discursos.

El camino de las percepciones sobre el género

A partir del análisis de los datos se traza el camino que recorren las percepciones sobre el género de lxs estudiantes. A fin de comprender y transitar ese recorrido se especifica, en primer lugar, el proceso de codificación abierta; luego se continúa con el proceso de relacionar las categorías con las subcategorías, es decir, el de codificación axial y, en tercer lugar, el de codificación selectiva, en el cual se produce la integración y el refinamiento teórico con base en una categoría central.

Derrotero inicial: codificación abierta

Este primer momento analítico se inició con la codificación abierta en donde los datos se descomponen en partes discretas, se examinan detalladamente y se comparan en busca de semejanzas y diferencias (Strauss & Corbin, 2002). De este modo se generan códigos a partir de la precodificación, que son los códigos o subcategorías que

se generan a través de la subjetividad inductiva del investigador (Bonilla García y López Suárez, 2016). La codificación abierta se realizó tanto para las entrevistas en profundidad como para el grupo de discusión, en ambas técnicas de investigación cualitativa se leyeron y releeron los datos obtenidos a fin de descubrir relaciones y comenzar a interpretar.

En las entrevistas en profundidad los códigos o subcategorías que en suma permanecieron fueron: *apropiación de contenidos y discursos*, *transferencia docente*, *sexo/género*, *ignorar el género* y *habilidades motrices*. En cuanto al grupo de discusión el trabajo de codificación arrojó diversos códigos, de entre los cuales prevalecieron finalmente: *habilidades motrices*, *sexo/género* e *ignorar el género*. Dichos códigos fueron generados a través de la subjetividad inductiva del investigador (Bonilla-García & López-Suárez, 2016).

A continuación se describen las características y propiedades de cada uno de los códigos generados de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión.

Apropiación de contenidos y discursos: este código hace referencia a la incidencia que tuvieron determinadas materias o unidades curriculares de 4° año en las percepciones sobre el género de estxs estudiantes, a través de la teoría y/o de la práctica. Sus dimensiones varían desde la influencia positiva a la influencia negativa.

Transferencia Docente: esta subcategoría refiere a la influencia de la figura docente en cuanto a las percepciones sobre el género de lxs estudiantes de 4° año. Dicha influencia puede operar como un posible modelo a seguir (transferencia positiva) o un posible modelo a rechazar (transferencia negativa), lo cual se debe al vínculo transferencial que opera en toda relación vincular. Sus dimensiones varían desde la influencia positiva a la influencia negativa.

Sexo/género: este código alude a un conjunto de características físicas/motrices, de comportamiento y de personalidad, percibidas y otorgadas por lxs estudiantes a los varones y a las mujeres en función de su sexo biológico/anatómico. Guarda una vinculación estrecha con características sociales conferidas y naturalizadas en cuanto a lo masculino y a lo femenino. Sus dimensiones van desde binario (mujer/varón) a no binario.

Ignorar el género: esta subcategoría hace referencia a la invisibilización, desentendimiento u omisión de diversidades sexuales y de géneros, por lo que se

reducen los sujetos a “personas” sin género o perspectiva de género. Sus dimensiones van desde diversidades sexuales/genéricas a personas.

Habilidades motrices: este código alude al hecho de considerar altamente significativo el desarrollo motor de un/-a sujeto en cuanto a su rendimiento motriz. Sus dimensiones se extienden desde muy habilidoso hasta poco/no habilidoso.

A su vez, se analizó el contenido de cada código comparándolo con los demás e identificando qué comparten, en qué clase de respuesta se ubican y determinando finalmente al grupo al que pertenecen. De esta manera los códigos o subcategorías encontrados se estructuraron para conformar una organización mayor denominada categoría.

Respecto de las categorías y de acuerdo con Strauss & Corbin (2002), son conceptos que representan fenómenos, es decir, ideas centrales en los datos. En esta investigación las categorías emergieron de la teoría, conceptos sólidos que ya tienen un significado analítico establecido, los cuales han demostrado pertinencia para este trabajo porque han surgido también de los datos, y permiten ampliar los conceptos teóricos ya establecidos. Estos conceptos que representan fenómenos son las consideradas particularidades básicas de la percepción social: estereotipos, imágenes y juicios.

Con la finalidad de que el lector comprenda mejor este punto, a continuación, se describen las propiedades de las categorías de este trabajo.

Imágenes: son contenidos mentales fenomenológicos que se asocian con determinados objetos. Se construye fundamentalmente como reproducción mental de un objeto exterior (Araya Umaña, 2002).

Estereotipos: son categorías o atributos específicos de un grupo que se caracterizan por su rigidez (Araya Umaña, 2002).

Juicios: incumben al campo de las ideas, actividades psíquicas que mediante procedimientos de elaboración y crítica realizan un análisis y síntesis del material cognitivo, y que permiten al sujeto relacionar, comparar y lograr conclusiones (Rosan, 2004).

Continuando con la codificación abierta basada en la teoría fundamentada, en un paso posterior se llevó a cabo la categorización, es decir, la operación de asociar los códigos o subcategorías que emergieron de los datos con una categoría determinada. En este estudio, las categorías resultantes fueron: Imagen, Estereotipos y Juicios; esta agrupación se realizó de acuerdo con sus propiedades y dimensiones. Por lo tanto, la

agrupación de subcategorías con categorías estuvo determinada por las características especiales que las subcategorías otorgan a cada categoría y que de esta manera las hacen más específicas.

Para el entendimiento de la lectura, a continuación, se describe el agrupamiento de categorías y subcategorías realizadas en este estudio, de acuerdo con la teoría fundamentada.

La categoría *Imagen* contiene las subcategorías *ignorar el género* y *transferencia docente*, ya que la propiedad fundamental de esta categoría se define a través de la representación y reproducción mental de determinados objetos o fenómenos del mundo exterior, en este caso, el género y la relación docente. Las representaciones mentales de estos objetos externos se plasman de acuerdo con las experiencias vividas por estxs sujetos estudiantes de Educación Física, en donde se llenan de emociones, afectos y sensaciones, las cuales pueden ser positivas o negativas: “toda imagen encarna un modo de ver” (Berger, 2000, p. 16).

La categoría *Estereotipos* contiene las subcategorías *sexo/género* y *habilidades motrices*, ya que las propiedades fundamentales de estas se definen a través de la asignación de características específicas y comunes (varón/mujer, habilidoso/inhabilidoso) atribuidas entre lxs miembros de un grupo, caracterizadas por su rigidez.

La categoría *Juicio* contiene la subcategoría *apropiación de contenidos y discursos*, puesto que la propiedad fundamental de esta pertenece al territorio de lo cognoscitivo, la posibilidad de lograr mediante el análisis previo una opinión, una deducción.

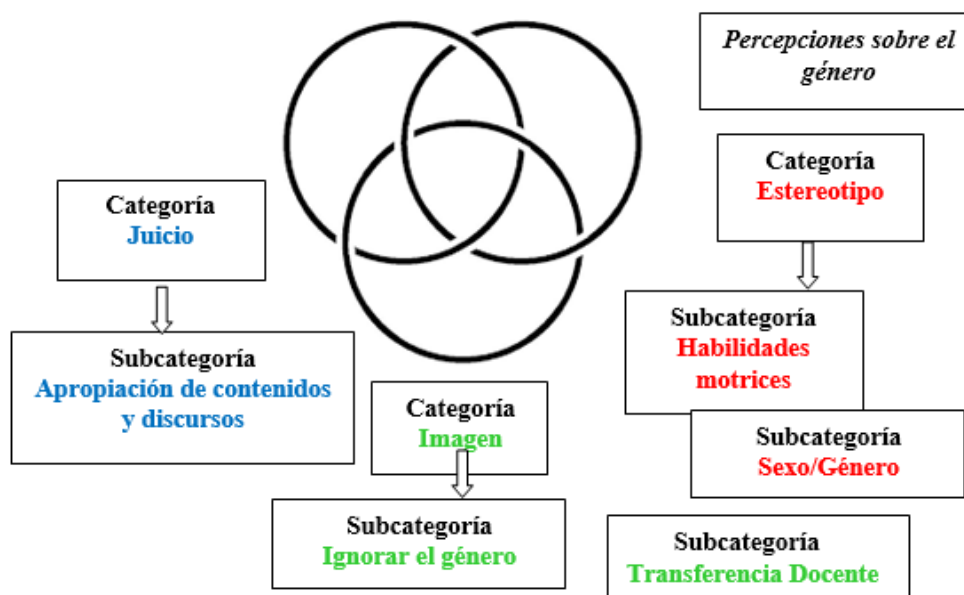


Imagen A. Gráfica resultante del proceso de análisis de este estudio, perteneciente a la codificación abierta basada en la teoría fundamentada. Agrupamiento entre categorías y subcategorías. Objeto: Percepciones sobre el género en estudiantes de 4° año de Educación Física del PEF-IPEF.

Derrotero secundario: codificación axial y codificación selectiva

En este segundo momento analítico de la teoría fundamentada denominado “relacional”, se desarrollaron dos procesos de codificación, el primero, la “codificación axial”; el segundo, la “codificación selectiva”.

Segundo momento analítico. Primer proceso: la codificación axial

Este segundo momento analítico se inició con la codificación axial, proceso de reagrupamiento de datos que se fracturaron en la codificación abierta, es decir, la relación de las categorías con las subcategorías alrededor de un eje que enlaza las categorías por sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 2002). Si bien en la codificación abierta de este trabajo ya afloraba un sentido de cómo se relacionaban las categorías, fue en la codificación axial que se pudo identificar una “matriz paradigmática” (Strauss & Corbin, 2002), lo que implicó una lógica de análisis para relacionar la estructura con el proceso, es decir, establecer el contexto condicional en el que se sitúa el fenómeno a estudiar, estableciendo el escenario y el proceso, el cual

denota las secuencias de acciones/interacciones pertenecientes al fenómeno en estudio y su evolución en el tiempo (Strauss & Corbin, 2002).

Esta matriz permitió presentar esquemáticamente las relaciones entre los fenómenos, las condiciones, las acciones/interacciones y las consecuencias que componen cada una de las categorías emergentes (Strauss & Corbin, 2002).

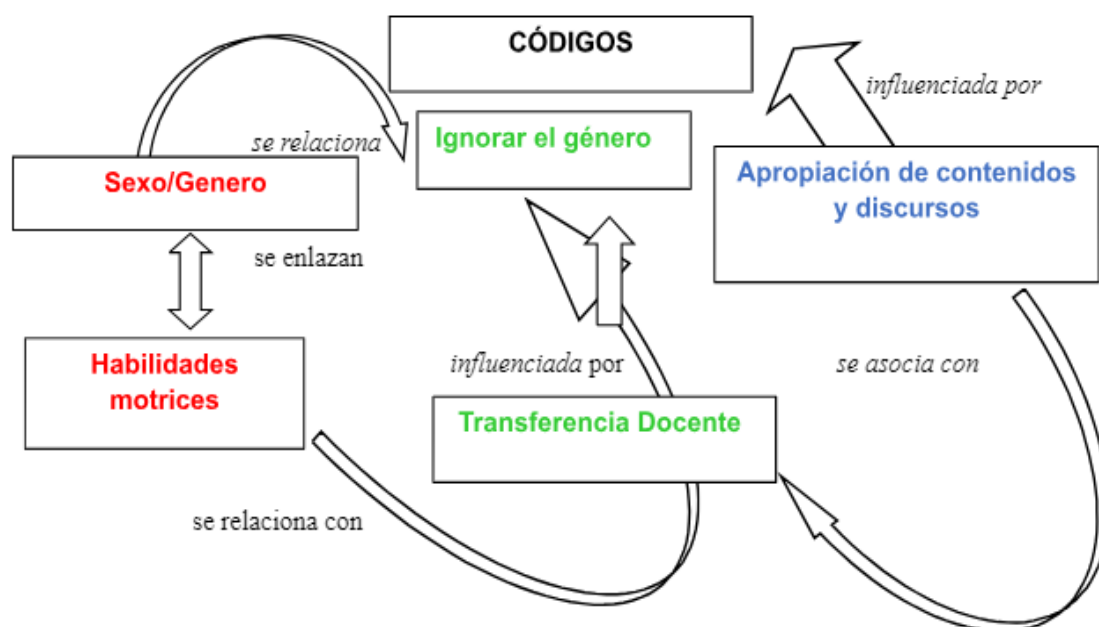


Imagen B: Gráfica resultante del proceso de análisis de este estudio, perteneciente a la codificación axial basada en la teoría fundamentada. Objeto: Percepciones sobre el género en estudiantes de 4° año de Educación Física del PEF-IPEF. Relaciones entre categorías o códigos.

Con la finalidad de que el lector comprenda mejor la situación descrita, se describen a continuación las relaciones entre categorías y subcategorías de acuerdo con la teoría fundamentada.

La categoría *Juicio* posee como subcategoría el código *apropiación de contenidos y discursos* que se asocia con la subcategoría *transferencia docente* perteneciente a la categoría *Imagen*. En las entrevistas, los discursos circulantes revelaron la dependencia que posee *apropiación de contenidos y discursos* respecto de la *transferencia docente*. En esto se destaca la función/acción ejercida por lxs docentes en las clases como un factor importante a la hora de que lxs estudiantes se apropien de contenidos, prácticas y discursos con respecto al género en Educación Física.

A fin de clarificar las relaciones entre ambos códigos se conceptualiza, a continuación, cada uno de ellos. En primer lugar, se concibe el *discurso* como lenguaje

en acto, o lenguaje en uso, lo cual implica atender a “la forma como los significados se producen cuando se usa el lenguaje en contextos particulares para propósitos particulares” (Cameron y Kulick, 2007, p. 93).

Por su parte, la *transferencia*, concepto propuesto por Freud (1912), designa el dispositivo que se organiza en la situación analítica y permite la asociación libre y el análisis propiamente dicho, lo cual facilita la interpretación. De acuerdo con Lacan (1960, 1961), la transferencia es simplemente, en su esencia, el acto de la palabra, razón por la cual este trabajo toma el término *transferencia* del psicoanálisis y lo traslada a la relación vincular, pedagógica e intersubjetiva que se manifiesta entre docentes y estudiantes, ya que la persona del docente es fundamental en esta relación vincular en la medida en que actúa como promotor del saber, garante de la ley y representante cultural, y se convierte en una figura que desencadena afectos.

Se concibe así que la influencia ejercida por parte de la figura docente revela un punto de inflexión importante respecto de cómo este/-a transfiere o transmite a través de los discursos, de las prácticas y de los *habitus*⁷ (Bourdieu, 1991) las percepciones sobre el género. La palabra en sí misma tiene efectos transferenciales y en el marco de la escuela circula prioritariamente de arriba hacia abajo, del docente al estudiante. Es así como la figura del docente a través de la palabra ofrece a lxs estudiantes de Educación Física un bagaje cultural específico, ubicándose en el lugar del “sujeto supuesto saber” (Lacan, 1964).

En las entrevistas en profundidad se develó la mayor influencia de la unidad curricular Educación Sexual Integral (*ESI*) en cuanto a la apropiación de contenidos y discursos teóricos que han influenciado en sus percepciones sobre el género, influencia esta que lxs estudiantes dimensionan como positiva. Por su parte, la unidad curricular Práctica Docente IV también fue considerada como otra materia que ha influenciado positivamente las percepciones de estxs estudiantes sobre el género, destacándose en ella el ejercicio de la práctica profesional docente en cuestiones relacionadas al género.

La categoría *Estereotipo* contiene la subcategoría *habilidades motrices*, la que se relaciona con la subcategoría *ignorar el género* perteneciente a la categoría *Imagen*. A

⁷ Bourdieu define *habitus* como el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente y “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 1991, p. 92).

fin de comprender la relación entre ambas subcategorías se definen los conceptos de competencia e incompetencia motriz.

Al decir de Ruiz Pérez (1995, p. 19), “el concepto de competencia motriz hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza en su medio y con los demás”. La incompetencia motriz, por su parte, está asociada con el concepto de torpeza motriz, y posee una característica fundamental “la manifiesta dificultad para llevar a cabo y aprender habilidades motrices por parte de los niños y de las niñas” (Ruiz Pérez, 1995, p. 112). En los discursos de las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión la tendencia de pensamiento prevaleciente se manifestó en la idea de generar “igualdad en la clase de Educación Física” con base en el conocimiento y categorización de las habilidades motrices de lxs estudiantes por parte del o de la docente. Esta idea de “igualar” a través de las habilidades motrices de lxs estudiantes produce la omisión del género, ignorándolo, ya que el foco está puesto en las habilidades motrices, por lo que se realiza de esta manera una división, considerada “igualitaria”, de lxs estudiantes más habilidosos o menos habilidosos motrizmente en la práctica profesional de Educación Física.

Por su parte, la subcategoría *habilidades motrices* y la subcategoría *sexo/género* conforman un enlace recíproco. A fin de clarificar las conexiones entre ambos códigos, en primer lugar, se delimita el sistema *sexo/género* que, de acuerdo con Rubin (1986), es “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformadas” (p. 97). A su vez, Morgade (2001) complementa: “la carga biológica que mujeres y varones traemos en los cuerpos y que nos ubica en diferentes roles en la reproducción de la especie humana -el “sexo”- no puede comprenderse sin el género” (p. 2).

De esta manera, las relaciones entre estos códigos quedan expuestas en las entrevistas en profundidad y en el grupo de discusión, en donde emergen y circulan discursos que afirman que los estudiantes varones poseen mejores habilidades motrices (fuerza, destreza, velocidad, resistencia, entre otras) que las mujeres. Esta concepción habilita a su vez la idea de que tendrán mayores posibilidades de realizar determinadas prácticas corporales y deportivas con mayor ventaja que las mujeres, debido al sexo biológico puntualmente.

Al mismo tiempo, este discurso imperante en torno a la supremacía motriz a partir del sexo biológico (macho) también supone que las estudiantes mujeres tendrán menor desarrollo de sus capacidades motrices y de realizar determinadas prácticas corporales y deportivas, lo que las ubica en un lugar de inferioridad y desventaja en el accionar de la práctica profesional docente en Educación Física.

Por otro lado, la subcategoría *sexo/género* se relaciona con la subcategoría *ignorar el género*, ya que a través de los discursos circulantes queda develada la atribución fija de un conjunto de características físicas/motrices, de comportamiento y personalidad, percibidas y otorgadas por lxs estudiantes de 4º año de Educación Física a los varones y a las mujeres en función de su sexo biológico (macho/hembra). De esta manera, al omitir, silenciar o ignorar el género en la clase de Educación Física, se forja la idea de sujeto-cuerpo-sexualidad determinada y unívoca.

Los discursos disciplinares de la Educación Física y su incidencia en las prácticas generizadas

Relacionar categorías y subcategorías entre sí permitió desentramar el proceso, aquellas acciones/interacciones en el tiempo de lxs sujetos en respuesta a ciertos asuntos (Strauss & Corbin, 2002). Es decir, comprender cómo interactúan lxs estudiantes de 4º año de Educación Física, cómo responden por medio de alguna forma de acción/interacción, con alguna clase de consecuencia, en su práctica profesional docente.

Ahora bien, es sustancial comprender el complejo tejido de acontecimientos (condiciones) que colaboran con el hecho de que se susciten estos sucesos o asuntos entre lxs estudiantes, por lo cual conocer la estructura establece el escenario (Strauss & Corbin, 2002), es decir, crea el contexto condicional en el que está situado el proceso. Es por este motivo que proceso y estructura son determinantes para captar la naturaleza evolutiva de los acontecimientos.

En este caso, las condiciones están dadas actualmente en el contexto de la ciudad de Córdoba, en la FEF-IPEF de la UPC, específicamente en el PEF, y situadas en el 4º año, último año de la formación docente, en el cual lxs estudiantes cursan la unidad curricular Práctica Docente IV, materia clave en la carrera de Educación Física en tanto anuda contenidos, metodologías y prácticas en la especificidad de la disciplina. Por esto

y con el fin de comprender de un modo más claro la estructura o las condiciones actuales, se retoma y trabaja la concepción de la Educación Física que, en diferentes épocas y en distintos lugares, no fue siempre la misma.

Tomada como disciplina científico-pedagógica varía su enfoque según los diversos paradigmas dominantes en el terreno social y en el pedagógico (García, 2000); en otras palabras, de acuerdo con el momento sociohistórico y político de la sociedad, diferentes concepciones/paradigmas dominaron en la realidad y se replicaron en educación física, de manera que este camino trazado deja un legado en la Educación Física actual, al punto de que esta es el resultado de diversos discursos, saberes, prácticas y propuestas de educación sobre el cuerpo (Scharagrodsky, 2006). Para mayor claridad en lo que sigue se referencian brevemente los modos en que se presentaron estos discursos sobre el cuerpo y a su vez algunos efectos que llevaron a la conformación de una educación física generizada.

Podemos establecer como punto de partida los finales del siglo XIX, en donde los ejercicios militares se instalaron en la educación física escolar y delimitaron un universo corporal determinado: lo masculino se fue configurando a partir de ciertas cualidades como fuerza, firmeza, respeto a la jerarquía, obediencia, sumisión, rectitud, tolerancia al dolor, desprecio al miedo, valor, honor y coraje. (Mosse, 1996).

Durante los primeros treinta años del siglo XX, se estabilizó la Educación Física y la cultura física en general en la escuela. Se organizó una alternativa diferente en la educación de los cuerpos, el Sistema Argentino de Educación Física, fundado por el Dr. Enrique Romero Brest. El contexto histórico político en el que se inscribe la Educación Física como asignatura escolar remite a la pedagogía moderna, en donde el normalismo y el higienismo fueron los movimientos intelectuales, políticos y sociales que sostuvieron los discursos que permitieron argumentar los saberes de la educación física en tanto práctica pedagógica.

Los cambios sociales y políticos vinculados con el golpe militar de 1930 ubican un nuevo momento de la Educación Física, que se configuró como un campo de disputa en cuanto a la regulación y al control de los cuerpos. Este momento comienza con el declive de la figura del Dr. Enrique Romero Brest y el Sistema Argentino de Educación Física.

Lentamente en los años 30 se registra un desplazamiento en el que la gimnasia, los deportes, los juegos, las actividades vinculadas con la naturaleza, entre otras, son

legitimados en términos discursivos por el discurso médico, el discurso psicológico y, en menor medida, por el pedagógico. Se destaca la influencia que tuvo el enfoque psicomotricista en los discursos de la Educación Física escolar.

El período de 1940-1960 de la Educación Física escolar argentina presentó variedad en prácticas corporales entre las que sobresalieron los juegos, la gimnasia, los deportes, el excursionismo, las actividades rítmicas y expresivas, las actividades atléticas y las danzas folklóricas (Scharagrodsky, 2006). La incorporación de las mujeres a la práctica deportiva siguió fortaleciendo ciertos estereotipos, negando la disputa de ciertos espacios y funciones más valoradas. A partir de los años ochenta, la Educación Física da un giro para ser pensada desde nuevas perspectivas. Desde la antropología y la sociología aparecen nuevos modos de concebir el cuerpo, por lo que sus saberes comienzan a cuestionar las tradiciones positivistas de base higiénica y desarrollista. Bracht (1995) recupera una concepción marxista en la Educación Física desde la corriente llamada Educación Física Revolucionaria, cuya intención es denunciar las desigualdades que las prácticas de la educación física producen al inscribirse en el orden capitalista.

En la actualidad las finalidades de la formación docente inicial de profesores/-as de Educación Física se enmarcan en la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y en los principios que emanan del Instituto Nacional de Formación Docente.

En cuanto a la especificidad del campo de la Educación Física, la formación de profesores/-as tiende a dar respuesta a las necesidades educativas de lxs sujetos, referidas a las prácticas corporales y motrices, y al derecho que les asiste de participar de “una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de las personas” y de acceder a “una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad (LEN. Capítulo II. Fines y objetivos de la política educativa nacional. Artículo 11. Inc. R).

Actualmente existe en el PEF un manifiesto interés y reconocimiento por parte de las autoridades y docentes sobre temáticas de género. Este se expresa en acciones que promueven avances en materia de género como son las Jornadas sobre Educación Física, prácticas corporales y géneros, la creación de la comisión de género como un área propia del centro de estudiantes, el protocolo de violencia de género que la UPC produjo como herramienta para tratar casos de violencia y discriminación por género

(Res. N° 0196/18 Protocolo de Violencia de Género, 2018, UPC, Córdoba), entre otras acciones.

Este recorrido trazado en cuanto a los discursos disciplinares de la Educación Física y su incidencia en las prácticas generizadas permite que se erija, finalmente, el escenario en el que se sitúa el proceso, dado que es indispensable conocer los acontecimientos pasados que trazaron camino a la actualidad y que constituyen de esta manera las condiciones actuales en las que se asienta hoy la Educación Física en la FEF-IPEF.

De esta manera, ligar proceso y estructura posibilita captar el fenómeno de estudio, las percepciones de género, y relacionarlas con el cómo actúan/interactúan lxs estudiantes de 4° año de Educación Física que cursan Práctica Docente IV y el por qué ocurren ciertos acontecimientos, problemáticas y sucesos en el contexto condicional - que se inscriben en el discurso oficial- en el que se sitúan las acciones de estxs estudiantes con respecto al género, con alguna clase de consecuencia en su práctica profesional docente.

Segundo momento analítico. Segundo proceso: la codificación selectiva

El segundo paso de este proceso analítico es el de la codificación selectiva, proceso en el cual todas las categorías emergentes se integran dentro de un esquema conceptual, en torno a una categoría central o nuclear (Strauss & Corbin, 2002). La categoría central cobra una importancia fundamental en este derrotero de las percepciones sobre el género de lxs estudiantes de 4° año de Educación Física, ya que debido a su importante poder analítico permitió reunir todas las categorías para formar un todo explicativo y, a su vez, posibilitó informar acerca de la variación entre las categorías (Strauss & Corbin, 2002).

La categoría central resultante de este trabajo fue *Ignorar el género*, que pertenece a la categoría general *Imagen* y posee la cualidad de relacionarse con las otras categorías principales de manera lógica y consistente, presentándose con mayor frecuencia en los datos obtenidos de las entrevistas y en el grupo de discusión.

Este *Ignorar el género* se hace manifiesto cuando lxs estudiantes “piensan” en una clase de Educación Física en donde las actividades motoras, juegos o deportes están “pensados” para personas. No se toma en cuenta el género, no “se piensa” en varones,

mujeres u otras diversidades sexuales, se evita hablar de género y problematizar sobre él, y se compensa esa omisión en la igualdad referida a pautas y actividades en la clase de Educación Física para “todos”.

Al respecto Cuello y Martínez (2020) nos revelan: “...Pareciera que, en algunos espacios de la Educación Física, hablar de género y sexualidades es una temática en la que suscita el silencio y el ocultamiento” (p. 1).

Relatos verbales de lxs entrevistados:

Entrevistado 1: “Yo no creo que haya diferencia porque principalmente yo pienso al juego sin perspectiva de género [...], el juego es para personas, no para un hombre o una mujer [...] la actividad va a ser igual, no la voy a cambiar...”. (Registro de entrevista, 24 de febrero de 2022)

Entrevistada 4: “Uno cuando ya aprende algo después de un tiempito se aburre, entonces lo que va a pasar con un grupo es que voy a tener más habilidosos y otros que no, entonces ¿cómo hacer para equilibrar eso? Pero no tiene nada que ver con la cuestión de si es chico o chica...”. (Registro de entrevista, 02 de marzo de 2022)

Entrevistada 6: “Y después las variantes de las actividades siempre están el equiparar por si hay alguien [...] pero no lo pensaría como chico o chica, al que le sale más de todo cierto nivel de dificultad...”. (Registro de entrevista, 10 de marzo de 2022)

Se presenta a continuación, de acuerdo con la teoría fundamentada, la significancia de la categoría central *Ignorar el género*, revelada a través de las relaciones con otras categorías principales.

La categoría *transferencia docente* es influenciada por la categoría central, *Ignorar el género*, y esta influencia queda reflejada respecto de cómo el/la docente transfiere o transmite a través de los discursos, de las prácticas y de los *habitus* (Bourdieu, 1990) sus percepciones sobre el género. El discurso del o de la docente por un lado transmite contenidos, pero, al mismo tiempo, a través de él o de ella circulan

significantes que se ponen en juego en la trama vincular que constituye con sus alumnos (Caram, 2011). En su función profesional el/la docente de Educación Física transferencialmente ofrece, de manera consciente e inconsciente, a través de sus discursos y prácticas, modelos a seguir. De esta manera lxs estudiantes, al recordar situaciones específicas de la práctica profesional docente y del espacio curricular Práctica Docente IV, pueden evocar mentalmente distintas imágenes prefijadas con respecto a determinadas clases dadas, contenidos específicos trabajados en el aula, o resoluciones de alguna problemática/temática respecto del género. Estas imágenes evocadas mentalmente por lxs estudiantes apuntan significativamente al lazo transferencial instituido entre docentes y estudiantes formado en el vínculo pedagógico.

Se entiende de esta manera que la cosmovisión de lxs docentes de Práctica Docente IV sobre el mundo social y la Educación Física como disciplina en particular se manifiesta a través de las modalidades, de los enfoques y los contenidos específicos a los que adhieren y representan en la unidad curricular Práctica Docente IV. El vínculo transferencial que se genera entre docente y estudiante propicia que se internalicen modelos a seguir, imágenes mentales, ideas y pensamientos que responden a vivencias aprendidas e interiorizadas sobre situaciones específicas de la práctica profesional donde el género es parte de esa interiorización.

En las observaciones de las clases de Práctica Docente IV, quedan develados los discursos docentes en los cuales el género se omite como categoría de análisis.

*Fragmentos de las observaciones de clases de la UC PD IV:*⁸

La clase da inicio trabajando el plan de clases de las prácticas profesionales que realizan lxs estudiantes en las escuelas. El profesor pone de manifiesto que por cuestiones de tiempo se deben recortar contenidos y se centrarán en los específicos de la Educación Física, centrándose en lo metodológico, y aclarando que algunos contenidos como por ejemplo “observaciones de género” quedarán al margen. (Registro de observación, 28 de septiembre de 2021)

⁸ Fragmentos rescatados de las observaciones de PD IV de la FEF-IPEF, año 2021.

Durante la clase la profesora habla de tener en cuenta las particularidades de lxs sujetos que observan, y esas particularidades se enfocan solo en lo biológico y motriz, remarca posibles dificultades como la diabetes, parálisis cerebral, obesidad, dificultades motrices... (Registro de observación, 27 de octubre de 2021)

Ambos docentes trabajan mayormente con los planes de clases de lxs estudiantes, la clase se centra en revisar los contenidos específicos de la Educación Física a enseñar, la metodología de la enseñanza. (Registro de observaciones, 12 y 13 de octubre de 2021)

Las problemáticas/interrogantes que surgen en las clases respecto a la práctica profesional en las escuelas remiten al orden específico de la práctica y las eventuales que acontecen refieren a las condiciones climáticas, los horarios, las intervenciones de lxs docentes de las escuelas, la conducta de lxs estudiantes observados, entre otras. (Registro de observación, 26 de noviembre de 2021)

A su vez, en los discursos de lxs estudiantes entrevistados queda expuesta la importancia otorgada por estxs al vínculo transferencial, la cual se manifiesta en la introyección e interpretación de las acciones y discursos docentes que circulan en las aulas, los cuales sostienen la “no distinción de género”, representada como “igualdad entre varones y mujeres”.

Relatos verbales de lxs entrevistados:

Entrevistado 1: “La PD me ha hecho ver la cuestión del género... por ejemplo, hacía mucho hincapié (la profesora) en el tema de no tocarlos, no gritar palabras, o gestos de contacto”. (Registro de entrevista, 24 de febrero de 2022)

*Entrevistado 2: “[...] la profe ésta, **** (nombre de la Profesora) de 4º, de Práctica es como que me dijo no, estás teniendo un preconceito de lo que va a pasar sobre una situación que todavía ni siquiera sabes [...] esta profe me dijo*

no, vos andá y hacé lo que planificaste sin distinción de ningún género y dale para adelante... ”. (Registro de entrevista, 24 de febrero de 2022)

Entrevistada 5: “[...] la materia ESI, pero no solo la materia, sino que yo me hice muy allegada a una profe, que no es la que me dio a mí, que es otra [...] tuvimos muchos momentos que compartimos fuera de la materia, pero como es profe también de esa materia nada, podía hablar mucho sobre ESI... ”. (Registro de entrevista, 03 de febrero de 2022)

La categoría apropiación de contenidos y discursos es influenciada por la categoría central *Ignorar el género*, influencia que se cristaliza en los discursos y prácticas que circulan en las aulas del PEF, especialmente en las unidades curriculares de 4° año, entre las que se destacan Educación Sexual Integral y Práctica Docente IV. Hay que subrayar el lugar significativo que posee Práctica Docente IV, ya que de acuerdo con Achilli (1986) la práctica docente es el trabajo que el maestro realiza diariamente en escenarios sociales, históricos e institucionales determinados y concretos, lo que implica una red de actividades y relaciones que la trascienden y donde se pone en juego una particular relación docente-estudiante-conocimiento, centrada en el enseñar y en el aprender.

En el PEF la práctica docente ocupa un lugar central en la formación de Educación Física y se vuelve transversal a lo largo del proceso formativo, puesto que se constituye en un campo de formación conformado por cuatro unidades curriculares, uno por cada año de la carrera y con alta carga horaria (Achával, Elkin y Bologna, 2021). Allí circulan representaciones y percepciones sobre el género expresadas en contenidos explícitos e implícitos, concretos y abstractos sobre el género, que predeterminan, en parte, un discurso adquirido por lxs estudiantes con respecto a las percepciones genéricas en Educación Física.

Relatos verbales de lxs entrevistados:

Entrevistado 1: “[...] Principalmente ESI. Creo que ha hecho en mi percepción más hincapié en el género, distinción de género, más que todo instruir a la

persona para lo que es el género...”. (Registro de entrevista, 24 de febrero de 2022)

*Entrevistado 2: “[...] Sin dudas PD, yo siempre pensé las clases para chicas y para chicos por separado [...] y después esta profe **** (nombre de la profesora) me dijo no, estás teniendo un preconceito de lo que va a pasar sobre una situación que todavía ni siquiera sabes porque no experimentaste y porque no sabes lo que van a hacer las chicas...”. (Registro de entrevista, 24 de febrero de 2022)*

Entrevistada 4: “A mí, por ejemplo, ESI, creo que también un poco de Ética, ayudó mucho en cuestiones en cuanto a la moral, contexto [...] Y ESI respecto al conocimiento de todas las leyes que se vienen implementando, no tenía conocimiento antes, me parece que es como nuevo esto de poder acercarnos a los documentos fiables”. (Registro de entrevista, 02 de marzo de 2022)

Entrevistada 5: “Principalmente ESI, la materia ESI...”. (Registro de entrevista, 03 de febrero de 2022)

Entrevistada 6: “[...] Práctica Docente, también abordamos el tema (género) y estuvo bueno como llevarlo, lo que veíamos un poco en ESI, a la práctica [...]”. (Registro de entrevista, 10 de marzo de 2022)

En la tentativa por mostrar el poder analítico de la categoría central de este estudio, se continúan evidenciando las relaciones con otras categorías de análisis.

La relación entre *Ignorar el género* y habilidades motrices tiene la singularidad de ser una relación particular en este estudio, ya que la motricidad es parte sustancial de los contenidos específicos de la disciplina. Es así que lxs estudiantes discursivamente sostienen la idea de generar “igualdad entre varones y mujeres en las clases de Educación Física” a partir del conocimiento y categorización de las habilidades motrices de lxs estudiantes por parte del o de la docente, omitiendo el género como categoría de intervención pedagógica y docente.

Tanto en las entrevistas en profundidad como en el grupo de discusión, los discursos se manifiestan en torno a la división de lxs estudiantes en las clases mixtas de Educación Física, lo cual se enmarca en la lógica de la separación motriz, es decir, por un lado lxs estudiantes más habilidosos motrizmente (*competencia motriz*) o menos/no habilidosos motrizmente (*incompetencia motriz*) en la práctica profesional de Educación Física, con el fin de componer grupos variados de estudiantes varones y mujeres con diferentes habilidades motrices. Se entiende así que la *competencia motriz* del o de la estudiante es el punto donde reside la *posibilidad de* “igualar entre lxs estudiantes en la clase de Educación Física”.

Ilustrando lo relatado, Cuello *et al.* (2019) nos refieren la importancia que adquiere el discurso motriz en las prácticas profesionales de la Educación Física:

Aquí se anuda el discurso acerca de la motricidad para pensar las buenas prácticas de lxs docentes de Educación Física y constituir su saber hacer y su función social, incidir en el desarrollo motriz de lxs estudiantes, para lograr sujetos competentes motrizmente. La noción de competencia motriz se perfila como el horizonte a llegar desde las metas de la profesión docente. (p. 6)

Relatos verbales de lxs entrevistados:

Entrevistada 4: “[...] lo que va a pasar con un grupo es que voy a tener más habilidosos y otros que no, entonces ¿cómo hacer para equilibrar eso? Pero no tiene nada que ver con la cuestión de si es chico o chica”.

“[...] Tendría en cuenta eso, el rendimiento motriz de ellos, pero no cuestión de femenino o masculino o porque sean chicos o chicas. [...] Si le prestaría mucha atención a la habilidad”. (Registro de entrevista, 02 de marzo de 2022)

Estudiante 6: “[...] Y en las variantes de las actividades (en la clase de Educación Física) siempre está el equiparar por ahí si hay alguien, pero no lo pensaría como chico o chica, al que le sale más de todo cierto nivel de dificultad y nada más”. (Registro de entrevista, 10 de marzo de 2022)

*Voces del grupo de discusión:*⁹

“Podes hacer un juego en donde vos puedas ver la capacidad también del chico de movilizarse a ver si busca la pelota [...] porque al momento de verlos, al momento del partido te das cuenta con quien mezclaste y con quien no, entonces vas a ver las habilidades y ahí decís “Bueno, listo, freno” y pasa a Juancito para este lado y ponele, no sé Ale pasa para el otro lado y así vas mezclando a medida que va pasando el momento.”

“Vayamos por el lado de la capacidad (motriz) y por el lado de la formación [...] sea hombre o sea mujer para mí tendríamos que sacar un poco la mirada de mujer/hombre [...]”.

A su vez, la categoría central *Ignorar el género* mantiene una relación importante con el producto surgido de la unión de las categorías *habilidades motrices* y *sexo/género*. Tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas en profundidad, el discurso circulante se centra en que, de acuerdo con el sexo biológico asignado al nacer (macho o hembra), los estudiantes varones tendrán mayores y mejores posibilidades motrices, entre ellas, fuerza, destreza, velocidad, resistencia, que las estudiantes mujeres. Estas habilidades motrices les permitirán prioritariamente realizar determinadas prácticas corporales y deportivas con mayor ventaja que las mujeres. Todo esto permite conjeturar la relación que se establece con la categoría central *Ignorar el género*, ya que al relacionar fundamentalmente el sexo biológico con las capacidades motrices de lxs sujetos se conforma una imagen fija y estática que ubica al varón portador de la habilidad motriz y, a su vez, sitúa a la mujer en un plano subordinado, ya que se perpetúa la idea estereotipada de que su biología predetermina menor habilidad o inhabilidad motriz, de manera que el *género* es *ignorado* en cuanto a diversidades motrices, corporales, sociales.

Esta ignorancia del género alude también a las relaciones de género y a las desigualdades de género, que aparecen veladas cuando hablan de “personas” y hacen foco en las habilidades motrices de un cuerpo unívoco. Asimismo, este ignorar el género se visualiza en la significación que reviste el no cuestionamiento del género, que

⁹ Registro de grupo de discusión, fecha de realización 10 de diciembre de 2021.

de alguna manera también involucra el ocultamiento. Al respecto Cuello *et al.* (2021) nos relatan: “...Nada sobre género(s) y sexualidades aparece sobre la superficie del desarrollo motriz. Su efecto implica una vuelta a lo instalado, lo conocido y lo aceptado –la heteronormatividad– en los espacios áulicos” (p. 4).

Relatos verbales de lxs entrevistados:

Entrevistado 2: “Yo siempre que planificaba las clases, siempre pensé las clases para chicas y para chicos por separado o siempre trataba de tener cuidado en las actividades que eran en conjunto porque si había mujeres trataba de que la actividad sea más amena o que no tenga tanto trabajo y esas cosas [...]”.

“...Creo que no habría muy buena dinámica de juego mezclando varones y mujeres (en el básquet) las chicas se terminarían frustrando y los chicos se terminarían aburriendo...”. (Registro de entrevista, 24 de febrero de 2022)

Voces del grupo de discusión:

“En un torneo de fútbol [...] en el otro equipo había una “chica trans”, cuando la vi lo único que se me cruzó por la cabeza es que nos iban a llenar de goles porque era impresionante como jugaba [...] y se nota que por ahí sacaba un poco más de diferencia que los otros equipos”.

“A mí me pasó en un torneo de hockey, era una chica transgénero, yo siendo sincero la verdad dije, juega como un chico, y los chicos somos más fuertes, tenemos otras capacidades y yo veía que era muy ventajoso para el equipo de ella”.

“[...] Pero si pasara al revés también, que esté jugando en el equipo de los chicos una chica trans y nadie se va a quejar porque no es una desventaja”.

La categoría central *Ignorar el género* también se enlaza con la categoría *sexo/género*. En el discurso emergente de las entrevistas en profundidad y el grupo de

discusión, lxs estudiantes develan el otorgamiento de ciertas atribuciones fijas a mujeres y varones en la clase de Educación Física. Estas atribuciones apuntan a un conjunto de características concernientes a lo físico y motriz, al comportamiento y a la personalidad, las cuales son percibidas y otorgadas a los varones y a las mujeres en función de su sexo biológico. Estos estereotipos visibilizados tienen una estrecha vinculación con características sociales conferidas y naturalizadas culturalmente en cuanto a lo masculino y a lo femenino. Es allí donde se instaura simbólicamente el omitir, silenciar o ignorar el género y, consecuentemente, se forja la representación de sujeto-cuerpo-sexualidad determinada y unívoca. De esta manera, no se consideran subjetividades que revelen cuerpos, motricidades, sexualidades y géneros diferentes, diversos.

Relatos verbales de lxs entrevistados:

Entrevistado 1: “Las chicas son mucho más ágiles, mucho más prolijas, más perfectas por así decirlo en lo que nos tomaban en gimnasia y los hombres son todos re bruscos digamos [...]”. (Registro de entrevista, 24 de febrero de 2022)

Entrevistado 2: “Creo que el básquet, en específico, me parece que es un deporte de bastante rigor y bien definido, como que van más al ataque, como te decía las mujeres son un poco más sensibles en esas cosas, como que no van tanto al choque, no son tan brutas para tirar... creo que no habría buena dinámica mezclando varones y mujeres o las chicas se terminarían frustrando y los chicos se terminarían aburriendo y no lo veo así de ese lado como para mezclarlos”. (Registro de entrevista, 24 de febrero de 2022)

Entrevistada 4: “[...] Trabajaría primero con otra pelota para que se vayan amoldando, primero la técnica o por lo menos al conocimiento básico del básquet y luego si hacerlo, lo haría tanto con varones por el tema de que son bruscos y con las mujeres por no tener el conocimiento y quizá por ser un poco más débiles [...]”. (Registro de entrevista, 02 de marzo de 2022)

Voces del grupo de discusión:

“[...] Yo sí, en mi experiencia he encontrado mucho como por ejemplo si las mujeres se sumaban a jugar al fútbol con nosotros eran machonas y todo ese tipo de cosas”.

“[...] Porque por ahí cuando sos mujer y te gusta educación física o más o menos manejas deportes te tratan de como que sos re bruta, que pareces un varón”.

CAPÍTULO IV

Resultados

En este capítulo se presenta, en primer lugar, una síntesis del recorrido realizado por los distintos ciclos del trabajo y, en segundo lugar, los resultados alcanzados, los cuales posibilitan reconocer y comprender las percepciones sobre el género de lxs estudiantes de Educación Física y su incidencia en la práctica profesional docente.

Para llegar a este momento de investigación se atravesaron distintos ciclos de trabajo. En una primera fase, el trabajo de campo, enmarcado y contextualizado en el Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física-IPEF, y enfocado en los encuentros compartidos con estudiantes de 4° año que cursaban la unidad curricular Práctica Docente IV.

Las técnicas e instrumentos de investigación cualitativa utilizadas fueron la observación participante en clases de Práctica Docente IV, la cual permitió experimentar un tiempo de convivencia con lxs estudiantes, vivenciar hechos cotidianos que circulaban específicamente en la materia y la implementación de un cuestionario donde se recolectó información de lxs estudiantes con el fin de conocer aspectos tales como juicios, imágenes y estereotipos respecto al género.

Además, la concreción de un grupo de discusión centrado en la producción de un discurso colectivo posibilitó, a través del relato verbal de lxs estudiantes, visualizar las percepciones sobre el género en diversos escenarios de la práctica profesional de la Educación Física.

Por último, la realización de entrevistas en profundidad pretendió conocer la singularidad de la experiencia de vida de estxs estudiantes, aquellos significados subjetivos otorgados a un hecho social específico: las percepciones de género vinculadas a la práctica profesional.

La segunda fase de trabajo estuvo abocada al análisis del material producido por lxs estudiantes. La manera de conocer esas experiencias subjetivas sobre percepciones de género se reveló mediante la utilización de la teoría fundamentada como el método de investigación cualitativa de trabajo. La teoría fundamentada permitió articular, en el desarrollo de esta investigación, la identificación del contenido de las percepciones sobre género y las relaciones entre los componentes de esas percepciones, lo cual

posibilitó a su vez la “reconstrucción” de las percepciones que tienen lugar desde los datos hacia la teoría, es decir, de manera inductiva.

La tercera fase de investigación se concentró en la triangulación y articulación de las ideas nodales obtenidas del análisis del material recolectado. En consecuencia, a partir de las percepciones genéricas que tienen estos estudiantes de Educación Física se accedió a los significados que atribuyen al fenómeno en estudio, desarrollando un conjunto de conceptos que, al integrarse, proveen una comprensión analítica-descriptiva del objeto de investigación. Por este motivo, a través de estas fases de diseño metodológico, trabajo de campo y elaboración de datos, se arribó a los resultados que son presentados a continuación y pretenden describir, reconocer y comprender las percepciones sobre el género de estos estudiantes de Educación Física.

Si bien no existe una definición conceptual sobre percepciones de género, por lo expuesto en el marco teórico podemos decir que las percepciones de género aluden a representaciones y elaboraciones culturales sometidas a los cambios de paradigmas que conducen y sustentan los diferentes modelos de sociedad sobre los roles atribuidos socialmente a mujeres y varones, sobre la diversidad genérica y sexual, sobre las posibilidades académicas, laborales, deportivas/recreativas, entre otras, en una sociedad determinada, y sobre la igualdad y la equidad en relación con estos roles.

A partir de este análisis, se recuperaron algunas preguntas realizadas al objeto analítico de este trabajo y se ensayaron otras nuevas para seguir pensando. ¿Qué percepciones genéricas circulan en las clases de Educación Física? ¿Qué sucede en las clases de Educación Física, qué se tapa en ellas? ¿Qué agujero se intenta tapar? ¿Qué es tapar el agujero?

En esta línea se presentan los resultados para ponerlos en diálogo con las categorías que constituyen el problema de investigación: percepciones de género y práctica profesional docente en Educación Física.

Ignorar el género: la categoría central

Ignorar el género ha resultado ser la categoría nuclear en este estudio. El camino recorrido a través del análisis de los datos ha permitido determinar algunas ideas principales que inciden en la práctica profesional de los estudiantes de Educación Física en cuanto a sus percepciones sobre género.

Veo, veo, ¿qué ves? Dejar el género afuera de la clase

Hoy, la clase de Educación Física mixta es percibida, en muchos casos, como portadora de un gran poder normalizador: “el igualar entre estudiantes de distinto sexo: varones y mujeres”.

Las prácticas docentes que realizan lxs estudiantes en las escuelas, especialmente en el último año de la carrera PEF, se encuentran anudadas a la unidad curricular Práctica Docente IV. Estas prácticas de residencia posibilitan que lxs estudiantes vivencien encuentros con la dinámica de ubicarse en el lugar de docente. Esta dinámica les permite poder tomar decisiones en cuanto a la metodología empleada en la clase de Educación Física, lo que implica y determina elecciones didácticas, lúdicas, de contenido, subjetivas, entre otras, y pone en evidencia los modos de ejercer sus prácticas profesionales, al tiempo que devela el lugar otorgado al género en la clase.

Por esto, es importante destacar que, ante la clase mixta, situación que cuestiona e interpela a lxs estudiantes en su práctica profesional, se presenta un modo manifiesto de acción/interacción, el cual se exterioriza a través de “dejar el género afuera de la clase”, lo que constituye una expresión de la categoría central “ignorar el género”.

A través de sus elaboraciones discursivas lxs estudiantes entienden que la clase mixta permite por sí misma que entre los y las estudiantes haya encuentro, al trabajar en grupos o en parejas mixtas, ya que los contenidos y metodologías empleados en la clase se imparten tanto para mujeres como para varones. Esta implicancia de por sí ya es tomada como signo de igualdad a la hora de dar una clase de Educación Física, pero, al decir de lxs estudiantes, “no alcanza” y surge de este modo la percepción de una “falta”, de una carencia: hay algo que falta al sujeto y ese algo remite a una pérdida, por lo que la falta es lo que impulsa al sujeto a rellenarla (Alonso Ramírez, 2018).

Ante la percepción de esa “falta” y la necesidad de resolverla, lxs estudiantes ponen en funcionamiento esta modalidad de acción/interacción: “dejar el género afuera de la clase”, la cual permite y asegura trabajar en la clase mixta con “personas”, y de este modo, abanderarse en un sistema igualitario pedagógicamente.

Este hablar de “personas” y no de varones, mujeres u otras diversidades sexuales, resulta ser una consecuencia de esta acción/interacción: el sostenimiento de una igualdad imaginaria, ya que al “dejar el género afuera de la clase” se instaura simbólicamente el *ignorar el género* y consecuentemente se forja la representación de

sujeto-cuerpo-sexualidad determinada y unívoca. De esta manera, no se consideran subjetividades que revelen cuerpos, motricidades, sexualidades y géneros diferentes, diversos, sino que se evoca una idea, una imagen de cuerpo y motricidad universal y unívoca, sujeta a cuestiones biológicas y desarrollistas, que reproducen representaciones, percepciones heteronormativas de constructos sociales hegemónicamente masculinos.

Ahora bien, la consecuencia de esta acción/interacción manifestada en “clases de educación física para personas” involucra implícitamente el velar, anular y descartar las categorías géneros y sexualidades para lograr así una clase igualitaria. Esto queda manifestado (paradójicamente) en los datos cuantitativos de la encuesta sobre género, en donde lxs estudiantes sostienen consciente y significativamente la igualdad de oportunidades, la inclusión, la equidad y la diversidad en las clases de Educación Física, pero en la práctica misma, al momento de generar esa “igualdad entre varones, mujeres y otras diversidades sexuales y/o genéricas”, responden a través de la acción/interacción de “dejar el género afuera de la clase”, entendiendo que este accionar permite incorporar la igualdad entre todos lxs estudiantes al sostener la clase de Educación Física para personas.

Habilidad motriz e igualdad

Otra de las consecuencias de esta acción/interacción “dejar el género afuera de la clase” es el enfocarse en un elemento específico de la formación: la habilidad motriz. La habilidad motriz se detecta, se corrige, se desarrolla y se evalúa en las clases de Educación Física.¹⁰

Tanto en las entrevistas en profundidad como en el grupo de discusión, los discursos se declaran en torno a concebir que, estereotipadamente a partir del sexo biológico asignado al nacer (macho o hembra), los estudiantes varones tendrán mayores y/o mejores posibilidades motrices (fuerza, destreza, velocidad, resistencia, entre otras), de realizar determinadas prácticas corporales y deportivas, como el fútbol y el básquet, con mayor ventaja que las mujeres.

¹⁰ Se puede profundizar este término con los trabajos de Ruiz Pérez (1995, 2000, 2002) y de Sánchez Bañuelos (1995).

Al pensar en lxs sujetos prioritariamente como cuerpos biológicos unívocos, estxs estudiantes, centran su mirada en lo motor, en las posibilidades físicas y en las habilidades motrices. Y de esta manera se vincula principalmente la biología con las capacidades motrices de lxs sujetos, de suerte que se conforma una imagen fija y estática que ubica al varón como portador de la habilidad motriz y a la mujer en un plano subordinado, ya que se perpetúa la idea estereotipada de que su biología predetermina menor habilidad o inhabilidad motriz.

Esta lógica, utilizada de manera inmutable, otorga al varón y a la mujer características y atributos físicos, motrices, subjetivos y genéricos que son disímiles, y construye así determinadas femineidades y masculinidades rígidas y fijas, al tiempo que omite otros cuerpos, otras sexualidades y otros géneros. Como consecuencia de ello una vez más el *género* es *ignorado* en cuanto a pluralidades motrices, corporales y sociales.

En esta línea García Suárez (2001) nos ilustra con estas palabras:

La Educación Física en particular parte de concepciones diferenciales de cuerpo y de desempeño motriz de varones y mujeres, organizando así sus métodos pedagógicos y sus didácticas para reproducir y vigilar en el cuerpo los imaginarios de lo que socialmente es “propio” de la feminidad y masculinidad. (p. 126)

Es por ello que en las clases de Educación Física mixtas, el hecho de “dejar el género afuera de la clase” trae como consecuencia la lógica de la división de lxs estudiantes más habilidosos motrizmente (competencia motriz) o menos habilidosos motrizmente (incompetencia motriz) en la práctica profesional. De esta forma lxs estudiantes intentan “nivelar” en la clase de Educación Física, “igualar entre varones y mujeres a través de la capacidad motriz”, entre sujetos de distinto sexo biológico, y entre sujetos con habilidades motrices semejantes, sosteniendo esta división sobre bases fisiológicas y motrices, logrando así en las clases mixtas “*la igualdad entre varones y mujeres*”.

La búsqueda de esta “igualdad” se materializa, entonces, a través de lo motor. La idea radica en que lo motriz (habilidad/inhabilidad) es lo que determina en gran medida la dinámica de la clase y en el intento de no producir desigualdad entre géneros se

“nivela entre varones y mujeres”, sin que se tenga en cuenta el género de lxs estudiantes, sino sus posibilidades/capacidades motrices.

Se entiende de este modo que la *competencia motriz* del o de la estudiante es el punto donde reside la posibilidad de “*igualar* entre lxs estudiantes de distinto sexo”, desconociendo la historia de género que marca su historia motriz y percibiendo de esta manera que, amalgamando diversidades motrices, se produce el efecto (imaginario)¹¹ de igualdad ante las prácticas corporales y deportivas.

El hacer foco en las habilidades motrices sin percibir el género, ignorándolo, conduce a despojar al sujeto de su subjetividad genérica y sexual, lo cual posibilita, de alguna manera, “tapar el agujero”, el agujero de la falta, que se evidencia en la clase de Educación Física mixta, “tapar el agujero” de las diversidades, ignorándolas.

Este intento por *tapar el agujero* de las diversidades genéricas implica en lxs estudiantes de 4° año pretender taponar la falta, la cual siempre genera angustia y/o malestar, y de esta manera en el intento de rellenar la falta, de tapar el agujero, se busca otro objeto que ocupe su lugar, el lugar de relleno es ocupado por la habilidad motriz, que actúa como eje regulador de las prácticas.

A su vez queda revelado en los datos cuantitativos de la encuesta sobre género que estxs estudiantes sostienen abierta y conscientemente que no existe desigualdad de género en detrimento de las mujeres en el PEF y creen que, en general, hay equidad de género entre estudiantes, aunque paradójicamente también afirman la presencia de situaciones de discriminación y/o violencia, relacionadas con la identidad de género, la expresión de género o la orientación sexual en el PEF. Todo esto implicaría considerar que estxs estudiantes de 4° año de Educación Física no consideran la violencia como una forma de desigualdad y/o ausencia de equidad, lo que refuerza la modalidad de acción/interacción que se viene presentando en la práctica profesional: “dejar el género afuera de la clase”.

De esta manera, la consecuencia de este movimiento queda plasmada en trabajar con “personas”, taponando así el agujero de la falta, el agujero de las diversidades sexuales y genéricas en las clases de la disciplina, y en el lugar de la falta ubicar como

¹¹ Cuando hablamos de imaginario hacemos referencia a Castoriadis (1975), quien habla de imaginario social como una construcción sociohistórica que abarca el conjunto de instituciones, normas y símbolos que comparte un determinado grupo social y, que, pese a su carácter imaginado, opera en la realidad ofreciendo tanto oportunidades como restricciones para el accionar de lxs sujetos. De tal manera, un imaginario no se considera en términos de su verdad o falsedad, sino que instaura por sí mismo una realidad que tiene consecuencias prácticas para la vida cotidiana de las personas.

relleno a la competencia motriz, lo cual les permite correrse de la carencia *ignorando el género*. De este modo y a través de las voces de lxs estudiantes, hallamos que en el concepto de *competencia motriz* del o de la sujeto descansa la diversidad fundamental en la que estxs futuros docentes asientan sus bases para su práctica profesional, sosteniendo así, ilusoriamente, a través de la agrupación de estudiantes con distintas habilidades motrices la igualdad en las clases de Educación Física.

“Dejar el género afuera de la clase” genera un espacio vacante, una falta, la cual es rellenada con la habilidad motriz. *Ignorar el género* en la clase de Educación Física resulta la manera más conveniente de ser ecuánime y justo en la posibilidad de aprendizaje de lxs estudiantes.

CONCLUSIONES

En esta sección final se presentan, en primera instancia, las conclusiones generales de esta investigación y, en segunda instancia, las discusiones que se generan a partir de los resultados y los interrogantes surgidos que abren sendas para producciones futuras.

Este trabajo pretendió conocer las percepciones sobre el género que tienen lxs estudiantes de 4° año de Educación Física que cursan la unidad curricular Práctica Docente IV y sus posibles incidencias en la práctica profesional docente.

Se indagó en la institución del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física-IPEF de la Universidad Provincial de Córdoba, institución de formación docente, ubicada en la ciudad de Córdoba capital.

Se utilizó como metodología de investigación la teoría fundamentada, la que permitió articular la identificación del contenido de las percepciones sobre el género de estxs estudiantes y las relaciones entre los componentes de esas percepciones, con lo que se posibilitó, de esta manera, la reconstrucción de las percepciones genéricas que tuvieron lugar de manera inductiva, es decir, los conceptos y relaciones que emergieron a partir del interjuego entre la recolección y el análisis de los datos.

Así, esta reconstrucción permitió describir y conocer la percepción nuclear sobre el género que tienen estxs estudiantes de Educación Física y que incide en su práctica docente, revelada como la categoría central de este estudio: “ignorar el género”. De esta manera se logró reconocer estereotipos, imágenes y juicios que componen esta percepción nuclear sobre el género y que aglutina a las percepciones de género que tienen estxs estudiantes, percepción genérica que incide y se representa en modos de actuar e interactuar en su práctica docente y que asimismo es atravesada por discursos circulantes de la disciplina Educación Física, que influyen y orientan modos de mirar, hacer y resolver los problemas vinculados al cuerpo en la propia práctica docente.

De esta manera y a partir de este trabajo se entiende que percibir es reconocer a un objeto como perteneciente a una categoría construida con otros, colectivamente, y, por lo tanto, percibir también es coincidir con lxs demás en ese reconocimiento (Fernández Christlieb, 1994), por lo cual las percepciones sobre el género de estxs estudiantes de Educación Física deben ser comprendidas como relativas a la situación histórico-social que acontece, ya que tienen ubicación en el espacio y el tiempo (Vargas

Melgarejo, 1994) y, a la vez, son atravesadas e influidas por los discursos sobre el cuerpo que se presentaron a lo largo del tiempo en la Educación Física y llevaron a la conformación de una Educación Física generizada. Ya que, la Educación Física, como práctica pedagógica, históricamente ha sido atravesada por relaciones de género que han producido en sus prácticas formas de ser varón y formas de ser mujer perpetuadas en las escuelas y en la formación del profesorado (Scharagrodsky, 2008).

Las percepciones sobre el género que tienen estxs estudiantes de Educación Física son una forma de pensamiento social o colectivo (Moscovici, 1983), mediante el cual obtienen ciertas imágenes, juicios y estereotipos comunes de la realidad que comparten en el PEF y actúan con relación a ellas. Las incidencias de estas percepciones sobre el género son manifestadas en ciertas acciones/interacciones en la práctica profesional docente en las clases de Educación Física, por lo que estas acciones/interacciones comparten un modo de ver y hacer en el mundo, y este modo de ver y hacer en la Educación Física implica, entre otras cosas, la incorporación de discursos generizados de la disciplina, en donde el género queda ignorado.

Si bien la clase de Educación Física mixta permite a estxs estudiantes sostener (ilusoriamente) una forma de igualdad entre estudiantes varones y mujeres, por sí misma no alcanza. Surge de este modo la percepción de una “falta”, de una carencia, hay algo que le falta al sujeto y ese algo remite a una pérdida, de modo que la falta es lo que impulsa al sujeto a rellenarla (Alonso Ramírez, 2018). La percepción de esta “falta”, por otra parte, supone la necesidad de resolverla y de esta manera lxs estudiantes ponen en funcionamiento una modalidad de acción/interacción, “dejar el género afuera de la clase”, lo cual les permite y asegura trabajar en la clase mixta de educación física con “personas”. Este trabajar con personas y no con varones, mujeres u otras diversidades sexuales, resulta ser una consecuencia de esta acción/interacción: el sostenimiento de una igualdad imaginaria.

Hay que decir al mismo tiempo que otra de las consecuencias de esta acción/interacción “dejar el género afuera de la clase” es el enfocarse en un elemento específico de la formación: la habilidad motriz. Lxs estudiantes de Educación Física centran su mirada en lo motor, en las habilidades motrices, teniendo como resultado la lógica de la división de lxs estudiantes más habilidosos motrizmente (competencia

motriz) o menos habilidosos motrizmente (incompetencia motriz)¹² en la práctica profesional.

La búsqueda de esta “igualdad” se materializa entonces, a través de lo motor y, amalgamando diversidades motrices, se produce el efecto imaginario de igualdad ante las prácticas corporales y deportivas. Esta igualdad se inscribe en las acciones del docente en las clases, en tanto se administra o gestiona la misma actividad para todos, sin importar su género.

El hacer foco en las habilidades motrices sin percibir el género, ignorándolo, conduce a despojar al sujeto de su subjetividad genérica y sexual, lo cual posibilita, de alguna manera, tapar el agujero de la falta que se evidencia en la clase de Educación Física mixta, “tapar el agujero” de las diversidades, ignorándolas. De esta manera en el intento de rellenar la falta se busca otro objeto que ocupe su lugar, el lugar de relleno de la falta en Educación Física es ocupado por la habilidad motriz, la que actúa como eje regulador de las prácticas y del hacer docente en las clases.¹³

De esta manera los estudiantes que cursan Práctica Docente IV sostienen discursos generizados de la disciplina en donde el género es ignorado en la práctica profesional docente y constituyen sobre esas bases la igualdad entre varones y mujeres en la clase de Educación Física.

¹² Véase Ruiz Pérez (1995).

¹³ Podríamos precisar este hacer docente en la toma de decisiones, intervenciones y asignaciones de tareas y actividades a los estudiantes en el desarrollo de la clase. Organizaciones didácticas que pueden inscribirse en perspectivas y métodos de enseñanza participativos que aún hacen foco en el desarrollo de las habilidades motrices.

Algunas discusiones a partir de este trabajo: las clases de Educación Física en perspectiva de género, ¿una problemática de la práctica profesional?

De acuerdo con lo que venimos desarrollando en este trabajo, en las clases de Educación Física se produce un efecto imaginario de la no percepción del género. Este efecto es producto de un intento, el intento de *tapar un agujero*, algo que está allí, es perceptible y genera inquietud, es un vacío y remite a una falta, un agujero que se intenta tapar: el agujero del género.

¿Cómo abordar las clases de Educación Física con perspectiva de género? ¿Cómo solucionar las problemáticas que allí se presentan respecto de las sexualidades y los géneros? ¿Cómo enseñar/interpelar al otrx como portador de un cuerpo sexuado y generizado? ¿Cómo hacer para impartir clases de Educación Física equitativas entre varones, mujeres y otras diversidades sexuales y genéricas? ¿Qué hacer? Si el género inquieta, ¿por qué inquieta el género? ¿Qué herramientas tienen lxs estudiantes y lxs docentes para abordar estas inquietudes?

Son estos algunos interrogantes que se presentan a lo largo del recorrido de este estudio, interrogantes que lxs estudiantes de 4° año del PEF se realizan para sí mismos y entre ellxs. Y en el intento de responder estos acertijos sobre su propia práctica docente y procurando no generar desigualdad en las clases de Educación Física, el o la futuro/-a docente de Educación Física intenta “solucionar” la problemática del género, ignorándolo.

Así, la igualdad se genera a través de la omisión de lo genérico y sexuado en las clases de la disciplina. Y la manera con la que se recurre a *tapar el agujero* es dejando de visualizar los géneros y los cuerpos sexuados como tales, omitiéndolos, ignorándolos, y en su lugar, para que no se evidencie la falta, se intenta llenar el agujero, de manera no premeditada ni consciente, con la habilidad motriz.

Como consecuencia de ello no se trabaja en las clases de Educación Física con sujetos sexuados y genéricos, sino con “personas”, y el agujero de la no percepción del género se llena, imaginariamente, con el o la sujeto habilidoso/-a motrizmente, y la igualdad en las clases de Educación Física descansa en la posibilidad de presentar las mismas actividades para todos, sin importar el género y tratando de que todos los estudiantes lleguen a adquirir competencia motriz.

Entonces, de este modo desaparece, se desvanece como por arte de magia la preocupación por el género; ahora el agujero del género está lleno, está tapado, velado con la habilidad motriz de “personas” (sin género).

Aquí se anuda el discurso acerca de la motricidad para pensar las buenas prácticas de los docentes de Educación Física y constituir su saber hacer y su función social, incidir en el desarrollo motriz de lxs estudiantes, para lograr sujetos competentes motrizmente. La noción de competencia motriz se perfila como el horizonte a llegar desde las metas de la profesión docente (Cuello, *et al.*, 2021). De esta manera, como se ha referido en el análisis de los datos, emerge estx futuro docente de Educación Física, que en algún momento se cuestionó, se inquietó por lo genérico y sexual en sus prácticas docentes, pero que, ante la realidad, en la clase transforma, modifica la preocupación y pragmáticamente resuelve omitir, no nombrar, no darle estatuto a lo genérico en pos de la igualdad entre varones y mujeres en las clases de Educación Física.

La habilidad/inhabilidad motriz, es la que llena el agujero del o de la sujeto sexuado/-a y genérico/-a con el o la sujeto habilidoso/-a motrizmente. El foco en la habilidad pierde de vista el género y los cuerpos sexuados de lxs sujetos. Este accionar de *tapar agujeros* y no lograr develarlos, nombrarlos, cuestionarlos, trabajarlos, hacen una pausa ante el encuentro con las diversidades subjetivas en las clases de Educación Física, los cuerpos, las sexualidades, los géneros, y las diversidades en todas sus formas de nombramiento quedan veladas por lo motriz. En este sentido, ignorar el género es resolutivamente la manera más simple, ecuánime y justa de ser igualitario en las clases de Educación Física.

En tanto, el espacio curricular Práctica Docente IV recupera la caracterización de la enseñanza como práctica humana y práctica social, constituyendo un espacio nodal del 4° año de la carrera, ya que auspicia un lugar en donde lxs estudiantes configuran saberes y haceres respecto de la práctica específica de la Educación Física. Es en este espacio especialmente, donde se fundan y emergen aquellas percepciones genéricas, que refieren a características psicológicas, socioculturales e históricas, construidas mediante la comunicación con otros, entre grupos, a través de las cuales estxs estudiantes ponen en juego estereotipos, juicios, imágenes sobre el género en su carrera docente, haciéndonos repensar la Educación Física como práctica pedagógica generizada. Y en cuanto unidad curricular troncal del plan de estudios de la carrera de profesorado, en el

espacio de la práctica se sintetizan las líneas teóricas de la disciplina y se inscriben discursos que se transmiten a modo de verdades, por el valor con el que lo toman lxs estudiantes.

Pero entonces, ¿qué sucede en Práctica Docente IV, cuando lxs estudiantes abordan los contenidos y metodologías de la tarea docente? ¿Cómo se percibe allí el género y las sexualidades? ¿Qué se construye o deconstruye en las clases de Práctica Docente IV con respecto a las diversidades genéricas, sexuales, corporales, subjetivas? ¿Cuál es el rol docente que allí se construye? ¿En qué lugar se ubica la Práctica Docente IV, cuando lxs estudiantes traen su clase a la clase? ¿A qué se le otorga importancia a la hora de dar una clase de Educación Física? ¿Que se deja de lado? ¿Qué se omite o ignora?

Los datos presentados en este trabajo dan cuenta de que la Práctica Docente IV no se aboca explícitamente sobre cuestiones de la subjetividad en las clases de Educación Física de lxs estudiantes, sino que su foco se centra en la planificación de las clases, la programación de las actividades, el contenido específico de la disciplina, dando lugar a un enfoque, una visión que se inscribe en lo administrativo de la práctica que sería un modo de ver la didáctica de la práctica, en el que la planificación de contenidos pareciera escindida de las subjetividades para quienes ella se piensa.

La visión didáctica en clave administrativa de la práctica se ensambla con el discurso motriz desarrollista,¹⁴ construyendo así sobre lo posible, lo visible, lo manejable, lo universal, lo singular, lo estandarizado, lo que no genera angustia, y lo que de alguna manera termina tornándose extraño a la mirada, lo que es intolerable de mirar en las clases de Educación Física (y nos remite a una falta), no se percibe, se ignora y se intenta tapar. Tapar el agujero del género, dejando, de esta manera, un espacio vacante respecto de la perspectiva de género y de las diversidades en plural.

Así, en el intento de llenar el agujero, de taponar la falta, Práctica Docente IV procura hacerlo, (de manera no consciente ni calculada), con lo que Valcárcel (2008) denomina el “espejismo de la igualdad”. La idea central de esta autora apela al sentido común instaurado, el cual sostiene la supuesta superación de desigualdades de género y discriminaciones en la sociedad actual: la igualdad ya está conseguida, y por tanto, no habría de qué preocuparse debido a que, entre otras cosas, el acceso a la educación y a la enseñanza es abierto.

¹⁴ Para profundizar este tema se puede recuperar el trabajo de Cuello, *et al.*, 2021 sobre la gestión de la heteronormatividad en los espacios áulicos de Desarrollo y Aprendizaje Motriz en el IPEF, Córdoba.

Práctica Docente IV, al postular como base la igualdad entre mujeres y varones en el sistema educativo, ya que ambos poseen las mismas determinaciones y oportunidades, sostiene una clase de Educación Física para personas, no para varones, no para mujeres u otras diversidades sexuales y genéricas. De esta manera sustenta y reproduce el espejismo de la igualdad (Valcárcel, 2008), ignorando el género en la clase de Educación Física, en pos de sostener la igualdad de condiciones y oportunidades para lxs estudiantes. Pero, aun así, esta ignorancia del género no rellena su agujero y ese lugar continúa vacante con respecto a la perspectiva de género y a las diversidades en plural, por lo cual en el intento de llenar lo vacante, Práctica Docente IV replica esta lógica de tapar agujeros, pero ahora los agujeros se tapan, se completan, no desde las individualidades de lxs estudiantes, sino desde la propia unidad curricular. Es aquí donde Práctica Docente IV postula la habilidad motriz como relleno del contenido disciplinar específico de Educación Física.

El discurso motriz en clave desarrollista inscribe sus sentidos en una idea de cuerpo unívoco, un modo de nombrar asociado a lo universal, un carácter psico-evolucionista del desarrollo de los cuerpos, entre otros ejes que se vinculan con el rendimiento, al poner en valor la competencia motriz sin importar su género. Terminando de anudar de esta manera su discurso sobre lo disciplinar, el saber hacer y su función docente descansan en la enseñanza para personas competentes motrizmente. Esta carencia, que manifiesta Práctica Docente IV en cuanto al trabajo colectivo o interdisciplinar sobre lo subjetivo y lo diverso, sobre el abordaje de la práctica docente con sujetos no uniformes, ni únicos, sino con sujetos con diversidades corporales, motrices, genéricas, sexuales, entre otras, probablemente se deba a que en parte la Práctica Docente IV ubica su foco de atención en otros ejes (que se presentan fragmentados) como el eje motriz, el disciplinar, el didáctico, y no en el subjetivo, ya que de este supuestamente se encargan otras unidades curriculares como, por ejemplo, Educación Sexual Integral. Se sostiene así la lógica cultural dicotómica sobre la cual se ha ordenado la sociedad, educando (reproduciendo) de manera binaria, heteronormativa y cisnormativa, poniendo énfasis en el contenido disciplinar específico como fin último y primordial de la clase de Educación Física, como eje regulador y salvador de la desigualdad genérica.

A partir de los análisis llevados a cabo en este trabajo se ponen de relieve algunos interrogantes para producciones futuras: ¿Cómo se aborda la perspectiva de

género en las residencias de práctica docente en la formación de profesorado de Educación Física? ¿Cómo llevar a la Práctica Docente el enfoque de género y de derechos? ¿Qué saberes se priorizan en la práctica docente? ¿Desde qué perspectivas se abordan estos saberes? ¿Qué ensambles teóricos se producen en el espacio de Práctica Docente IV que traducen las habilidades motrices en un contenido a enseñar y al cuerpo (unívoco) en algo que, junto con su motricidad, debe ser desarrollado?

Este trabajo da lugar a pensar nuevas preguntas para interpretar estas relaciones educativas, desde otras perspectivas que propongan, al menos, fisuras en estas matrices disciplinares, que, aunque se presenten bajo el discurso de la igualdad, aún promueven un discurso monológico sobre el cuerpo y la motricidad.

ANEXO I

Modelos de cuestionario sobre género, entrevistas en profundidad, guion del grupo de discusión

a) Modelo de cuestionario sobre género

<https://forms.gle/P953mJBhdeKxN2AP6>

b) Modelo de entrevistas en profundidad

Pregunta 1. En cuanto a tu cursado en el Ipef: Centrándonos en el cursado de 4° año en el PEF ¿Cuáles fueron las materias de 4° año que vos crees o consideras te han influenciado de alguna manera en tu percepción sobre el género? ¿De qué manera crees que te han influenciado? y ¿por qué?

Pregunta 2. En el transcurso de tu cursado del PEF, ¿vos crees o consideras que las prácticas corporales que tuviste se desarrollaron con inclusión y equidad en cuanto al género?

Pregunta 3. Te voy a leer una situación para que la vayas pensando, tomate tu tiempo. Si tuvieras que desarrollar la iniciación al Básquet en un grupo mixto, varones y nenas, de 18 estudiantes que cursan 1° año de la secundaria, ¿Qué elementos didácticos utilizarías?, ¿qué propuestas lúdicas, es decir qué juegos harías, como los harías, por qué elegirías esos juegos? ¿Qué otras cuestiones tendrías en cuenta a la hora de planificar esa iniciación al Básquet?, ¿qué te parece importante en el momento de llevar adelante esta práctica de iniciación al básquet?

Pregunta 4. Ahora pensá la misma situación, es decir iniciación al Básquet, 18 estudiantes de primer año de secundaria, pero la particularidad es que serán clases separadas, varones por un lado y mujeres por el otro. Si tuvieras que desarrollar la misma actividad, con la misma temática, los mismos contenidos sólo con varones o solo con mujeres ¿Vos crees que se podría dar la misma clase, lo que vos te propusiste dar, en cuanto al contenido, pero en clases separadas?, ¿habría alguna diferencia en tu propuesta?, ¿Se podrían reconocer las mismas problemáticas al interior de la clase?

c) **modelo guion del grupo de discusión**

Primera situación: *Clase mixta en Educación Física.* Cómo se plantean ustedes la clase de Educación Física mixta, ¿qué historia personal tienen con la clase mixta?, ¿Con que la relacionan? ¿Qué imagen o qué idea tienen de la clase mixta? Piensen en una clase mixta de Educación Física, una situación de juego: ustedes tienen que elegir a otrxs para que formen parte de su grupo y hay una persona que la eligen al final, la última que queda para elegir en algún grupo, ¿porque la eligen al final? ¿Qué tienen en cuenta para elegir una persona al final? ¿Vivieron alguna vez esa experiencia? ¿Qué le pasó? ¿Qué sintieron?

Segunda situación: *Identidad de género en el plano deportivo.* Nos ubicamos en el plano de un club, donde llevan a cabo la práctica de un deporte como por ejemplo vóley o fútbol, o también puede ser en una escuela de básquet. ¿Cómo aparece, en este plano deportivo, la identidad de género? Piensen, imaginen esta situación o alguna similar que hayan vivenciado: participan de un torneo, por ejemplo, de básquetbol o de vóley y entre lxs que conforman el grupo, ya sea de su equipo o del contrario, hay una persona trans ¿Qué les sucede allí con esto?, ¿Vivieron esa experiencia?, ¿Qué sintieron? ¿Les hace mella encontrarse en esta situación deportiva con una persona trans?, ¿Qué les sucede a ustedes allí? ¿Cómo afrontarían esa situación?

ANEXO II

Transcripciones de Entrevistas en Profundidad

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN	S	B	M	P	24	02	1	
ENTREVISTADO	Santiago Bustos							
ENTREVISTADOR	Mercedes Ponce							
LUGAR	IPEF –UPC				FECHA	24 de febrero 2022		
OBSERVACIONES	Entrevistas en profundidad modalidad on line.							

Entrevistadora (01): Bueno, primero de todo gracias por estar Santi y participar. Bueno, estoy haciendo esta entrevista en profundidad para trabajar lo que tiene que ver con las percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional. Como les comenté anteriormente es para mi tesis de maestría en la UNQ. La entrevista es confidencial y anónima, o sea que tu nombre ni tu cara van a aparecer en ningún lado, solo me interesa lo que puedas decir, pensar, aportar, lo que creas. Bueno, te voy a hacer una pregunta y vos andá pensándola, te la puedo repetir, lo podemos conversar, como vos quieras.

Entrevistadora: En cuanto a tu cursado en el Ipef: Centrándonos en el cursado de 4° año en el Ipef, centrándonos en este último año, ¿Cuáles crees que fueron las materias de 4° año que vos crees o consideras que te han influenciado de alguna manera en tu percepción sobre el género? ¿De qué manera crees que te han influenciado? y ¿por qué?

Entrevistado (SBMP): Principalmente ESI, Educación Sexual Integral. Creo que ha hecho en mi percepción más hincapié en el género distinción de género más que todo instruir a la persona para lo que es el género cosa que yo lo conocía o no tenía conocimiento, pero qué le pasa a toda persona que tiene qué material principalmente.

Entrevistadora (01): Vos crees que ESI fue la materia de cuarto año que consideras que te influyó en tu percepción respecto al género, ¿de qué manera crees que te influyó?, ¿cómo sentís vos que te influyó?

Entrevistado (SBMP): Y principalmente por el contenido que transmitía esa materia las cosas que veíamos y bueno también como la profe daba la clase está bien Quiero un

profe bastante amplio en pensamiento y libertad de expresión, pero principalmente por el contenido.

Entrevistadora (01): Ajá y ¿qué del contenido crees vos que fue lo que influenció a vos para ver O para poder creer o tener una percepción del género diferente?

Entrevistado (SBMP): Y las leyes principalmente después vimos todo lo que es identidad de género ideología, patriarcado, micromachismo. Bueno después los otros temas son más para el cuidado como métodos anticonceptivos, y eso, pero respecto al género eso que te dije recién.

Entrevistadora (01) Bien ¿y vos cómo crees que ha sido su influencia? ¿Cómo te ha influenciado?

Entrevistado (SBMP): ¿Cómo me afectó a mí lo que me ha transmitido la materia?

Entrevistadora (01): Si, Influencia que vos decís qué para vos puedes y la materia que te influenció en este último año de cursado pensando que vos estás haciendo las prácticas profesionales cuando uno va hacer las prácticas tiene una mirada determinada hacia las cuestiones de género vos crees que existe influencia para lo que tiene que ver con el género y cómo te influencia o de qué manera como la vez vos a esa influencia

Entrevistado (SBMP): Bueno con eso no has dicho pecto a las prácticas práctica docente también me ha hecho ver la cuestión del género y principalmente práctica docente 2 cuando tuve el segundo año la profe hace mucho hincapié el tema del género fueron mis primeras prácticas no solo por ver cómo Te mueven los niños y las niñas sino que también lo que nosotros podemos hacer con esta gente por ejemplo hacía mucho hincapié en el tema de no tocarnos no gritar palabras gestos etcétera de contacto Nosotros con las niñas y los niños ideas y después también que tengamos mucho cuidado. Nos tocaron practica con primer año, ero los que iban a sexto año la profe decía mucho cuidado tanto hombres como mujeres con los chicos de sexto y con las chicas de sexto. Y después para mí me influyó mucho el tema de las leyes, lo que tienen permitido, bha permitido no es la palabra sino lo que pueden acceder a partir de tal edad lo que es un niño o una niña, adolescente mejor dicho en cuestión de género.

Entrevistadora (01): ¿Qué era lo que creías que la profesora les quería decir con esto de mucho cuidado? ¿Cómo interpretabas vos esto de mucho cuidado? ¿A qué crees vos más o menos que se refería?

Entrevistado (SBMP): Porque en las prácticas que yo tuve, primero son prácticas En pareja pedagógica mi compañero me dejó solo entonces me quedé solo con 30 niños de

jardín yo no tenía ni la menor idea estaba entrando en una crisis mental con las prácticas Y decía la profesora decía no puede Ni agarrarlo ni tocarlo ni gritarles bueno Obviamente que sos un poco de sentido común pero no me hacían caso que si un niño se lleva cien corriendo y yo no podía dar las clases y después la maestra que estaba ahí la titular pegaba dos gritos ya sean casos todos. Entonces yo como que no entendía si lo que hacía la maestra era porque era una figura materna y los niños le hacen caso porque yo soy un adolescente joven y no me habían visto nunca nos había que hacerle grito no grito Le hago caso a una propio a otra Yo creo que por ahí por ese lado venía todo

Entrevistadora (01): Bien ¿y crees que alguna otra materia te influenció? la influencia puede ser tanto positiva como negativa o que tenga algún tipo de movilización en vos aparte de ESI y de Práctica Docente, ¿crees que hubo alguna otra materia en 4° que de alguna manera a vos te haya influenciado en esa percepción sobre el género?

Entrevistado (SBMP): No, de cuarto no sinceramente no

Entrevistadora (01): De 4° no, bien

Entrevistado (SBMP): A ver, No en deporte no, Deportes de segundo año en el fútbol yo creo que fue una materia muy para hombre como la dieron no sé si es por el método del profe O ¿por qué?

Entrevistadora (01): ¿Qué sentías vos? ¿Qué veías?

Entrevistado (SBMP): Y es un profe grande, de años anteriores, de la vieja escuela, machista estilo rígido, conmigo fue bueno yo siempre tuve muy buena relación con todos los profes pero era muy exigente con cosas como por ejemplo no agarrar la pelota con la mano cuando estamos jugando al fútbol y qué sé yo capaz que un chico que no le gusta el fútbol, una chica que no le gusta el fútbol lo hace no se da cuenta entonces yo creo que ahí el género se sintió tocado en una partecita.

Entrevistadora (01): Bien ok. Otra preguntita. En todo el transcurso de tu cursado del profesorado en el Ipef, ¿crees o consideras que las prácticas corporales que tuviste se desarrollaron con inclusión y equidad en cuanto al género? específicamente las prácticas corporales.

Entrevistado (SBMP): Creo que desde el punto de vista fisiológico y biológico no, capaz por la demanda de los profesores muchos decían las mujeres corren cien metros, los hombres ciento cincuenta, los hombres saltan dos metros las mujeres un metro veinte después el tiempo de la carrera de la mujer en treinta segundos el hombre en cincuenta, como si el hombre, no sé, fuese superior o si la mujer fuese inferior digamos

yo creo que las prácticas corporales no sé si los profesores lo hacían a propósito o no se daban cuenta yo creo que muchos y muchas hacen una diferencia para las prácticas, digamos para las pruebas por así decirlo.

Entrevistadora (01): Crees que en las prácticas corporales ¿Entonces, no había equidad e inclusión en cuanto al género?

Entrevistado (SBMP): Yo creo que las deportivas no.

Entrevistadora (01): Las deportivas

Entrevistado (SBMP): Exactamente. Movimientos expresivo y gimnasia, es más me voy al otro lado, capaz que, en gimnasia, Capaz no en gimnasia las mujeres la tenían re clara y los hombres somos más de madera

Entrevistadora (01): ¿Y ahí qué pasaba?

Entrevistado (SBMP): Las chicas son mucho más ágiles, mucho más prolijas, más perfectas por así decirlo en lo que nos tomaban en gimnasia y los hombres son todo re bruscos digamos no le salían las cosas y después al revés en otra materia capaz que en Softbol al hombre le salían las cosas y a la mujer no.

Entrevistadora (01): Claro, y ahí como veías vos la actuación del profesor/a o de los compañeros/as en cuanto a esto, cuáles eran las reacciones que vos veías o que vos sentías, suponte cuando a las mujeres les daban otra marca, otro tiempo, otra distancia o cuando los varones por ejemplo no podían hacer lo que las mujeres hacían, Vos crees que eso tenía algo que ver con respecto a la inclusión y la equidad en cuanto al género ¿o no?

Entrevistado (SBMP): Yo creo que en cuanto al punto de vista del profesor no sé si se daba cuenta o no porque hay profes que te decían todos corren al mismo tiempo y listo, nada de mujeres menos tiempo y hombres más, pero yo creo que en algunas materias sí, no había equidad por así decirte, yo creo que el profesor no se daba cuenta de eso, daba las actividades sin darse cuenta de las diferencias pero implícitamente lo hacía, las mujeres más cerca en Softbol por ejemplo, las mujeres más cerca batean hasta acá y los hombres más lejos, o él lo decía como "cuidándolas", teniéndole piedad o no sé si afectó o no sé si las consideras más débiles o qué pero para mí que implícitamente esas cosas se dan en cualquier facultad o cualquier tipo de actividad me parece.

Entrevistadora (01): ¿Que no sean porque no sean prácticas corporales?

Entrevistado (SBMP): Que sean deportivas principalmente.

Entrevistadora (01): Aja, bien.

Entrevistado (SBMP): Porque el movimiento expresivo danza y eso que tuvimos todos somos lo mismo te piden bailar no saltar una valla un metro 20 mujeres y un metro 40 varones

Entrevistadora (01): Claro.

Entrevistado (SBMP): Eso me parece que las deportivas y hace falta como que no vea ella equidad digamos veían hombres más fuertes capaz que mujer es más débil no sé si ese era el pensamiento, pero ya con lo que piden están haciendo una diferencia

Entrevistadora (01): Claro, vos decís que en la práctica se veía la desigualdad

Entrevistado (SBMP): Exactamente pero no se veían la práctica con lo que te pedían se veía.

Entrevistadora (01): Con la consigna digamos.

Entrevistado (SBMP): Con la consigna se ve la desigualdad

Entrevistadora (01): ¿Y había reacción por parte de lxs estudiantes o no?

Entrevistado (SBMP): No, sinceramente no. A no ser que el profe sea muy rígido y diga no sé nombre x “Sofía” apúrate tenés que hacerlo, saltá más alto y hay gente que mira como diciendo que se yo “profe no puede” por qué exige tanto por que le exige de esa manera, sea un poco más comprensivo, no puede, es un proceso.

Entrevistadora (01): Claro, está bien. Bueno. Te voy a leer una situación para que la vayas pensando, tomate tu tiempo. Pensar que, si tuviera que desarrollar la iniciación al básquet en un grupo mixto varones y nenas de 18 estudiantes que cursan primer año de la secundaria una clase de iniciación al básquet pensá ¿Qué elementos didácticos utilizarías, qué propuestas lúdicas es decir qué juegos harías, como los harías?, ¿por qué elegirías esos juegos? ¿Qué otras cuestiones tendrías en cuenta a la hora de planificar esa iniciación al básquet?, ¿qué te parece importante en el momento de llevar adelante esta práctica de iniciación al básquet?

Entrevistado (SBMP): Primer año 12, 13 años yo como juego principalmente daría sí o sí juegos mixtos podés hacerlo con grupos reducidos primero con grupos globales S o si mixto yo lo digo porque yo en secundario tenía las mujeres por un lado Los varones por el otro Entonces yo lo daría mixto para aprender a trabajar con diferentes cuerpos principalmente que no se acostumbren los hombres siempre jugar con hombres y las mujeres siempre a jugar con mujeres, principalmente lo haría mixto

Entrevistadora (01): Bien, recordá la situación que te planteé, son 18 estudiantes, varones y mujeres, vos cuando decís mixto ¿cómo organizarías los grupos? Por ejemplo

Entrevistado (SBMP): Y si hago tres grupos de 6, 3 hombres, 3 mujeres, 3 hombres, 3 mujeres, así.

Entrevistadora (01): Ok.

Entrevistado (SBMP): Y no sé, 2 mujeres y 1 hombre por un lado y 2 hombres y 1 mujer por el otro, que roten, 3 mujeres contra 3 hombres, haría grupos variados digamos o todas mujeres de un lado y todos hombres del otro, pero que interactúan entre todos. Todos y todas a eso iría yo. Elemento didáctico principalmente cuidado corporal propio y de los compañeros después elementos haciendo hincapié, haciendo referencia a qué elementos físicos objetos eso sería

Entrevistadora (01): Los didácticos, más que todo puedes contarme qué harías, qué pelota utilizarías, todo lo que vos harías cuando pensás en dar una clase de iniciación al básquet en un grupo mixto de chicos y chicas de primer año de secundaria puede ser que vos me digas utilizaría tal cosa por esto, O utilizarías este juego por esto otro, la separación grupo está, vos decís los separaría así, los iría variando, para que no se acostumbren a jugar siempre juntos los varones o juntos las nenas, bien

Entrevistado (SBMP): En primer año el elemento didáctico creo que es fundamental siempre en el juego antes que una actividad repetitiva. Tienen 12 años y la iniciación al básquet tenés que conocer un poco del juego no de la técnica que siempre va de la mano de la táctica, digamos entonces el primer elemento didáctico que utilizaría sería el juego, después bueno iría variando de elementos, de pelotas de una más pequeña a una más grande, varias, en un grupo una más chiquita y en otro grupo una más grande y después que intercambien pelotas, que jueguen por todo el campo principalmente, para que conozcan el campo y después con un progreso ir enseñándoles lo que es el área, el área de 3 metros, el área que se va la pelota, el aro, pero todo través del juego más que todo.

Se corta la comunicación, pero rápidamente volvemos a conectarnos. Retomamos.

Entrevistado (SBMP): Y en años siguientes recién le enseñaría cosas técnicas digamos más actividades repetitivas que tampoco lo que predomina porque si no se hace monótono Y menos me cela ni me ha pasado me ha pasado

Entrevistadora: (01) Si, seguramente. ¿Y hay algo que te parece importante en el momento de llevar adelante esta actividad, que deberías tener en cuenta como algo destacado o algo que vos harías o has hecho en tus prácticas?

Entrevistado (SBMP): Principalmente lo que siempre destaco y destaqué en las prácticas es el cuidado del propio cuerpo y el de los compañeros y compañeras.

Entrevistadora (01): Ajá.

Entrevistado (SBMP): Yo creo que no se dan cuenta tanto los chicos como las chicas principalmente los chicos. En el caso de un padre no sé se da cuenta de decirle “Che juega despacio podés golpear, cuidate”, “Che...”, entonces yo iría por ese lado a veces son los juegos bruscos que no terminan bien y así empieza todo y no es lindo, así que principalmente el cuidado del cuerpo tanto propio como el de compañeras y compañeros.

Entrevistadora (01): Bien, perfecto. Te hago la última pregunta que está relacionada con la que vimos recién, la pregunta anterior. Ahora pensá la misma situación: es decir iniciación al básquet, 18 estudiantes de primer año de secundaria pero ahora lo vamos a hacer en clases separadas, varones por un lado y mujeres por el otro, chicos por un lado, chicas por el otro: ¿vos crees que se podría dar la misma clase, lo que vos te propusiste dar, en cuanto al contenido pero en clases separadas?, por ejemplo si tuvieras que desarrollar la misma actividad con la misma temática, los mismos contenidos sólo con varones o solo con mujeres, para vos habría alguna diferencia en tu propuesta, ¿harías alguna diferencia?, ¿Se podrían reconocer las mismas problemáticas al interior de la clase?

Entrevistado (SBMP): Yo no creo que haya diferencia porque principalmente yo pienso el juego sin perspectiva de género, digamos no es que es para hombres o mujeres, el juego es para una persona, no para un hombre o para una mujer. Entonces la actividad va a ser igual, no la voy a cambiar y las pautas que yo tengo van a ser iguales: el respeto por el compañero o la compañera, el jugo tiene que ser así, el tamaño de la pelota no importa si es mujer o hombre son personas, digamos están en el mismo año y el objetivo es el mismo. No, yo creo que no hay diferencia, yo porque lo pienso al juego desde el juego para personas no para hombre o para mujer, es lo mismo si es para todos hombres o para todas mujeres o mixto.

Entrevistadora (01): Bien, Entonces para vos digamos tanto la clase sea mixta como separada, los varones por un lado las mujeres por el otro no habría una modificación o un cambio en alguna de las clases que vos darías, sino que respetarías los mismos principios y reglas tanto sea mixto como separado.

Entrevistado (SBMP): Si, si, si, exactamente.

Entrevistadora (01): No agregarías ni cambiarías nada.

Entrevistado (SBMP): No, no, no, porque como te dije te repito yo al juego lo pienso para personas y no para mujeres o para hombres.

Entrevistadora (01): Bien, perfecto. Bueno Santi esto es todo, ¿quierés agregar algo?

Entrevistado (SBMP): No, está bien.

Entrevistadora (01): Te agradezco que te hayas tomado el tiempo y las molestias estar acá. Muchas gracias.

Entrevistado (SBMP): No es nada, genial, gracias, después contame como resulta todo.

Entrevistadora (01): Muchas gracias, un beso grande Santi.

Entrevistado (SBMP): Chau, chau.

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN	A	R	M	P	24	02	1	
ENTREVISTADO	Alexis Ruiz							
ENTREVISTADOR	Mercedes Ponce							
LUGAR	IPEF –UPC				FECHA	24 de febrero 2022		
OBSERVACIONES	Entrevistas en profundidad modalidad on line.							

Entrevistadora (01): ¡Buenas tardes! Ante todo te quiero agradecerte Ale por estar acá, por hacerte este tiempo para participar porque es muy importante para mí tu opinión respecto de esta temática. Esta entrevista en profundidad está planteada para una tesis de maestría de la UNQ y la temática refiere a las percepciones sobre el género de los estudiantes de 4° año que cursaron la práctica docente, entonces cuáles son sus percepciones sobre el género en relación con la práctica docente esa es la temática general de la entrevista. La entrevista es anónima y confidencial solo saldrán tus ideas, lo que vos crees o pensás, pero en total anonimato. Bueno te voy a hacer algunas preguntas, podemos ir conversando, retomando, podés preguntar lo que vos quieras.

La primera: pensá, ubicáte en el profesorado de educación física en el Ipef en el 4° año del PEF y contame ¿cuáles crees o consideras que han sido las materias que tuviste durante el 4° año que han influenciado alguna manera en tu percepción sobre el género? ¿Cómo crees que influenciaron?, la influencia puede ser desde cualquier punto de vista,

entonces repito ¿cuáles crees vos que han sido las materias durante el cursado 4° año que te han influenciado en la manera de percibir el género?

Entrevistado (ARMP): Sin dudas Práctica Docente, sin dudas, porque bueno yo siempre que planificaba las clases en mis años anteriores tuve la misma profe en la Práctica 1, 2 y 3 y en la 4 tuve una diferente y yo siempre pensé como las clases para chicas y para chicos por separado o siempre trato de tener cuidado en las actividades que eran en conjunto porque si había mujeres trataba de que la actividad sea más amena o que no tenga tanto trabajo y esas cosas y después la profe está Claudia de 4° es como que me dijo no, estás ya teniendo un preconcepto de lo que va a pasar sobre una situación que todavía ni siquiera sabes porque no experimentaste y por qué no sabes lo que van a hacer las chicas. Cuando vos se lo propongas capaz lo hacen mejor ellas que los chicos, capaz se desenvuelven en conjunto bien. Y fue así, en las prácticas me di cuenta y me sorprendió cuando hacía las prácticas que las chicas ponen mucho más entusiasmo que los chicos y que yo estaba subjetivado de otra cosa, tenía otro concepto y eso me cambió mucho y la ESI también fue una materia que aportó, pero creo que más la práctica docente por la cuestión de la práctica y de la experiencia, fue mucho más el mensaje que nos dejó la práctica docente que la ESI.

Entrevistadora (01): ¿Y de qué manera crees que te influenció? ¿Cómo lo pudiste ver? ¿Cómo lo pudiste vivenciar o experimentar, darte cuenta de que Práctica te había influenciado en cuanto a esa percepción que tenías vos del género?

Entrevistado (ARMP): Me acuerdo una clase nosotros estamos dando vóley y si me acuerdo que en una de las clases estábamos viendo remate y yo dije “despacio no sean brutos con las chicas” y una de las chicas me dijo profe “nosotras también podemos rematar igual que los varones y nosotras también tenemos fuerza para rematar” y yo dije “no quise decir que no tienen fuerza sino para que no las golpeen”, “nosotras también podemos golpear a los chicos”, y es como que cada vez me hundía más yo solo y dije ahí estaba como estructurado en eso y como que ahí no sé si me deconstruí en ese momento pero es como una construcción y deconstrucción constante Regina está debajo y que me dejó así como “Guau bueno sí dale sigamos jugando” (risas)

Entrevistadora (01): Te hizo ruido ahí eso.

Entrevistado (ARMP): Si mal, mucho sí. Y es verdad Porque esa era de las que ponían más entusiasmo y las que más participaban Aparte ella le da más bola a los chicos y con ellas trataba de ser más cuidadoso y no tenía que ser así, no hacía falta.

Entrevistadora (01): Entonces Esas elegirías vos esas dos materias en cuanto antes influencia la percepción de género

Entrevistado (ARMP): Sí, sí, sí, sobre todo Práctica.

Entrevistadora: Sobre todo práctica para vos parece que te aportó más

Entrevistado (ARMP): Sí, la ESI mucha teoría sobre la Educación Sexual Integral, cómo se ve ahora y cómo se ven las escuelas, mucha teoría también aporta un poco esto del feminismo porque habla un poco de todo, pero mucha teoría, no veía cómo hacerlo en la práctica, nunca me había pasado de decir lo relaciono con ESI, sino que fue directamente en la práctica docente.

Entrevistadora (01): Claro, ¿vos sentiste que por ahí ESI no te daba las herramientas cómo para afrontar un encuentro en el aula, en un patio, con los chicxs en la práctica profesional?

Entrevistado (ARMP): Claro, si, exactamente En cambio está profe me dijo no, vos andá y hacé lo que planificaste sin distinción de ningún género y dale para adelante y ahí verás y sobre el momento improvisarás si pasa algo y así fue, me choqué con la realidad digamos, los chicos ya es como que, bueno yo ya tengo 31 años no soy tan joven tampoco pero los chicos de la secundaria yo tenía un quinto año tienen 16, 17, es como que tienen ya naturalizado, incorporado esto de que todos somos diferentes pero a la vez todos somos iguales para esto, es como que en ellos se ve menos lo que yo vivía antes y notaba mucho la diferencia, yo en la escuela, en la secundaria tenía educación física aparte de las mujeres, los varones teníamos a la mañana y las chicas tenían al mediodía. Los varones teníamos con un profe y los y las chicas tenían con una profe, ya eso es como que ya rompió es re grande eso

Entrevistadora (01): Tal cual. Te hago una pregunta que está relacionada con la anterior, pensá en el transcurso de todo tu cursado del profesorado de educación física, ¿vos crees o considerarás que las prácticas corporales se desarrollaron con inclusión y equidad en cuanto al género?

Entrevistado (ARMP): Creo que no, creo que el Ipef es mucho de embanderarse, empoderarse en algo investirse y después a la hora de ponerlo en práctica creo que no era tan así. Creo que por ejemplo en gimnasia cuando teníamos Qué hacer actividades y esas cosas gimnasia 1, 2, la vertical, ayudarnos entre nosotros para lo que sea el Fli Fla eso es como que las chicas no querían hacerlo con los varones porque obviamente eran situaciones incómodas, por así decirlo, tenían que abrir las piernas y tu cara quedaba la

altura de su vagina y cosas así y era como que las chicas le daban mucho pudor y entonces yo que recuerde la mayoría de las veces siempre los chicos nos ayudamos entre nosotros, las chicas se ayudan entre ellas, en natación también

Entrevistadora (01): ¿Los separaban decís vos?

Entrevistado (ARMP): Solos nos separábamos, pero el profe no nos decía “pónganse un varón y una mujer”, “Hágalo así”, eso no y bueno también solo tuve profes mujeres en las prácticas corporales, en natación solo tuve profe varón, pero gimnasia, movimiento expresivo, hockey, vóley siempre tuve mujeres, bueno básquet era un varón pero yo que recuerde a la hora de la práctica mucha teoría sobre esto del género y de las mujeres pero a la hora de la práctica no era así. En natación las chicas en casi al lado de la pileta van se cambian en el baño y cuando salen a la pileta salen con un shortcito (pantalón cortito) ahí al costado y se meten rápido y es como que... Hay un baño incluso mixto que nadie lo usa (risas) o lo usan solamente varones, yo las veces que he ido somos todos varones los que hay en el baño.

Entrevistadora (01): Entonces ¿vos crees que en general en las prácticas no hubo cuestión de equidad en cuanto al género? Incluso por parte de lxs profes cómo ambientaban las prácticas, ¿qué hacían para que se sintiera la inclusión y la equidad en las prácticas corporales? eso vos no lo vivenciaste?

Entrevistado (ARMP): No, no, creo que los profes siempre fueron “bueno hacelo como vos te sientas más cómodo”, como que no nos daban ese momento de reflexión o de romper con algo de nosotros de decir “no, hacelo con ella, fijate si le sale o no”, “sí o sí un varón y una mujer para que puedan porque ustedes tienen más fuerza”, porque la realidad es que nosotros tenemos más fuerza, podemos ayudarlas más, no se propiciaron esos momentos, que los veo ahora después de toda la etapas ya reflexionando las prácticas.

Entrevistadora (01): Claro, ahora uno lo mira en retrospectiva, ver algunas cosas que antes del momento quizás no veía.

Entrevistado (ARMP): Si, sí.

Entrevistadora (01): Perfecto. Te voy a leer una situación para que vos la pienses que la vayas armando. No hace falta que la respondas inmediatamente, sino que la vayas pensando. Pensá que tenés que desarrollar la iniciación al básquet en un grupo mixto, varones y mujeres, de 18 estudiantes de primer año de la secundaria. ¿Qué elementos didácticos utilizarías? ¿Qué propuestas lúdicas? pensando en qué juegos harías o cómo

los desarrollarías, por qué elegirías esos juegos, ¿o qué otras cuestiones vos tendrías en cuenta qué observarías?, algo destacable o importante en el momento de llevar a cabo esta práctica.

Entrevistado (ARMP): Sí, creo que seguiría la estructura de separar los varones de las mujeres en este deporte en específico, creo que sí les daría una pelota cada uno y todo el espacio para que se relacionen con el elemento, lo vean, se tiren entre ellos sin importar a quién, pases, y después sí haría filas mezcladas, lanzarla como quieran. Pero viéndolo de lado del género pensaría que casi nunca veo mixtos de básquet no he visto que jueguen hombres contra mujeres con mujeres y hombres mezcladas no se ve mucho y razonablemente los hombres tienen el triple de fuerza que las mujeres en básquet, pero bueno capaz que no hicimos estructurado con eso.

Entrevistadora (01): Bueno, es tu percepción Ale. Entonces retomó en esta situación vos lo primero que hace es corregime si no es así lo que dijiste lo separas varones por un lado y mujeres por el otro.

Entrevistado (ARMP): Si.

Entrevistadora (01): Bien, ¿Cuándo tenés que hacerlos jugar al básquet los haces jugar separados? ¿Los varones por un lado y las mujeres por el otro, ¿verdad?

Entrevistado (ARMP): Si, los haría jugar las mujeres por un lado y los varones por el otro.

Entrevistadora: ¿Por qué harías eso?

Entrevistado (ARMP): Creo que el básquet en específico me parece como qué es un deporte de bastante rigor y bien definido, como que van más al ataque, como te decía las mujeres son un poco más sensibles en esas cosas, como que no van tanto choque, no son tan brutas para tirar, incluso creo que hasta le bajaría el aro un poco más a ellas, la pelota es muy pesada, creo que no habría una muy buena dinámica de juego mezclando varones y mujeres o las chicas se terminarían frustrando y los chicos se terminarían aburriendo y no lo veo así de ese lado como para mezclarlos.

Entrevistadora (01): Bien, no los mezclarías. Pondrías varones por un lado y mujeres por el otro y ¿en algún momento los harías interactuar?

Entrevistado (ARMP): Solo en la parte de experimentar con la pelota eso de los pases, que recorren el espacio, de que piquen, de que prueben fintas entre ellos, esas cosas.

Entrevistadora (01): Bien ok. Ahora te presento otra situación que es parecida a la que vos estás planteando. Pensá en la misma situación en cuanto a los contenidos, es decir

iniciación al básquet un grupo de 18 estudiantes de secundaria, pero ahora vas a tener un grupo que van a hacer solo hombres y otro grupo que van a hacer solos mujeres, es decir separados, desarrollando la misma temática vos a esa clase ¿Le cambiarías algo? ¿Habría alguna diferencia con la propuesta anterior que era la clase mixta? ¿Crees que reconocerías las mismas problemáticas al interior de la clase o serían diferentes?

Entrevistado (ARMP): No, creo que sería mucho mejor ya están separados, No tengo que hacerlo yo y no tengo que estar preocupándome si se golpean si son muy brutos y las chicas se frustran Y también depende mucho el contexto diferente sería si voy a una escuela que recién está iniciando la parte de que recién están iniciando la parte de que incorporan varones porque ya hay muchas escuela de varones que son mixtas y muchas escuelas de mujeres que son mixtas también, trabajaría obviamente Creo que ahí sí, ya diría tengo que trabajar más por ese lado pero si es una práctica específica de algo que tengo que enseñar y no estoy en esa situación, los tendría por separado siempre

Entrevistadora (01): ¿Y crees que habría alguna diferencia en cuanto a lo que daría de contenido por ejemplo a los varones o las mujeres?

Entrevistado (ARMP): Si, Sí creo que a las chicas les facilitaría más las cosas sigo teniendo ese pensamiento.

Entrevistadora (01): ¿En qué sentido lo decís? ¿Cuándo decís “les facilitaría más las cosas”, como sería la facilitación?

Entrevistado (ARMP): Capaz los recorridos serían más cortos porque sé que la pelota es pesada y quizá no la aguantan, bajaría el aro como te dije antes, las defensas no sean tan agresiva, “chicas tápense” pero no se tiren encima y esas cosas así y también creo que el tratar de cuidarlas, cuidarlas entre comillas un poco a ellas como esto de saltar, de caerse, qué las chicas siempre saltan y se están agarrando porque se le mueven las tetas y cosas así, capaz que me da más pudor a mí que a ellas en ese sentido.

Entrevistadora (01): Bueno, pero eso sería cómo vos organizarías la clase.

Entrevistado (ARMP): Sé que tengo mucho para mejorar...

Entrevistadora (01): No, son diferentes propuestas, no se trata de juzgar si está bien o está mal sino cómo lo plantearías vos, cómo darías vos esta práctica.

Entrevistado (ARMP): El recorrido por el Ipef, como te decía, las clases que exigían poner el cuerpo si bien el Ipef tenía toda esta bandera de la igualdad de género y que todos podemos hacer lo mismo y de mezclarnos a la hora de la práctica no era lo mismo. Sin ir más lejos el profe de básquet no separaba varones por un lado y mujeres por otro,

de esa forma y yo ya lo traía de esa forma y más que el profe lo dio de esa forma yo digo no he dado básquet todavía, pero creo que sí lo tuviera que dar lo daría así, empezaría por ahí.

Entrevistadora (01): ¿Vos crees que al profe de básquet le resultaba separarlos cuando les daba Básquet a ustedes?

Entrevistado (ARMP): Yo creo que le resultaba cómodo a él, no sé si le resultaba para nosotros a la clase, capaz que, si lo hubiese hecho mixto a la hora de jugar y todo eso yo tendría otro pensamiento quizás, no sé, de decir “Sí, sí se puede”, pero no, no lo hizo, no lo hicimos, no lo propusimos tampoco nosotros en ningún momento, o sea también por ese lado.

Entrevistadora (01): ¿O sea que de alguna manera había allí alguna cuestión que a todos les resultó cómoda?

Entrevistado (ARMP): Claro, había una comodidad implícita.

Entrevistadora (01): Bien, ¿querés agregar algo más? ¿Mirarías algo particular? ¿Pensarías en algo diferente cuando las clases son separadas o sería la misma situación? o ¿darías lo mismo que en algún momento lo planteaste antes cuando era mixto? ¿Cambiarías algo? más allá de que a las mujeres le cambiarías, ¿a los varones no? ¿No les cambiarías nada?

Entrevistado (ARMP): No, no les cambiaría nada, les daría el deporte puro como es, con sus reglas.

Entrevistadora (01): Bien, perfecto. Bueno Ale esto es todo, acá termina la entrevista, te agradezco, te recontra agradezco la participación.

Entrevistado (ARMP): No hay problema.

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN		M	L	M	P	01	02	1	
ENTREVISTADO	María Luna								
ENTREVISTADOR	Mercedes Ponce								
LUGAR	IPEF –UPC					FECHA	01 de febrero 2022		
OBSERVACIONES	Entrevistas en profundidad modalidad on line.								

Entrevistadora (01): ¿Cómo estás? Te agradezco en primera instancia que estés acá y que des tu tiempo para participar de esta entrevista en profundidad. Cuento de qué se trata, esta entrevista en profundidad se da en función de la tesis de maestría de la UNQ, por lo cual uno de los trabajos de campo era esto de la entrevista en profundidad, el trabajo que estoy haciendo de maestría investiga las percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional, por eso la entrevista es a estudiantes de cuarto año que cursaron práctica docente. Quiero que sepas que la entrevista es confidencial y anónima solo va a salir lo que vos pensás y expresar, nada más, quedate tranquila.

Entrevistada (MLMP): Bueno dale no hay problema

Entrevistadora: Te voy a hacer algunas preguntas, vos cualquier cosa me volvés a repreguntar. Bien la primera pregunta: pensá, ubicáte en el 4° año del Profesorado en Educación Física, en el último año de la carrera antes de ser profe. ¿Cuáles crees que fueron las materias de cuarto año que crees o consideras que han influenciado de alguna manera en tu percepción sobre el género? ¿De qué manera y por qué?

Entrevistada (MLMP): ¿Cuándo decís percepción de género yo como mujer en mi rol digamos?

Entrevistadora (01): Todo lo que vos creas sobre el género, las percepciones en cuanto al género, pensalo en la práctica profesional, en tu cursado de cuarto año, cercanos a ser profesores De manera amplia y desde la perspectiva que vos lo quieras ver.

Entrevistada (MLMP): Bueno más que nada hablo de mí y también en relación a otros. La materia que para mí influyó negativamente un poco fue la materia de rugby, por una cuestión del deporte rudo y por ahí se tenía como entre los varones, no el profe, el profe siempre fue cuidadoso por ahí los varones, como que se notaba esto del macho y el no pasar ponele la pelota hacia la mujer, o que piensen que no tengamos una capacidad para hacer el deporte, en ese sentido, podría decir también con la materia de fútbol pero la materia de fútbol es de primer año, así que por eso lo llevó a rugby y después otra materia...

Se produjeron algunos problemas con la internet lo cual llevó a unos segundos de destiempo en la entrevista, luego se continua normal.

Entrevistadora (01): ¿Crees que esa fue una experiencia negativa?

Entrevistada (MLMP): Si, si, para mi esa fue una experiencia negativa.

Entrevistada (MLMP): No por el profe decís vos, sino por tus compañeros. ¿Y el profesor que hacía allí?

Entrevistada (MLMP): No, el profe siempre trató de cuidarnos ante alguna cosa torpe del compañero, alguna reacción o sea, el vocabulario, el profe siempre trata de cuidar era consciente que había mujeres siempre las cuidó siempre o trataba de hacer, ponele había un juego que se llama en el rugby le dicen la tocata y él llegó a ser en vez de la tocata rugby tag, qué es colocar unas pecheras este es rugby infantil, entonces para no trabajar el tackle en el Infante para no lastimarme enseñarle eso de una lo que se hace se coloca unas pecheras en la cadera y lo que tiene que hacer el alumno más chico correr hacia esa persona y tratar de quitársela haciendo como el gesto de un tackle pero quitándole la pechera, en nuestro caso nosotros podíamos hacer la tocata, la tocata es cómo pegarle un chirlo en la cadera pero el profe dijo “como hay mujeres esto no se va a hacer por la cuestión de que por ahí algún hombre se pueden sobrepasar y a la mujer no le puede gustar”, entonces era como que siempre cuidaba la imagen de la mujer, o qué algún hombre no se sobrepasara. Mis compañeros, había algunos, yo no los conocía, yo era recursante de esta materia, que estaban un poco sobrepasados de la línea y había otros que sí entendían y eran muy respetuosos con el tema, esto del respeto de la mujer y había otros que como que no les importaba digamos, pero si al momento de hacer la actividad del rugby tac respetaban todas las reglas hacían todo, no había ningún problema en eso.

Entrevistadora (01): ¿Cuáles eran las cosas que crees que hacían tus compañeros? no les pasaban la pelota ¿por ejemplo?... de ese tipo de cosas decís...

Entrevistada (MLMP): Ese era el tema de que por ahí buscaban al hombre como pensaban de que el hombre iba agarrar rápido la pelota e iba a salir rápido a correr, entonces es como que en la mujer no. Y si veían alguna mujer que realizaba bien la actividad, listo, era directamente a ella, en cambio a las otras no, entonces era como que veían a la mujer a ver lo voy a decir bruscamente pero había, ponele una chica que ella se destacaba más como facciones como más masculinas por así decir, entonces los varones jugaban siempre con ella porque ella jugaba, la verdad era muy buena, yo no sé si ella fue jugadora de rugby pero ella se destacaba mucho en eso, entonces como que la actividad era todo para ella, toda la pelota iba a ella y el resto de las mujeres como que no, alguno que otro lo hacía pero no tanto. Pero eso es negativamente como que yo lo vi en algunas cosas o sea esta materia tiene su lado negativo y su lado positivo tanto como las que dije la actividad del rugby tac como la de los varones de no pasar la pelota o de no tener en cuenta a la mujer en ese caso y también otro deporte puede ser el hockey. Al

hockey lo vi cómo un poco más positivo o sea lo vi que tanto la mujer como el hombre eran lo mismo y acá teníamos grupos de mujeres y hombres también como en el rugby pero era distinto, eran como grupos un poquito más reducidos y yo tenía otro grupo de personas, era recursante también de otro curso y mis compañeros, tenía más o menos dos o tres compañeros con los que yo venía haciendo de 1° año y ellos y casi todo el grupo digamos siempre me enseñaban, estaban ahí, tenía una duda y me decían “Dale Maru seguí”, “hace esto, mira, date cuenta”, nada más que lo que lo frenaba un poco por ahí era el trato de la profe, pero bueno es como distinto digamos, la profe no es que era mala pero es la profe **** no sé si la conoces ...

Entrevistadora (01): Umu

Entrevistada (MLMP): Y esta profe por ahí es como que mucho de contenido en todo el año no lo sabíamos, entonces bueno, tenías el lado este del compañerismo que sí, que te aportaba contenidos todo el tiempo, en lo que podía apoyaba, si tenías un error no había ningún drama, no íbamos a tener un inconveniente si no que era como un aprendizaje más el error, en este caso, entonces estaba muy bueno eso y aparte lo realizábamos este deporte, lo realizábamos, cómo era pandemia nos íbamos hasta el camping San Martín casi todos y nos preocupamos porque vayamos en grupo cosa que las mujeres en ese camino que era re largo desde la parada no fuéramos solas. Entonces era como que el grupo era bastante, bastante bueno digamos.

Entrevistadora (01): Bien, o sea que vos ves la influencia positiva de la materia a través del grupo de estudio digamos, ¿y la profe como era?

Entrevistada (MLMP): Si, en el de rugby lo vi con el profe. Y la profe de hockey era un poco brusca para enseñarte es como que era como tosca, no tenía la delicadeza sabiendo que en el año no había sido muy atenta digamos, porque la profe como que su objetivo en vez de enseñar hockey lo que realmente nos enseñaba eran cosas del juego motor, cosas de didáctica, de otras cosas, de otros deportes y estaba bien porque vos lo podías llevar después todo esto al hockey pero cuando nos llevó a la práctica, cuándo se habilitó todo esto de la práctica no sabíamos nada de hockey, y ella no había dado ningún material entonces como que nosotros estábamos básicamente en bolas porque no teníamos ningún conocimiento de hockey, al menos que teníamos dos o tres compañeras que sí lo realizaban entonces nosotras le consultamos a ellas o algunos chicos que tenían conocimientos también nos enseñaban, nos enseñaban quizás cosas básicas como el manejo del palo, cosas que yo no tenía ni idea, claro fue el primer error que cometí y la

profesora cuando lo realizaba, frenaba la actividad y era entre su lado humorístico lo decía, pero también con su lado irónico para decir que estaba mal si era distinta la enseñanza de Rugby.

Entrevistadora (01): Claro ¿Y vos pensás que hay alguna otra materia de cuarto año qué influyó en tu percepción en cuanto al género aparte de estas dos que mencionaste?

Entrevistada (MLMP): Pasa que la llevo a la práctica, pero otra...

Entrevistadora: No importa, como quieras, es tu visión...

Entrevistada (MLMP): No me acuerdo mucho de las materias (risa) porque como lo hice en dos años cuarto año...

Entrevistadora (01): No hay problema, es tu percepción, lo que te ha quedado a vos como vivencia. Te hago otra pregunta. Te vuelvo a ubicar en el Ipef, pero ahora en el transcurso de los 4 años, en el transcurso de todo tu cursado del profesorado de Educación Física ¿vos crees o consideras que las prácticas corporales se desarrollaron con inclusión y equidad en cuanto al género?

Entrevistada (MLMP): Bueno yo te había dicho que en uno de los ejemplos fútbol que era de 1º año en este caso, tuve la materia fútbol con el profesor a principio tuvimos con un profe suplente que nos enseñaba absolutamente todo, incluía muchísimo a la mujer sabiendo que el hombre tiene quizá un poco más de conocimiento del fútbol quizá por la pasión, no descarto que la mujer también lo tenga, pero quizás el hombre no tiene un poco más asimilado Y bueno este profe si, nos enseñaba absolutamente todo lo más básico y él estaba al pie del cañón para estar ahí al lado de la mujer que sabía qué tipo de chicas tenían problemas y que tipos de chicas no y es como que era un poco más personalizada la enseñanza, no había ningún problema. Terminó este profe y vino el profe titular que no nos enseñó nada, no le importaba si la mujer no aprendía o no era como que “bueno, si sabes bien y si no, no”, hay una situación que no me la acuerdo bien en este momento pero es algo así como que él fue brusco, digamos, él dio a entender que la mujer no sabía digamos y que el hombre sí, entonces es como que se iba más para ese lado, en el perfeccionamiento del que sí sabía y no en la técnica o en el aprendizaje de la persona que no. Y al momento de hacer el final para poder aprobar nos hizo hacer un circuito de un montón de actividades que una persona que no sabe nada hacer conducción en Zig Zag es un montón porque la pelota no la podés controlar y un montón de otras actividades más qué tenemos que hacer, y encima, teníamos que

hacerlo en un tiempo determinado que él decía. Esta actividad la podés hacer con práctica claro, pero en dos semanas dos semanas y media no podía realizar todo ese aprendizaje que deberíamos haber visto durante todo el año, entonces era como que las mujeres no sobre exigíamos, el doble, pero lo único bueno es que tenemos compañeros que, si nos apoyaron en ese aprendizaje, los compañeros se quedaban horas extras para que nosotras practicáramos a que nos saliera. Y todo bien, estaban ahí y bueno tenías al profesor diciéndote “Cómo no te va a salir esto, como no lo puedes hacer en este tiempo”, se dio cuenta que a nosotras nos costaba y nos extendió el tiempo a las mujeres un poco más para que lo pudiéramos hacer un poco más tranquilas, esa fue como la única parte buena de ese profesor.

Entrevistadora (01): ¿Y otras prácticas corporales que consideres que hubo o no inclusión y equidad en cuanto al género?

Entrevistada (MLMP): Emmmm, en las otras puedo decir que en todas estuvo presente la equidad digamos, siempre estuvieron a la par, tanto la mujer como el hombre, siempre, si bien hay algunas cosas pero no era del profesor, pero eran cosas de mis compañeros que por ahí tienen ese..., algunos si son con ese pensamiento muy machista, entonces no respetaban a la compañera que le faltaba quizá experiencia o que era vergonzoso porque no le salía, o ante algún error cometido en la práctica era ya la burla o el decir, hacer sentir mal digamos. Pero de ahí en más no. Más que en fútbol, otra no, aparte de la de Rugby que también te contaba pero que era de compañeros no del profesor.

Entrevistadora (01): Bien, ok. Te hago otra pregunta. Te ubico en una situación particular: si tuvieras que desarrollar la iniciación al básquet en un grupo mixto de 18 estudiantes de 1° año de secundaria, ¿Qué elementos didácticos utilizarías?, ¿Qué propuestas lúdicas?, es decir qué juegos, cómo los harías, por qué elegirías esos juegos, ¿Qué otras cuestiones tendrías en cuenta o podrías observar?, o, ¿Qué te parece importante al momento de llevar adelante esa práctica?

Entrevistada (MLMP): Primero, cómo lo hago yo, soy profe de fútbol, nada más que soy de nenes más chiquitos pero lo haría cómo hacen todos, el manejo de la pelota en el sentido del reconocimiento del balón porque no todos son iguales la pelota de básquet es justamente un poco más pesada si está inflada bien va a picar un poco más, entonces primero el reconocimiento del elemento con el que voy a trabajar y después yo no dividiría entre mujeres y hombres yo haría un grupo mixto que lo elegiría yo porque me

pasó estando en las prácticas con la profe *****, de un grupo más grande, que si vos decís “elijan”, es como que ellos saben qué compañeros juegan mejor y qué compañeros no, entonces lo haría al azar, elegiría yo y que hagan un partido de esa forma, así yo puedo observar que saben del básquet y que no, así sea que no sepan nada, no importa, que jueguen libremente, esa forma es como un diagnóstico mío para saber qué sabe, cómo se trata a la persona que no sabe jugar, como la tratan, si le enseñan, si ellos frenan, sí ponen las reglas, un diagnóstico digamos de cómo, una vez hecho eso, una vez observado el diagnóstico de saber qué conocimiento saben de básquet anteriormente, preguntarles si tienen algún conocimiento seguro que si están en primer año en muchos chicos, bueno no lo puedo afirmar, no voy a decir seguro pero en algunos colegios hay chicos que van a clubes y todas esas cosas, entonces vas ver cómo responde. Como algunos chicos que ya tienen la experiencia de ver como ellos llevan ese conocimiento hacia el compañero, a ver si son de los que se quieren destacar en el deporte, pero primero si haría un par de preguntas y después el diagnóstico este del juego libre para ver cómo ellos se desarrollan el eso. Una vez que hagan eso solo se varía a que vayan conociendo parte de la técnica del manejo de la pelota o de las reglas básicas del básquet para ir como introduciéndolos un poco el deporte, pero nunca haría una división.

Entrevistadora (01): Todos juntos digamos.

Entrevistada (MLMP): Sí todos juntos, yo no haría esa diferencia porque no me parece, hoy en día se piensa que la mujer es más débil que el hombre y para mí yo no, no veo esa división, para mí hay mujeres con capacidades o actitudes o capaces de llegar no física sino una actitud de hombre como tienen y hombres también, no le veo la diferencia, yo trabajo igual, aparte me parece que estando en un colegio de monjas que nos dividieron, con las mujeres es un trato distinto y cuando nos juntaron recién el último año, en sexto año, y era una adrenalina distinta tenías la unión con el compañero varón, para mí que vayan desde inicio digamos mixto, entonces que no se vea esa rivalidad entre la mujer y el hombre esa división, entonces yo quería haría criar desde abajo hacia arriba la unión de ellos dos no haría esa división.

Entrevistadora (01): La última pregunta Maru. Ubícate en la misma situación en cuanto a los contenidos, tenemos una clase de iniciación al básquet para un grupo de 18 estudiantes de 1° año de secundaria, pero ahora pensá el mismo contenido pero en clases separadas, chicos por un lado, chicas por el otro, entonces si tuvieras que

desarrollar esta misma actividad ¿habría alguna diferencia con la propuesta anterior en donde era mixto? ¿Cambiarías algo? ¿Crees que se presentarían las mismas problemáticas al interior de la clase?

Entrevistada (MLMP): Pero porque me pongo la situación la que yo viví en mi colegio, estaban las chicas que eran federadas de vóley y las que no sabían y a mí esa división es como que yo la veía mala, digamos, porque la experiencia que tiene un federado o la experiencia que tiene alguien que sabe se la puede transmitir a compañero que no, no es lindo hacer esa división entre la persona que sabe y la persona que no, porque la que no sabe se puede sentir menos o menos capaz de llegar a la expectativa que tiene el que sí sabe, entonces yo haría exactamente lo mismo, mezclarlos, el que no sabe enseñarle pero siempre haciéndole la pregunta también, el que sabe seguro va a querer responder todas las preguntas, entonces no decirle “ bueno hacé silencio, yo sé que vos sabes no lo digas” no es hacerle eso pero decir “Bueno si vos sabés estaría bueno que vos que sabes te ponga como ayudante mío y le expliques a tus compañeros cómo son las reglas” pero como destacar también el que no sabe para que no se sienta menos porque es como que crees que no puede ser capaz en lo que nosotros y así que yo haría la misma temática ya sea de diagnóstico, de lo que sea pero para ver cómo se manejan y para saber yo primero quién es el que sabe y quién no.

Entrevistadora (01): Bien, pero centrándote en esto de que el otro era un grupo mixto, o sea que eran varones y mujeres mezclados, y acá tendrías una clase solo con varones o solamente con nenas, con mujeres ¿cambiarías algo al interior de la clase? ¿Crees que surgirían las mismas problemáticas? ¿Habría alguna diferencia con tu clase anterior?

Entrevistada (MLMP): En el caso de los varones por ser ellos un poco más bruscos y no saber quizá porque es iniciación y no van a saber, primero que se den cuenta que la pelota no se puede tirar bruscamente, es decir siempre el cuidado ya sea para la mujer como para el hombre, pero el hombre por ahí es medio torpe y más siendo chico entonces es primero colocándole reglas para evitar el golpe o la lesión o algo y ante la mujer cambiaría, que también se lo puede hacer en el hombre, en vez de darle una pelota de básquet directamente hacerlo con otra pelota distinta para evitar esto.

Entrevistadora (01): ¿Para evitar qué Maru?

Entrevistada (MLMP): Para evitar la lesión porque la pelota de básquet es una pelota pesada y me ha pasado que en iniciación al básquet yo tengo quebrado acá (se señala la nariz) justamente por eso, por trabajar con campaneros bruscos, por ser chicos y no

tener el conocimiento, entonces trabajaría primero con otra pelota para que se vaya amoldando, primero la técnica o por lo menos al conocimiento básico del básquet y luego si hacerlo, lo haría tanto con varones por el tema de que son bruscos y con las mujeres por no tener conocimiento y quizás por ser un poco más débiles o menos... no débiles pero sí por menos conocimiento quizás que el varón con respecto al básquet, quizás porque se la mal juzga pero a las mujeres por ahí no es tan como al hombre de meterla tanto en el deporte es como que a la mujer se la trata de llevar para otro lado entonces bueno, pero siempre haría, trabajaría con los dos grupos iguales.

Entrevistadora (01): Ok, perfecto. ¿Te gustaría agregar algo más con respecto a cualquier pregunta, algo que te haya quedado por decir?

Entrevistada (MLMP): Algo de género, pero pasa que vos me habías dicho, pero en prácticas corporales, entonces por eso se me vino a la cabeza. Porque yo en una situación que tuve fue como de un maltrato por así decir de un profesor, pero fue en una clase en el aula...

Entrevistadora (01): ¿Teórica?

Entrevistada (MLMP): Claro

Entrevistadora (01): ¿Y vos sentiste un maltrato respecto al género?

Entrevistada (MLMP): Sí porque con los varones no tenía ningún problema, o sea que con el varón no. Tuve dos situaciones: una de este profesor de qué era cómo que con el varón no tenía problema o quizá era más de la charla y con la mujer era muy brusco y a mí me pasó que todas, pero era con distintos tipos de mujeres, con la que era bonita por así decirlo estaba de 10, ningún problema pero quizás la que era un poco menos o no era la que se resaltaba quizás en el curso era como que ahí iba la bronca o no sé por qué se manifestó así, pero pasó una subida de tono del profesor, se llevó a la discusión y todas esas cosas por una pavada quizás para mí. Y la otra Ahora recién me estoy acordando, una situación del profe de hándbol, era como que era el profe joven por así decir y si como que él se quería hacer ver con las chicas en hándbol, eso siempre, como que le daba más prioridad a la mujer, pero no de un lado de decir... era como el profe langa por así decirlo (risa), eso lo único que tengo más para agregar,

Entrevistadora (01): Bueno Maru te recontra agradezco que estés acá la predisposición, que estés acá, te agradezco mucho.

Entrevistada (MLMP): Te agradezco a vos por tenerme en cuenta.

Entrevistadora (01): Gracias a vos Maru, chau.

ÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN	A	F	M	P	02	03	1	
ENTREVISTADO	Abigail Ferreyra							
ENTREVISTADOR	Mercedes Ponce							
LUGAR	IPEF –UPC				FECHA	02 de marzo 2022		
OBSERVACIONES	Entrevistas en profundidad modalidad on line.							

Entrevistadora (01): ¡Hola Aby!, ante todo te agradezco un montón que estés acá y que me brindes este tiempo para hacer la entrevista, que responde a uno de los trabajos de campo de la tesis final de la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades que estoy realizando en la UNQ. La temática de la tesis está relacionada a las percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional en estudiantes de Educación Física que cursan Práctica Docente IV, por ese motivo vos y tus compañeros son el objeto de estudio de la investigación.

De más queda decirte que este encuentro es totalmente confidencial y anónimo, no va a salir ni tu cara ni tu nombre, ni tu imagen, solo saldrán expresadas tus ideas. Bien, te voy a hacer algunas preguntitas, vos preguntame si necesitas que te repite o lo que sea.

Primera pregunta: Te contextualizo. Ubícate en el Ipef, en el PEF en 4° año, el último año de cursado del Profesorado, ¿Qué materias de 4° año crees o consideras te influenciaron de alguna manera en tu percepción sobre el género? ¿De qué manera? ¿Por qué?

Entrevistada (AFMP): Comenzando desde ¿primer año?

Entrevistadora: No, solo en 4° año, las materias de 4° año que vos crees o consideras te han influenciado en tu percepción sobre el género.

Entrevistada (AFMP): A mí por ejemplo la educación sexual (ESI), creo que también un poco de Ética ayudó mucho en cuestiones en cuanto a la moral, contexto, una mirada poco más traída desde afuera desde los tiempos de la concepción del cuerpo y eso también trae aparejado un pensamiento.... ay me pongo nerviosa, perdón.

Entrevistadora (01): Tranquila estamos charlando

Entrevistada (AFMP): Sí, sí después...

Entrevistadora (01): ¿Y ESI en qué crees que te influyó? ¿Cómo te influenció la ESI en tu percepción sobre el género? ¿De qué manera?

Entrevistada (AFMP): Y yo... respecto al conocimiento de todas las leyes que ya se vienen implementando no tenía conocimiento antes, me parece que es como nuevo esto de poder acercarnos a los documentos fiables y no a un ideal que tenemos o lo que uno dice, que yo me enteré, que yo-, no, el tener lo físico y el objetivo de conocer esta documentación cambió mucho la manera de verlo y también había otras conceptualizaciones dentro de curso que hicieron ver otras posiciones, que sí sabía que existían pero verlas bien presentes ahí en primera persona, cómo demasiado “Wow, bien personal”, entonces uno piensa y dice yo tengo mi postura en base a lo que también me dio el conocimiento, la materia, reformulé algunas cuestiones pero pienso que otras personas como que no tomaron esto o sea tienen una postura bastante más tradicional que entonces me parece que ahí es la confrontación del conocimiento. Y en Ética bueno siempre muy poquito, otras materias como que es muy mínimo lo que involucra, siempre es muy por encima como para rescatarlo pero nunca para tomarlo bien, bien específico y tener un debate o algún texto de autor.

Entrevistadora (01): Bien, perfecto. Te hago otra pregunta. Seguimos ubicándonos en el PEF, pero ahora en el transcurso de tu cursado de 1° a 4° en el PEF, ¿Crees o consideras que las prácticas corporales se desarrollaron con inclusión y equidad en cuanto al género? ¿Por qué?

Entrevistada (AFMP): Ehhhh, me parece que hay como también una mirada bastante... como hablamos siempre, de la tradición y las concepciones de la Educación Física que son bastante... toman una posición bastante perpetua de lo que era antes y lo que sigue siendo ahora, en Educación Física se perpetúan muchos mitos o cuestiones que nosotros como alumnos al principio lo vemos como normal y sí, hay mucho de esto bueno las chicas para un lado, los chicos por el otro, no hay una pregunta acerca de la identidad o cómo uno se siente, hay algunos profes como que ya tienen, ya están encarando esta nueva ley, lo tratan y pueden hacer sus clases pero no son todos, así con el objetivo de hacia la educación de una identidad de género o de un conocimiento acerca de lo que es todo este movimiento, hasta yo digo que es movimiento y en realidad es... también tengo mis propias concepciones, sí siento que hay... que todavía falta mucho en educación, tanto de nosotros como de los profes, como tratarlo o ver la forma de adaptar contenidos a la práctica, yo por ejemplo me fui con la materia de ESI

con mucho sobre qué pensar pero en cuanto a la práctica cómo lo llevo a la práctica , a un aula, a un contexto, me cuesta mucho imaginarme todo lo que voy a tener que hacer para crear todas estas clases, porque hoy en día estamos enfocados en terminar la carrera y es como que digo siempre “ya voy a tener tiempo para ir armando”, porque esas cosas se tienen que ir pensando y no pensando así porque así. Me llevé una realidad, hace poquito empecé a trabajar en una escuelita de verano y justo vi a todo esto de que es el PEF, en cuanto a modelos, en qué paradigmas estamos parados y lo que es realmente. Me llevé una decepción, es más siento que de algún modo yo lo expuse, me sentí mal por como ellos trataban a los chicos y yo les preguntaba pero chicos nosotros tenemos otro tipo de formación, en el profesorado tenemos que estar entre dos posturas y realmente vi que todas las clases fueron así, y no tenían una forma de pensar la clase anticipadamente, o sea agarrar sus clases con un objetivo, era todo espontaneidad pero aunque sea una escuelita de verano esto también tenemos que tratarlo, porque ahí somos nosotros los que estamos ejerciendo, acercando el conocimiento a los chicos, muchos contenidos que no se tocan y hacerlo para mí es muy importante esto de poder planificarlo, hacerlo, preverlo, ver cómo se pone en práctica, ver cómo le enseño, esto, la aceptación de uno mismo, la identificación con el otro, todas estas cuestiones en charlas y quedan hermosas con un afiche, con figuras, todo perfecto, pero el día que yo lo quiera hacer luego con una práctica, con algo que ellos se lleven de vivencia significativa. Me parece que la voy a tener que armar muy bien.

Entrevistadora (01): Cuando hacían las prácticas profesionales ¿esto no se trabajaba?

Entrevistada (AFMP): Yo en parte...Es muy difícil también es una crítica que tengo yo en parte al profesorado , qué es cuando nosotros hacemos prácticas siempre las hacemos de a dos o de a tres y es muy difícil que dos personas se pongan de acuerdo en qué hacer cuando, por ejemplo, llevamos toda la teoría íbamos a una planificación, la planificación se hace, no solamente con mi idea, sino con la idea del compañeros, muchas veces esas ideas al no tener una buena comprensión, uno termina haciendo lo mejor posible para aprobar la materia no para poner en práctica ciertos contenidos que realmente tendríamos que nosotros tocar, entonces siento que yo desde mi parte, mis prácticas, cuando he querido posicionarme, no lo he podido disfrutar tanto como yo quisiera, armar una clase tiene toda una conexión y una lógica y una linealidad. Me pasó por ejemplo quise dar un tema y como era de a dos y yo venía como tratando de

amalgamar la idea mía con la de mi compañero, terminaba haciendo algo extraño, no me sentí cómoda, no sé si eso responde.

Entrevistadora (01): Claro, entiendo, entonces vos durante todo el cursado del PEF de 1° a 4° si tuvieras que considerar que las prácticas corporales se desarrollaron con inclusión y equidad de género podrías decir que sí que no, que la mayoría, ¿que algunas?, ¿Que vivenciaste vos allí?

Entrevistada (AFMP): Yo sentí que en equidad de género, por ahí no tanto, porque siempre nosotros tendemos de alguna manera a seguir con una linealidad anterior, por ejemplo tendemos a hacer la separación por sexos o no hablar de ciertas cuestiones, porque la institución quiere que vos trates otros contenidos y no esos, entonces, aparte que las prácticas son re chiquititas que también es como un pantallazo y en 2 minutos ya se te terminó la clase y no pudiste ahondar nada o a lo mejor yo siento que eso pasó, que no pude ahondar eso que quería. Hay muchas cuestiones que creo que seguimos haciendo sin querer y después cuando lo repensamos “ah pero yo hice lo mismo que yo crítico que no se debe hacer pero lo hice yo”.

Entrevistadora (01): Perfecto.

Entrevistada (AFMP): Entonces no, quiero decir que mi respuesta es no.

Entrevistadora (01): Bien, te hago una pregunta más, te relato una situación, te contextualizo: Debes desarrollar la iniciación al básquet en un grupo mixto, varones y mujeres, de 18 estudiantes de 1° año de secundaria. ¿Qué elementos didácticos utilizarías? ¿Qué propuestas lúdicas?, es decir ¿Qué juegos elegirías, por qué los harías?, ¿Qué otras cuestiones tendrías en cuenta o podrías observar allí? ¿Qué te parece importante al momento de llevar a cabo esa práctica?

Entrevistada (AFMP): Yo más que todo como hice juego motor, nosotros tuvimos el contenido de juegos modificados que es como la iniciación y son todos juegos que por ahí tienen un objetivo, yo lo utilizaría a ese como el contenido principal porque primero que al sacarle muchas reglas de por sí del deporte básquet te permite de alguna forma, que seas chico o chica, con habilidad o sin habilidad, que tengas pocas ganas o muchas ganas, puedes llegar a ser parte y lo puedes llegar a vivenciar, a entender la lógica interna que te quiere representar el juego y entonces, bueno, como recursos materiales las pelotas que no sean de básquet, no llevarlos directamente al contenido básquet, si no iniciarlos, que ellos exploren de alguna manera, el sentirse cómodo haciendo el juego, aprendiendo las reglas de a poco, qué es también una posición que a mí me gustaría que

lo hubiesen hecho conmigo. Después de a poquito intercalando con algunas técnicas de agarre o de manejo de la pelota, manejándolo así frente al aro, pero no que sea eso el foco sino la experimentación

Entrevistadora (01): A los estudiantes ¿cómo los dividirías o agruparías para jugar, para experimentar?

Entrevistada (AFMP): Por el tema de la participación siempre tuve la idea de hacer mini cancha, o sea, para mí los juegos modificados lo que te permite es extender un amplio grado de saber que por ahí puedes salirte de una sola cancha y los otros esperan. Entonces hacer varias canchitas para mí me permite que vayan jugando, se hagan grupitos, se intercambien entre ellos, que sea mixto o sea que hagan chicas y chicos y que entre ellos vayan rotando, hacer una rotación, no sé si se imagina las canchas, bueno la mitad y mitad van así, rotan, qué tipo de rotación se enseña al principio, va a ser como medio lento el tema de la rotación pero una vez que se aprenda se puede lograr. Sí o sí que los grupos sean mixtos para que haya un intercambio y también cuando haya rotación también cambian, porque cada grupito forma unida identidad, con los que están se forma una identidad, entonces competir es identidad con otra identidad, es como que de ahí sale algo nuevo o algo diferente para mí es esa la idea. Mini grupos y que entre ellos aprendan. El tema este de por ejemplo hacer técnica de un drible, por ejemplo, hacerlo en ronda, que nos veamos todos sin que exista el protagonismo, salir corriendo hasta el aro ver si la lanzo y generar el estrés de que “ay me está mirando la profe y los chicos”.

Entrevistadora (01): Bárbaro. Ahora te voy a hacer la última pregunta que es una situación similar a la que te propuse recién, te contextualizo: Pensá la misma situación en cuanto a los contenidos, entonces pensá en iniciación al básquet, en un grupo de 18 estudiantes de 1° año de secundaria, pero ahora con clases separadas, varones por un lado, mujeres por el otro. Si tuvieras que desarrollar esta misma temática, pero solo con varones o solamente con mujeres ¿Habría alguna diferencia en tu propuesta? ¿Se podrían reconocer las mismas problemáticas al interior de la clase?

Entrevistada (AFMP): Y... yo Hablo de teorías ¿no? esto habría que plantearlo con el grupo, saber lo que te da el grupo, porque uno puede decir “ah porque los chicos son unos grosos, que la saben re manejar a la pelota o saben re jugar”, entonces puedo plantear subir un poco más el nivel y darle como un desafío más, aparte del juego motor y ya ponerle algo más de técnica

Entrevistadora (01): ¿A los varones te referís?

Entrevistada (AFMP): A los varones me refiero, porque tenemos esta concepción de que los varones por ahí tienen más habilidad, pero puede ser que yo diagnosticando al grupo y viendo cómo se manejan, si veo que no hay, que para ellos está bien que no les ponga un desafío lo trabajaría igual que con las chicas, igual que las chicas, a lo mejor tengo unas profesionales ahí, entonces subirles un poco más el nivel y ponerle un poco más.

Entrevistadora (01): Claro, pero pensá que siempre hay estudiantes que saben más o menos de básquet o de fútbol, o de otro deporte...

Entrevistada (AFMP): Si claro, tendría en cuenta eso, el rendimiento motriz de ellos, pero no cuestión de femenino o masculino o porque sean chicos o chicas.

Entrevistadora (01): Entonces si vos tenés un grupo de varones y un grupo de mujeres, más allá de lo motriz, vos ¿harías alguna diferencia en la clase planteada?

Entrevistada (AFMP): No, porque trato de correrme de ese punto de decir, bueno es malo porque es chica, no, trato de ver realmente lo que puede hacer con su corporalidad y cuanto de consciencia tiene y cuanto de procesamiento, porque a veces está acá (se señala la cabeza) y no sale al cuerpo y eso lleva un tiempo, es un proceso, hay que visualizar bien eso en qué estado estamos emocionalmente, es como que yo tengo todo eso acá (se señala la cabeza nuevamente) y el día que vaya a dar clases me gustaría... porque yo vi cómo, te comenté antes, que usan mucho esto, te doy este juego y ya está, el objetivo es embocarla y ya está, no, hay un trabajo acerca de qué es lo que aprendió, que sabe de este año y en otro verano no lo sabía, lo dejan mucho a la suerte y yo por ahí estaría pensando todo el tiempo, capaz que soy re maquinona no? no quiero ser así y no puedo callarme porque cuando uno ya tiene el conocimiento, la mirada más abierta ya no puede volver atrás

Entrevistadora (01): Bien, entonces básicamente, vos darías lo mismo, el mismo contenido, no modificarías nada de la clase, a no ser por una cuestión que tenga que ver con la habilidad motriz, tanto sea para varones o mujeres

Entrevistada (AFMP): Si, le prestaría mucha atención a la habilidad, a que ellos se diviertan y que puedan comprender lo que están haciendo y que ese conocimiento lo puedan transferir a diferentes cosas y que se sientan orgullosos de aprender algo nuevo o de hacer algo nuevo.

Entrevistadora (01): Ok, bien, pero digo, basado en lo que vos decís si tengo chicos o chicas que manejan muy bien la pelota por ahí le subirías un poquitito más respecto a lo motriz pero después separados varones y mujeres ¿no cambiarías nada respecto al contenido o a las formas, más allá de lo motriz, no cambiarías nada?

Entrevistada (AFMP): No, y aparte mi idea es que cuando nosotros vamos a dar clases, creo que lo hacen todos los que ya tienen muchísima habilidad, yo lo pensaría más con niveles, yo por ejemplo fui profe de stretching y de acro yoga y ésta también es una práctica corporal que tiene que ver con la variabilidad de personas y la elasticidad que tiene cada uno y yo no puedo dar una clase pensando que todos tienen que llegar a... entonces es como que yo siempre pensaba en formar niveles, nivel 1, nivel 2, nivel 3 y voy dando consignas para el que pueda llegar un poquito más y así esto adaptarlo a todas las prácticas, que es así en realidad, uno cuando ya aprende algo después de un tiempito se aburre, entonces lo que va a pasar con un grupo es que voy a tener más habilidosos, y otros que no, entonces cómo hacer para equilibrar eso? pero no tiene nada que ver con la cuestión de si es chico o chica, si se siente mejor o si se siente peor, no?

Entrevistadora (01): Bueno, bárbaro. Aquí terminan las preguntas, pero si querés agregar algo, quizá en retrospectiva, recordás algo que quisieras agregar de alguna de las preguntas anteriores, o si te parece que ya está bien, que es suficiente.

Entrevistada (AFMP): Ehh, hace poquito estuve estudiando una materia que es Historia tenía que tuve que sacar el final, y por ahí me puse a investigar mucho acerca de cómo son las políticas y cómo influyeron en la educación y por ahí tiene que ver eso no?, cómo nos influyó a nosotros en la forma de pensamiento, y cómo de alguna forma nos conformamos o nos creemos que la competencia va a hacer que seamos todos competentes y que lleguemos a la cima y que bueno no se piensa en el que quedó por debajo que todavía no llega a ciertos niveles entonces, es como que veo esa visión mucho en Educación Física donde todavía no podemos desarraigarnos, despegarnos y ahí está la diferenciación, no solamente en la cuestión de género, sino en la aceptación de la diversidad y esto por ahí es algo que tiene que ver y el día que lo aprendamos a manejar seríamos unos flor de profesores y profesoras.

Entrevistadora (01): Claro. Bueno Aby te agradezco mucho tu tiempo, la exposición de tus ideas, de tus pensamientos, muy agradecida y acá esto para lo que necesites, muchas gracias por todo Aby.

Entrevistada (AFMP): Gracias a Ud.

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN	L	A	M	P	03	03	1	
ENTREVISTADO	Lilia Arnaudo							
ENTREVISTADOR	Mercedes Ponce							
LUGAR	IPEF –UPC				FECHA	03 de febrero 2022		
OBSERVACIONES	Entrevistas en profundidad modalidad on line.							

Entrevistadora (01): Ante todo te saludo y agradezco que estés acá Lilo porque es muy importante para mí que colabores con esta investigación. Este es uno de mis trabajos de campo para la tesis de maestría de la UNQ, el tema de la tesis son las percepciones sobre el género en relación con la práctica profesional, por eso las entrevistas son con estudiantes de 4° año que han cursado la materia Práctica Docente IV. Obviamente las entrevistas son confidenciales y anónimas, no va a salir tu cara ni tu apellido, solamente lo que vos pienses y creas. Te voy a realizar algunas preguntas y podemos ir conversando, o repreguntando. Son orientativas las preguntas no hace falta que respondas exacto.

Entrevistada (LAMP): De una.

Entrevistadora (01): Primero te ubico en el Ipef, el último año, 4° año de cursado, entonces, ubicándote ahí, pensaste en el Ipef, 4° año, ¿Cuáles fueron las materias de 4° que vos crees o considerarás te han influenciado de alguna manera en tu percepción sobre el género? ¿De qué manera? ¿Por qué?

Entrevistada (LAMP): Principalmente ESI, la materia ESI, pero no solo la materia, sino que yo me hice muy allegada a una profe, que no es la que me dio a mí, es otra es **** (nombre y apellido de la profesora) que al haberme hecho amiga tuvimos muchos momentos que compartimos fuera de la materia, pero como es profe también de esa materia nada, tuve charlas con ella, podía hablar mucho sobre ESI. Ética es otra materia que también me resultó sumamente importante digamos, porque bueno, digamos, uno tiene que ser coherente con lo que dice y con lo que hace y sobre el género todos podemos decir que somos re abiertos y que estamos de acuerdo, que la igualdad de género, que este que aquello, pero después en nuestras prácticas es re difícil y yo más

allá de ser estudiante de 4°, ejerzo digamos, he tenido algunos momentos donde tuve que ponerlo en práctica y es re difícil digamos, es más difícil llevarlo a la práctica que en el discurso teórico digamos, no sé también tuve algunos profes o materias que todo lo contrario que fueron una mierda, exactamente esa es la palabra

Entrevistadora (01): ¿Qué te han influenciado de manera negativa decís?

Entrevistada (LAMP): Si, no sé si fue negativo porque me hicieron ver “esto es lo que no quiero ser” y en ese sentido está bueno porque en realidad te da una pauta de “gracias por mostrarme esto qué es un asco porque no lo voy a hacer, porque sé que aspiro mucho más sé que las personas piensan diferente y que pueden cambiar” o sea y he tenido profes que nos han ninguneado a las mujeres pero zarpadamente que nos han visto el culo, qué onda muchas de esas situaciones que pasan desapercibidas y es como que no, porque una mujer lo nota digamos, entonces capaz no le hacés una re escena pero lo notas digamos, entonces en algunas cosas también ha sido así como la influencia, (risa)

Entrevistadora (01): Aja. Bueno, pero te ayuda a ver lo que no te gusta o no querés digamos, a visualizarlo también es importante darte cuenta. ¿De qué manera crees que ESI o Ética te ayudaron? ¿De qué manera lo ves?

Entrevistada (LAMP): En ESI para aprender y conocer y ética en cómo aplicarlo un poco más en la parte educativa, de cómo dar mis clases, de cómo llevarlo no solo al ámbito docente sino capaz a mi vida cotidiana digamos, de cómo racionalizar lo que hago lo que pienso, cómo actuó respecto a esto que aprendí nuevo de ESI y entre los mismos compañeros aprendí mucho y llevado a la educación física aprendí cómo aplicarlo mediante juegos, actividades, tipo la parte más de aplicarlo al campo de Educación Física, eso también fueron mis compañeros digamos, el mismo trabajo en grupo ahí en ESI el último trabajo final es hacer un juego, una actividad que trate determinado tema de la ESI, o sea tenés cantidad de textos, cantidad de temas y vos decís “bueno hay que hacer esto, qué sé yo, conocer el cuerpo, zonas erógenas, sexuales, no sé qué” y cómo se lo llevas a un grupo para enseñarlo mediante una actividad y aprendimos también una banda de formas de aplicar algo que en teoría, o sea que para que sea muy muy visto tiene que ser expuesto de esta forma digamos, no simplemente con un texto, no porque yo te doy un texto de ESI te voy a decir “ya te lo enseñé” sino que hay que llevarlo a decir “bueno pero vos sabés, conoces, sabes lo que pasa si usas forro si no usas forro, si haces esto o aquello, que es lo que le pasa a las

mujeres cuando, en qué momento se sienten abusadas o...” bueno todo eso aplicado en una actividad, entonces en ese sentido es muy interesante estuvo muy bueno.

Entrevistadora (01): Buenísimo, bárbaro. Te hago otra preguntita que está relacionada con la anterior, ahora te ubico en todo el transcurso de tu cursado de 1° año a 4° año ¿sí? ¿En el profesorado vos crees o consideras que las prácticas corporales se desarrollaron con inclusión y equidad en cuanto al género? y ¿por qué?

Entrevistada (LAMP): A grandes rasgos te diría que no, fue súper, para mí, sexista, un montón de cosas, bueno en esto que contaba digamos de profesores que te ninguneaban, sos mujer que esto que aquello, tenías otro que se iban a un extremo completamente opuesto que todos tenemos que poder hacer lo mismo y si hay que llegar a una pared y saltar todos a los 2 m no importa si el chabón mide 1,90 m. y yo mido 1,50 m. saltamos los 2 metros, entonces yo tengo que hacer el doble de esfuerzo por eso se ponen la camiseta del “No, yo estoy siendo igualitario frente a mi clase, vamos todos a lograr lo mismo” y es como no, hacerlo en base a cada uno en relación a su altura, por ejemplo.

Entrevistadora (01): ¡Umm!

Entrevistada (LAMP): En ese tipo de cosas, yo qué sé, en softbol nos hacían hacer el final, era una actividad de pases largos y siempre era la misma distancia entre hombres y mujeres, lo cual me parece bien, pero tenemos cierta dificultad a nivel corporal físico de no llegar capaz, no tenemos la misma cantidad de fuerza que un hombre digamos y ese tipo de cosas no son tenidas en cuenta. Más allá de que la búsqueda es la igualdad se la puede conseguir desde otro lugar digamos no necesariamente de decir la actividad para todo el mundo exactamente igual. Si tuve profes, por ejemplo, de qué a las mujeres por algún motivo a nosotras nos hacían rendir 5 veces sin una explicación lógica de qué es lo que estuvo mal, pero a los hombres de una, era como “bien maestro aprobaste, nos vemos el año que viene” y con las mujeres viniendo una vez a rendir, otra vez, rendir otra vez y vamos viendo, digamos, de tenernos así, agarradas a las mujeres, un montón. Entonces es como que durante toda la carrera ha habido de todo, pero...

Entrevistadora (01): Pero ¿vos crees que predominaban las prácticas que no eran con equidad o inclusión en cuanto al género? ¿Esto que vos hablas muestra que las mujeres estaban más relegadas o tenía que soportar más cosas que los varones?

Entrevistada (LAMP): Sí, sí, totalmente. Sí, en algunas cosas me parece que está bien exigir un poco más porque también es un pensamiento muy de mierda el de “Ay yo no llego por ser mujer”, entonces no exijo porque con este resultado mediocre me alcanza,

no, me interesa que lleguemos al máximo potencial mientras los hombres hagan el mismo esfuerzo por llegar a ese máximo potencial y no sea un simple hago la destreza correctamente y listo, es como bueno si vamos a poner esas pautas que sean todas iguales, digamos. Pero sí, yo creo que no. Además de los maltratos, eso es clave, muchísimos de los profes del Ipef que maltrataban.

Entrevistadora (01): Aja, ¿Al maltrato verbal te referís?

Entrevistada (LAMP): Sí, sí, re, a las mujeres nos agarraban de punto, siempre hay un profe que a las minas nos agarra de punto y es la clásica de que todos las preguntas te las hace a vos, a este grupo le falta uno para hacerla para pagar por lo que hizo mal, porque a veces cuando pierdes en un juego te hacen pagar, no sé, bueno vos anda ya hacelo con ese grupo porque sos mujer y era como bueno agarrar a una persona, una banda de profe nos agarra de punto en ese sentido, o sea y yo que era del centro de estudiantes una guasada, me he hartado de pelear con profesores

Entrevistadora (01): ¿Más?

Entrevistada (LAMP): ¡Sí! Olvídate, mucho más, pero bueno qué sé yo buscaban eso, a las mujeres era como que rendías mal el primera examen “bueno libre” y es como que libre su puta madre, yo tengo un recuperatorio y lo voy a dar al 100% para probarlo y era como que ese maltrato de “Andate, andate” y te pongo la vara acá, de no vas a aprobar en todo el año y una tener que romperse el lomo, digamos, para llegar y de parte de nuestros compañeros mucho sin darse cuenta siquiera de esas situaciones o era como “Ah pero si el profe es re capo”, “¡Sí! el profe es re capo porque me está enseñando re bien a jugar fútbol o me da la pelota y juego al básquet” no, o sea, pero bueno esas cosas las vemos nosotras no tanto de parte...

Entrevistadora (01): ¿No había un registro por parte de los compañeros que no estaban sucediendo las cosas de manera equitativa?

Entrevistada (LAMP): Si, yo creo que con el correr del tiempo fue cambiando, o sea en 1° año yo siempre tuve el mismo curso pero después fui muchos años recursante de otras cátedras, bueno, pero mi curso con el que hice de 1° a 4° en algunas situaciones si se ponían... todo el curso a decir “profe, pará, bancá un poco porque no corresponde”, digamos por tal cosa, pero fue con el crecimiento de la de la carrera digamos, como como docente cada uno entender el hecho de “no me gusta esto” “che no les parece, (a todo el curso), no les parece que la están maltratando cuando le dice, cuando la hacen correr aunque haga un 45° y se le esté bajando la presión”, digamos, bueno.

Entrevistadora (01): Cómo que hubo una visualización mayor de los estudiantes digamos ¿el cambio fue más de lxs estudiantes que de lxs docentes?

Entrevistada (LAMP): ¡Sí!, al 100%. De hecho he hablado con muchos de mis compañeros hoy en día decimos si hubiéramos, capaz tenido en 1° año, algunas materias como ESI, como Sujetos de la educación, como Pedagogía pero Pedagogía no la parte histórica sino la parte de la aplicación real en el campo, hubiéramos agarrado la carrera de otra forma, todos opinamos que volveríamos a hacer hoy la carrera con lo que hoy aprendimos, con lo que hoy somos, yo volvería a cursar de cero la carrera que sé que la puedo encarar desde otro lado, otra predisposición también, pero sí creo que han sido más los cambios de nosotros como estudiantes que de los docentes en sí, hay cada uno que no va a cambiar nunca digamos y te lo dicen.

Entrevistadora (01): Claro, ¿Y te lo dicen?

Entrevistada (LAMP): ¡Sí!, Yo tuve un profe en 1° año que me dijo “ojalá nunca tenga el desagrado de enterarme que mi nieto te tiene de profe”, así me tiro y yo encima me dedicaba a ese deporte, lo competía y era de esos que nos hizo rendir a las mujeres 5, 6 veces el final ni siquiera es legal pero él nos hacía rendir igual y más de una de las chicas era la tercera vez que lo rendía y lo rendía mal y ya directamente desistieron, yo porque los rendí 5 veces porque yo no me iba a quedar con esa materia sabiendo que yo me dedico a eso, pero eso me dijo 1° año mis primeros finales de la carrera y fue porque éramos mujeres, a las mujeres no nos daba para llegar al 10, de acá no nos daba (se señala la cabeza) para llegar a un 10, por eso sí yo sí iba a ser de 9 para abajo y por eso la exigencia de si no es un 100% no te pongo un 7 qué es lo mínimo para aprobar, entonces ese tipo de cosas puedo contarte una banda, más y del centro de estudiantes también.

Entrevistadora (01): Claro, me imagino porque en el Centro tenés más recepción de experiencias.

Entrevistada (LAMP): ¡Sí!, hemos acompañado muchos cursos con esos problemas, mismas compañeras que han venido y dicen “Mira yo vengo y dejó por sentado a fin de año si me quiere desaprobar sepamos que es por esto y no por otra cosa” digamos.

Entrevistadora (01): Lilo te hago otra preguntita. Te voy a poner en una situación como futura profe de Educación Física, si tuvieras que desarrollar la iniciación al básquet en un grupo mixto de 18 estudiantes de 1° de Secundaria ¿Qué elementos didácticos, qué propuestas lúdicas, es decir que juegos, ¿cómo lo harías, por qué

elegirías esos juegos, o qué otras cuestiones tendrías en cuenta o podrías observar?, y ¿Qué te parece importante al momento de llevar adelante esta práctica?

Entrevistada (LAMP): Creo que primero de elemento buscaría todos los diferentes tipos de pelotas que se pueda hacer, en su propia casa o que haya en el colegio, tipo desde un globo, una pelota de media, un pulpito, lo que sea y primero haría un trabajo de percepción del objeto, de diferentes tipos de lanzamiento, de agarrarlo a ver si logra hacer coordinación con el objeto, o si pica o no pica, si se arrastra si no se arrastra, después haría grupos de cuatro personas que por ejemplo tengan que hacer pases con dos objetos de diferente peso y tamaño, o sea de que empiecen a tener un poco la reacción y la precisión al momento de hacer un pase, porque tenés que tener los dos objetos en el aire todo el tiempo pasándose, después pondría diferentes postas de distancia de donde tirar los objetos, el canasto del súper acá, un aro en el piso acá, el aro de básquet allá arriba, no sé, una mochila abierta digamos, diferentes formas, cosa de empezar a ver que son los diferentes tipos de lanzamientos y después ya haría algún juego cooperativo en el que arrancaría clásica con el juego de los pases, de llegar a hacer los diez pases con mi equipo y el otro equipo tener que hacer recepción e intersección y ya después pondría una meta, ponele en el mismo lugar pondría un carrito ahí alto, un círculo en la pared y un conito en el piso cualquiera de los tres objetivos sirven, el que toques funciona después le pondría puntos ponele a cada uno de los cosas, digamos, el que está en el piso vale 5, el que está en el punto intermedio vale siete y el que está arriba vale diez, o sea empezar a subir la vara, de buscar el lanzamiento hacia arriba hacia y no ya con el compañero al costado. Bueno, y así lo iría llevando como de a poco al básquet sin reducirlo al principio lo haría todo masivo, para generar las reglas en conjunto, “ a ver si estamos tres personas atrás del mismo objeto ¿vamos a poder hacer pases para liberar espacio?, “no”, bueno vamos mal la táctica y empezar a que las reglas vayan surgiendo del mismo acto digamos, porque se van dando solas muchas de las reglas no necesitas decir “es así y es asá”, sino que te vas dando cuenta de que si vos querés llegar al objetivo que está allá tenés que ir desmarcándote para poder buscar un espacio libre de pase y eso lo vas viendo mientras vas aprendiendo el juego digamos, bueno y de ahí iría elevando, sacaría las dos opciones de punto del piso y de la intermedia dejaría una alta capaz en vez de primero embocar al aro sería pegarle al cuadrado, primero todo el tablero después al cuadrado más chico, después embocar.

Entrevistadora (01): Perfecto. La última pregunta. Te contextualizo. La misma situación, iniciación al básquet, 1° año de la secundaria, grupo de 18 estudiantes, pero ahora en vez de ser mixto serán clases separadas, varones con varones, mujeres con mujeres Si tuvieras que desarrollar esa misma temática pero solo con varones o solo con mujeres ¿Habría alguna diferencia en relación a tu propuesta anterior?, ¿Creés que se podrían reconocer las mismas problemáticas al interior de la clase?, ¿Harías algo distinto?

Entrevistada (LAMP): Yo creo que el tiempo sería distinto no cambiaría las actividades, ninguna de ellas, pero sí sé que a las mujeres nos cuesta más al principio entrar a la parte deportiva porque de chicas no nos crían para eso, nos crían para ser princesas entonces creo que para romper con eso “Ay soy re mala jugando al básquet profe”, no, mira si esto no es básquet ,esto es juego y juguemos, juguemos, como de a poco se va llegando igual al objetivo la diferencia es que si yo no las frustró desde el momento cero que sería lo que suele pasar de que las mujeres votaran una pelota y no le voy a enviar lo que nunca en mi vida me dieron una pelota me dieron una Barbie digamos, entonces yo en ese sentido no le cambiaría nada, es como que vamos a aprender todo, porque encima lo enseñaría de manera colectiva y después haría juego de competición digamos y a los hombres no les cambiaría nada capaz me detendría más en las partes de las reglas, qué es la parte más difícil, porque son brutos y racionalizan un poco menos en el momento de hacer una actividad, es como que se centran en “ahhhh hay que meter el gol y hay que ganar”, entonces me centraría más en la otra parte, de usar la cabeza para hacer los pases de necesarios antes que el objetivo de hay que meter la pelota encestarla, pero las actividades serían exactamente las mismas.

Entrevistadora (01): ¿Éstas serían las distinciones que podría llegar a ser si tenés varones y mujeres?

Entrevistada (LAMP): Si, sí, sí tendría más paciencia, yo sé que con los hombres tengo menos paciencia, me cuesta un poco más que con las mujeres, si, vamos de a poco, pero con los hombres es como un poco más, me enoja más fácil, que sé yo.

Entrevistadora (01): No sé si querés agregar algo, querés decir algo más o se te ocurre algo que puede ser en retrospectiva, a lo mejor se te vino algo a la cabeza de antes que querías acotar o para vos está completo lo que dijiste.

Entrevistada (LAMP): No, creo que la Educación Física no solo tiene que sentarse en el género sino en la igualdad general, entonces para eso hay que tirar todos como para el

mismo lado, entonces yo siempre buscaría que desde el lado del amor y la ternura digamos, qué es donde más cuesta, pero sin necesidad de ese ataque de “Ahhhh los hombres hacen esto” para castigar sino simplemente construir y enseñar de otro lado. Pienso a la Educación Física desde un aprendizaje de toda la vida no solamente de la clase Educación Física, no solamente de la clase de Educación Física de primario, secundario, jardín o lo que sea, si no lo hablo de los profes de Educación Física, vos sos profe toda la vida digamos, en todas las situaciones, armamos un picadito y te pones a dirigir a ver cosas, que las ves porque ya tenemos en la cabeza un chip puesto, además nos gusta, como que si pensar y repensar esto de las diversidades de todo, inclusive de personas con patologías o lo que sea y la integración me parece súper, sumamente importante, el género es la base para ser más humanos en todo, o eso es lo que yo creo entonces sí pienso la Educación Física solo pienso en eso, hacerla más humana y no tan animal digamos, más racional y de manera colectiva digamos

Entrevistadora (01): Bárbaro... Gracias Lilo por el tiempo, por tus ideas, por tus apreciaciones, te recontra agradezco.

Entrevistada (LAMP): No, es nada, gracias a vos.

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN	M	S	M	P	10	03	1	
ENTREVISTADO	Melanie Suarez							
ENTREVISTADOR	Mercedes Ponce							
LUGAR	IPEF –UPC				FECHA	10 de marzo 2022		
OBSERVACIONES	Entrevistas en profundidad modalidad on line.							

Entrevistadora (01): Ante todo te saludo y te agradezco un montón Melanie que estés acá y que me des este tiempo y que puedas participar de las entrevistas.

Te cuento un poquito si bien me conoces, me presento de nuevo, soy Mercedes Ponce, trabajo en el Ipef ,en la cátedra de Psicología, soy Licenciada en Psicología y esta entrevista que estamos realizando es parte de un trabajo de campo para la Universidad Nacional de Quilmes, de una Maestría que estoy realizando en Ciencias sociales y Humanidades con orientación en Sociología y el tema de la tesis son las percepciones

sobre el género en relación con la práctica profesional, por eso está orientada hacia estudiantes de 4° año que hayan cursado Práctica Docente IV.

Demás queda decirte que estas entrevistas son confidenciales y anónimas quédate tranquila, lo único que va a salir es lo que vos pensás, lo que crees que es lo que me interesa conocer, tu opinión, tus ideas, tus emociones respecto a las preguntas que yo te voy a formular. ¿Tenés alguna duda? ¿Algo que quieras preguntarme?

Entrevistada (MSMP): Ninguna.

Entrevistadora (01): Perfecto. Bueno la primera pregunta, te voy a contextualizar: nos ubicamos en el Ipef, en 4° año y desde allí pensá ¿Cuáles fueron las materias de cuarto año que vos crees o consideras que te han influenciado de alguna manera en tu percepción sobre el género? ¿De qué manera? Y ¿por qué?

Entrevistada (MSMP): Solo las de 4°.

Entrevistadora (01): Solo las de 4° que vos creas que han influenciado de alguna manera en tu percepción sobre el género.

Entrevistada (MSMP): Bien. ESI sin duda, está pensado para eso y porque se habla mucho y se abre el paraguas, conoces cosas nuevas que uno no está metido en el tema y aprende y estuvo buenísimo y después, estoy tratando de acordarme que tenía en 4°. Creo que te diría que ESI nomás.

Entrevistadora (01): Ajá ¿Y en qué crees que te influenció ESI en tu percepción sobre el género?

Entrevistada (MSMP): No, pará, y en Práctica Docente también lo abordamos al tema y estuvo bueno, como llevarlo, lo que veíamos un poco en ESI, a la práctica, está bueno. Entrevistadora: ¿Y cómo crees que te influenció ESI? ¿De qué manera podrías describir la influencia que tuvo en tu percepción sobre el género?

Entrevistada (MSMP): Ehhh, o sea no fue para mí una novedad sí?, porque es algo que siempre venimos hablando en el Ipef, se hicieron las jornadas (refiriéndose a las Jornadas de Géneros) y demás un tema que está pero cuando tenés una materia destinada exclusivamente a lo que es la ESI y uno de los ejes de la ESI se habla sobre los géneros, bueno me parece que ahonda mucho más, en la historia que hubo, en el recorrido que hubo, en las luchas, las luchas que se sigue dando, también la diversidad que sigue... no es que la diversidad sigue creciendo sino que se está reconociendo cada día, estuvo bueno, esas cosas creo que estuvieron muy buenas llevarlas, y también cómo nos influye eso nuestra práctica diaria. Me acuerdo de una clase que la profe, estábamos

hablando, y dice “cómo separas los grupos”, estamos viendo mi planificación de práctica docente, me dice ¿cómo separan los grupos? y yo le digo “no, bueno, un día los enumero, otros, no sé” pero nada, no es algo que yo había planificado y me dice” no, porque es ESI también pensar la división de los grupos y cómo hacerlo”, y que se yo nos pusimos a debatir sobre eso y yo dije, che mira que perspectiva tan amplia sobre una cosa tan simple que hacemos en la tarea diaria docente que es separar grupos para hacer un partido, que lo hacemos siempre.

Entrevistadora (01): Qué interesante. ¿Y la Práctica cómo crees que te influenció?, ¿de qué manera?

Entrevistada (MSMP): Y bueno la Práctica en primer lugar por estar en contacto, me tocó un 5° año, así que... eran chicos más grandes que venían mucho con estas temáticas, que está muy bueno que ahora se habla mucho más, y por ahí venían y nos hacían preguntas, me acuerdo que un día vinieron y me dijeron “Profe a usted alguna vez le pegaban en su casa”, me preguntaban cosas así y yo era como.... che como docente que lugar tengo en esta pregunta y me acuerdo que lo hablamos con el profe y en eso nos metimos en esas preguntas que nos descolocan y hablamos mucho sobre ESI y estuvo bueno abordarlo, trabajarlo, tenerlo en cuenta y también pensamos cómo a nuestras planificaciones les podíamos dar una vuelta por más que las prácticas nuestras eran cortitas por el contexto de la pandemia y demás, cómo le podíamos dar una vuelta por ahí que tenga más que ver con una mirada más amplia, no solamente el contenido, la actividad, la intencionalidad, el objetivo, sino ver subjetividades, tener en cuenta, bueno, más amplio, no sé una mirada más integral sobre lo que es la práctica por ahí se hace muy chata, quiero enseñar esto lo hago de esta forma, tatata, y listo.

Entrevistadora (01): Claro. La pregunta dos está relacionada con la anterior. Te contextualizo: Ubícate en el Ipef, en el cursado del PEF, de 1° a 4° a lo largo de tu cursado, ¿vos crees o consideras que las prácticas corporales se desarrollaron con inclusión y equidad en cuanto al género? ¿Por qué?

Entrevistada (MSMP): No, hay de todo en realidad en todo el cursado, hay de todo, creo que tiene mucho que ver con el grupo. El grupo que a mí me tocó por suerte fue un grupo súper inclusivo con esta temática no había problemas de nada y en ese sentido la convivencia nuestra era buenísima, así que por ese lado, por el grupo, te digo que sí que estuvo bueno ahora por las directivas docentes por ahí que nos tocaban a cargo, tuvimos materias que sí hubo, materias que no hubo, materias que ni siquiera lo intentaron, que

las mujeres eran conos y los chicos eran los que jugaban el partidito y esas cosas, materias que los niveles de exigencia variaban y demás, el que mostraba siempre era el chico que le sale todo bien y demás, bueno ahí se marcaba como una diferencia pero bueno sí, creo que hay de todo y mucho tiene que ver con el grupo y con el docente como decide darlo por ahí teníamos docentes que ponele particularmente, el día que nos pararon a las chicas como cono y los chicos se pusieron a jugar el partido nuestros compañeros se pusieron como “no profe por qué las chicas, juguemos todos juntos”, “si lo pueden hacer tranquilamente igual”, esas cosas que tuvieron buenísimas.

Entrevistadora (01): ¿Y el profesor justificaba o decía algo respecto a eso?

Entrevistada (MSMP): No, no, no. “No bueno, están ahí” qué bueno... “Que tienen menos control de la pelota”, nada, no tenía validez.

Entrevistadora (01): Bueno, entonces si tuvieras que decir en general, más allá de tu grupo de compañerxs, si bien a las prácticas corporales las realizas con tu grupo de compañerxs, vienen enfocadas o determinadas desde la institución y desde el/la docente, si vos ves el lado de las actividades a realizar en las prácticas corporales ¿vos sentías que había inclusión y equidad en cuanto al género, en la mayoría, en muchas, en pocas? ¿Que se pensaba en la inclusión y la equidad en cuanto al género por parte de lxs docentes y en las prácticas que realizaban?

Entrevistada (MSMP): Yo creo que hay muchos docentes que sí tuvieron intencionalidades buenas, pero a uno le quedan mucho más las prácticas en donde las intenciones no eran en relación a la inclusión y demás, quizás fueron menos las prácticas, sí lo pienso, donde los profes o las profes nos diferenciaban o separaban y demás pero te quedan más marcadas esas que todos los profes que hicieron las cosas bien.

Entrevistadora (01): Claro, bien. Te hago otra pregunta. Te relato una situación para que la pienses tranquila. Te contextualizo: Si tuvieras que desarrollar la iniciación al básquet en un grupo mixto de 18 estudiantes de 1° año de secundaria: ¿Qué elementos didácticos utilizarías? ¿Qué propuestas lúdicas?, es decir, qué juegos harías o porque los harías o por qué elegirías esos juegos, ¿Qué otras cuestiones tendrías en cuenta a la hora de observar? o ¿Qué te parece importante en el momento de llevar a cabo esta práctica?

Entrevistada (MSMP): Ah ya me siento rindiendo, no mentira, mentira (risas)

Entrevistadora (01): (risa) Es solo pensar una situación, no es para evaluar ni juzgar, sino que es para que te ubiques en el lugar de docente y cómo vos desarrollarías esa clase de iniciación al básquet, en general.

Entrevistada (MSMP): Sí, bueno ahora después de que me lo corrigieron tendría muy en cuenta la división de los grupos, que vayan variando, alguna dinámica donde los grupos vayan cambiando por clase así tienen la posibilidad de aprender unos con otros, de cada compañero que hay en el curso, sacar provecho, sí tendría en cuenta tener la mayor cantidad de material es posible, que no quiere decir que si tengo pocas pelotas en el colegio veo la forma de rebuscar material, buscar otro material, otros elementos, algo que me sirva para dar la iniciación al básquet, ya que es iniciación, que puedan tener todos el mayor tiempo de contacto con los elementos o elementos similares, tendría en cuenta también hacer, cuando es así, uso mucho los juegos motores donde trabajo exigencia técnica y lo abordo bajo la táctica que creo da una posibilidad más equitativa, y esto lo pienso mucho por la realidad que hoy todavía sigue estando de que muchas veces las mujeres seguimos teniendo menos experiencia motriz, principalmente en deportes en conjunto, y creo que es una diferencia que está marcada socialmente hace bastante, qué cada día se va disminuyendo, pero sigue y los juegos motores siempre me permiten esto de borrar un poco esa diferencia, como el sumar más elementos, me permiten borrar esa diferencia, dejar un rato de lado y que todos puedan competir en un lugar más equitativo en lo que exige las exigencias motoras que tiene el juego, digamos, que todos puedan participar y que incluso que todas puedan sentir que van aprendiendo, van creciendo, van probando cuando les hace preguntas referidas a la táctica que tienen que ver con lo que van descubriendo de lo que es el juego, bueno en este caso sería de invasión, así que lo utilizaría mucho. Y después bueno iría avanzando ya a un básquet más formal si es mi intención.

Entrevistadora: ¿Y le darías las mismas actividades a los varones y a las mujeres?

Entrevistada (MSMP): ¡Sí! Los grupos serían totalmente mixtos, si si, sí. Una dinámica por ejemplo, que me gustó mucho, cuando hablábamos en ESI, que la profe había hecho tipo un álbum de figuritas entonces bueno, por ahí los grupos una clase iba a haber todo grupos de varones o todos grupos de chicas pero en algún momento sí o sí se iban a tener que mezclar, porque todos tenían que terminar con las figuritas de otro, que me pareció bueno porque le daba la libertad a los chicos de ir formando, hacer, ir cambiando figuritas y demás pero en algún momento los obligaba a que cambien de

grupo y en algún momento iban a tener que estar mezclados chicos y chicas, no es que directamente los forzás sino que le das la libertad de que en algún momento, y ellos saben, que en algún momento, lo van a tener que hacer. Y después las variantes de las actividades siempre está el equiparar por ahí si hay alguien, pero no lo pensaría como chico o chica al que le sale más de todo cierto nivel de dificultad y nada más, pero si vimos actividades para todo el principio y las variantes para cada uno

Entrevistadora (01): Las variantes ¿más particulares decís y no teniendo en cuenta tanto el género sino por el nivel de dificultad de cada uno?

Entrevistada (MSMP): Exactamente.

Entrevistadora (01): Ok. Ahora te hago la última pregunta, relacionada a la anterior. Te contextualizo la misma situación en cuanto a los contenidos, es decir Iniciación al básquet con un grupo de 18 estudiantes de 1° año de la secundaria pero ahora los vas a tener en clases separadas, es decir los varones por un lado, las mujeres por el otro, entonces si tuvieras que darles la iniciación al básquet con los mismo contenidos que la situación anterior que era mixto pero ahora solamente con varones o solamente con mujeres, ¿Habría alguna diferencia en tu propuesta?, ¿Se podrían reconocer las mismas problemáticas al interior de la clase?

Entrevistada (MSMP): Ehhh y en principio no, no cambiaría en nada la propuesta, En cualquier iniciación quiero que tengan mucho contacto con el objeto, quiero que participen, quiero que se dé la práctica, quiero que vayan entendiendo el juego, así que la propuesta seguiría siendo la misma básicamente, no cambiaría nada así a grandes rasgos.

Entrevistadora (01): (reafirmado lo que Melanie dice) Les darías lo mismo a las mujeres y a los varones ¿verdad?

Entrevistada (MSMP): Totalmente.

Entrevistadora (01): (reafirmando lo que dice Melanie) ¿no modificarías nada en la clase en cuanto a los contenidos que le darías a cada uno?

Entrevistada (MSMP): No, en el grupo imaginario qué tengo en mente, no modificaría nada.

Entrevistadora (01): Bien. ¿Crees que los problemas o dificultades que podrían llegar a presentarse en cuanto a la clase son los mismos que podrían llegar a salir en grupos mixtos?

Entrevistada (MSMP): Ehhhh y con este abordaje si, quizá sí, porque creo que la gran diferencia por ahí está con un móvil y juego en conjunto, que si yo lo abordo desde la técnica obviamente van a robar los que tengan más experiencia y quizás, es bastante probable que sean los varones, si yo lo abordo con partidos comunes también, pero si lo agarro de los juegos motores y de tareas coordinativas, y también estaciones o circuitos pero en donde el contacto con los elementos y con el juego sea abordado desde otro punto, me parece que no, que no habría diferencia muy marcada.

Entrevistadora (01): Bien, ok. Estas son las preguntas de la entrevista, pero quizás quieras agregar algo, quizá mirando en retrospectiva quieras decir algo más de alguna de las preguntas, ¿O te parece que no te queda nada para decir?

Entrevistada (MSMP): No, no, creo que está bien, hablo hasta por demás en cada pregunta.

Entrevistadora (01): Bueno Melanie, te recontra agradezco el tiempo, tu participación y tu opinión, te agradezco mucho.

Entrevistada (MSMP): No, por favor, gracias por el espacio y por pensar en estas temáticas y por investigarlas y bueno nada en lo que se pueda aportar no tengo problemas.

Entrevistadora (01): Muchas gracias, muchas gracias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. [Archivo PDF]
<https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Achilli, E. (2006). *Investigación y Formación Docente*. Laborde.
- Achaval, G., Elkin, E. y Bologna, C. (2021). Enseñar a enseñar educación física en la práctica docente. *Salão Do Conhecimento*, 7(7).
<https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/21064>
- Aisenstein, A. (2006). El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. Espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En A. Aisenstein, A. y P. Scharagrodsky (Coord.) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950* (pp. 49-71). Prometeo.
- Aisenstein, A. (1998). Deporte y escuela ¿separados al nacer? *Lecturas de Educación Física y Deporte, Revista Digital*, 3 (11).
<https://efdeportes.com/efd11a/angela.htm>
- Alonso Ramirez, S. (17 de enero de 2018). *La Falta: la necesidad de perder para ganar*. [Archivo de Vídeo]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=fr11Cu64kuI>
- Amuchástegui, G., Bologna, C., Etcheverry, A., Gigena, C., Britos, J., De Marchis, R., Romero, C. y Rossi, R. (2020). Programa Práctica Docente IV y Residencia: recrear las prácticas de Educación Física [Plan PEF 143/19. Programa impreso]. Universidad Provincial de Córdoba-Facultad de Educación Física, Córdoba.
- Añasco, A.; Campomar, G.; Fulugonio, M. y Zimmerman, M. (2017). *Formación Superior y género, representaciones de una práctica*. [Archivo PDF]
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10206/ev.10206.pdf
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. [Archivo PDF]
<http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>

- Araya Umaña, S. (2004). *Hacia una educación no sexista*. [Archivo PDF]
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp.125-161). Paidós.
- Belting, H. (2007). *La Antropología de la imagen*. [Archivo PDF]
https://jpgenrgb.files.wordpress.com/2018/06/hans-belting-antropologia-de-la-imagen_cap3.pdf
- Belvedere, C. (2002). El desarrollo de la noción de mundo en el período fenomenológico de la obra de Merleau-Ponty: de la subjetividad a la intersubjetividad. *Repositorio Digital Institucional Facultad de Ciencias Sociales-UBA*.
<http://repositorio.sociales.uba.ar/items/show/568>.
- Berger, John (2000). *Modos de ver*. Gustavo Gili SA.
- Bodenhof, C. (2019). Estructuras de sexo-género binarias y cismormadas tensionadas por identidades y cuerpos no binarios: Comunidades educativas en reflexión y transformación. *Revista Punto Género* (12), 101-125.
<https://doi.org/10.5354/0719-0417.2019.56250>
- Bonilla García, M. y López Suárez, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. [Archivo PDF]
<https://www.redalyc.org/journal/101/10148922006/10148922006.pdf>
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bracht, V. (1995). Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física?". *REVISTA MOVIMENTO*, 2 (2).
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2188>
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Vélez Sarsfield.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Mexicana.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós

- Cameron, D. y Kulick, D. (2007). Hablar de sexo y pensar en sexo: La lingüística y la construcción discursiva de la identidad. *La manzana de la Discordia*, 2(3), 93-111.
https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1418
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Canales, M. y Peinado, A. (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Ed.), *Grupos de discusión* (pp. 288 -311). Síntesis S. A.
- Caram, G. (2011). *Vínculo educativo. Función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis*. [Archivo PDF]
<https://www.academica.org/000-052/451.pdf>
- Casas, J.; Repullo, J. y Donado, J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I)* [Archivo PDF]
<http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/9+Aten+Primaria+2003.+La+Encuesta+I.+Cuestionario+y+Estadistica.pdf>
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cavana, M. (1995). Diferencia. En Amoros, C. (Comp.), *Diez Palabras Claves sobre Mujer* (pp. 85-118). Navarra: EVD.
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. Denzin y S. Lincoln (comps.), *Estrategias de investigación cualitativa* Vol. III. (pp. 270-325) Gedisa.
- Cicourel, A. (1982). *El método y la medida en Sociología*. [Archivo PDF]
<https://felixhernandezmaestriaensv.files.wordpress.com/2018/11/cicourel-el-metodo-y-la-medida-en-sociologia.pdf>
- Creswell, J. (1998). *Búsqueda cualitativa y diseño de investigación. Elegir entre cinco tradiciones*. Sabio.
- Crisorio, R. (2009). *El cuerpo y las prácticas corporales*. [Archivo PDF]
<https://eduardogalak.files.wordpress.com/2012/08/quc3a9-hay-que-saber-sobre-educac3b3n-fe3adsica-ricardo-crisorio.pdf>

- Cuello, M. y Martínez, A. (2020). *El género debajo de la colchoneta. Conversaciones sobre cuerpo(s) en Educación Física*. [artículo]. SEDICI. Repositorio institucional de la UNLP.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119794>
- Cuello, M., Ponce M. y Martínez, A. (2019). *Motricidad sin clave de género: Un análisis sobre la función social de la Educación Física*. [Archivo PDF]
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12921/ev.12921.pdf
- Cuello, M., Martínez, A. y Ponce M. (2021, 10 y 11 de junio). *La gestión de la heteronormatividad en el espacio de desarrollo y aprendizaje motriz*. [ponencia]. Actas de resúmenes. III Jornadas de Difusión y Promoción de la Investigación de la Universidad Provincial de Córdoba y las I Jornadas de Investigación de la Red de Universidades Provinciales. Córdoba, Argentina.
<https://rup.upc.edu.ar/>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. IL: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N. (1975). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Publishing Company.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la Enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapelusz editora S.A.
- Fernández, M. (2011). *Estereotipos de género en las clases de educación física en el nivel medio*. [Archivo PDF]
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC104960.pdf>
- Fernández Pérez, G. y Olivia Infante Cabrera, Y. (2021). La perspectiva de género en la formación del profesional de Educación artística: la perspectiva de género en la formación del profesional. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 12 (3), 274-289.
<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1229>
- Fernández Christlieb, P. (1994). *La psicología colectiva un fin de siglo más tarde*. Anthopos.
- Firestone, W. y Dawson, J. (1982). Approaches to qualitative data analysis: intuitive, procedural and intersubjective. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association.

- Fraga Utges, C. (2014). *Percepciones de género sobre la división sexual del trabajo en zonas urbanas de Argentina*. [Tesis de Maestría, Centro de Estudios Sociológicos]. Colecciones Digitales del Colegio de México. <https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/xg94hp92t?locale=>
- Freré Arauz, J.; Véliz Gavilanes, P.; Sarco Alemán, E. y Campoverde Jimenez, K. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *RECIMUNDO*, 6(2), 151-159. [https://doi.org/10.26820/recimundo/6.\(2\).abr.2022.151-159](https://doi.org/10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.151-159)
- Freud, S. (1912). Sobre la dinámica de la transferencia. En *Obras completas*, XII (pp. 93-105). Amorrortu.
- Freud, S. (1923-25). *El yo y el ello y otras obras*. [Archivo PDF] https://proletarios.org/books/Freud-Tomo_XVIII.pdf
- Galak, E. (2013). Paradojas de la epistemología de la Educación Física argentina: verdad, identidad y doxa en la formación superior. En I. Gomes, F. Quintão & E. Velozo (Eds.), *Epistemologia, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física* (pp.193-220), Nova Harmonia.
- García, A. (2001). *Creación del IPEF de Córdoba y validación nacional de sus títulos. Dos conquistas en el marco de la indefinición epistemológica y de políticas centralistas y hegemónicas*. [Archivo PDF] https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086.1/215/tesis_agarcia_ipef.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Gómez, A. (2008). *La percepción social del riesgo en España*. [Archivo PDF] <https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/proteccion-civil/Percepcion-social-del-riesgo-en-Espana-NIPO-126-11-169-5.pdf>
- García Suárez, C. (2001). *La pedagogía del cuerpo como bastión del género*. [Archivo PDF] <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268011.pdf>
- Garza Mercado, A. (1988). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. Ed. El Colegio de México.
- Gil Flores, J., García Jiménez, E., y Rodríguez Gómez, G. (1994). *Metodología de la investigación cualitativa*. [Archivo PDF]

- https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Gil Flores, J., García Jiménez, E., y Rodríguez Gómez, G. (2009). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Amp; Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 12.
- <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4115>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- González Montegudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*. (15), 227-246.
- <https://idus.us.es/handle/11441/12862>
- Guber, R. (2001). *La Etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Norma.
- Hidalgo Guerrero, T., y Almonacid Fierro, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de Educación Física. *Journal of Movement & Health*, 15(2).
- [http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2\(2014\)art75](http://dx.doi.org/10.5027/jmh-Vol15-Issue2(2014)art75)
- Hernández Montaña, A., y González Tovar, J. (2016). Los roles y estereotipos de género en los comportamientos sexuales de jóvenes de Coahuila, México: aproximación desde la Teoría Fundamentada. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 23 (2), 112-120.
- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10446094003>
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Siglo XXI.
- Izcara Palacios, S. y Andrada Rubio, K. (2003). *La Entrevista en profundidad: Teoría y Práctica*. [Archivo PDF]
- https://www.researchgate.net/publication/271516834_LA_ENTREVISTA_EN_PROFUNDIDAD_TEORIA_Y_PRACTICA
- Lacan, J. (1960-1961). *El Seminario 8. La transferencia*. [Archivo PDF]
- <https://es.scribd.com/document/346400411/El-Seminario-8-La-transferencia-Jacques-Lacan-1-pdf#>
- Lacan, J. (1964). *El seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. [Archivo PDF]
- https://www.academia.edu/39790821/Seminario_11_Los_Cuatro_Conceptos_Fundamentales_Del_Psicoanalisis_Paidos_BN
- Lamas, M. (2007). *El género es cultura*. [Archivo PDF]

http://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/El_genero_es_cultura_Martha_Lamas.pdf

Lagarde, M. (2008). *La multidimensionalidad de la categoría género y del feminismo*. [Archivo PDF]

<https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/26675c0043f7b1eeb6c5b7009dcedf12/5.+La+multidimensionalidad+de+la+categor%C3%ADa+g%C3%A9nero+y+del+feminismo+.pdf?MOD=AJPERES>

Legislatura de la provincia de Córdoba. (Abril 20, 2007). Ley provincial 9375 Creación de la Universidad Provincial de Córdoba, Córdoba, Argentina.

https://boletinoficial.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2015/04/200407_seccion1.pdf

López Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra.

Lúquez de Camacho, P. y Fernández de Celayarán, O. (2015). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Cumbres*, 2(1), 101-114.

<https://biblat.unam.mx/es/revista/cumbres/articulo/la-teoria-fundamentada-precisiones-epistemologicas-teorico-conceptuales-metodologicas-y-aportes-a-las-ciencias>

Marconi, M. y Lakatos, M. (1999). *Técnicas de Pesquisa: -Planejamento e execução de pesquisas -Amostragens e técnicas de pesquisa -Elaboração, análise e interpretação de dados*. Atlas.

Martínez, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes Psicopedagogía.

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180.

<https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>

Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8 (13), 277–299.

<https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>

Merleau-Ponty, M. (1945): *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.

Ministerio de Educación de la Nación. (Diciembre 14, 2006). Ley de Educación Nacional. Capítulo II. Fines y objetivos de la política educativa nacional.

Artículo 11. Inc. R. *Por el cual se establece que, en el campo de la Educación Física, la formación de profesores es referida a las prácticas corporales y motrices, y a “una formación corporal, motriz y deportiva” que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.*

<http://www.ipef.edu.ar/profesorado-en-educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica.html>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. [Archivo PDF].

<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Ediciones Novedades Educativas.

Moscovici, S. (1983). *Psicología Social*. Paidós.

Mosse, G. (1996). *The Image of Man: the Creation of Modern Masculinity*. Oxford University Press.

Oviedo, G. (2004). *La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt*. [Archivo PDF].

<http://www.scielo.org.co/pdf/res/n18/n18a10.pdf>

Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, (39), 1-7.

<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/8439>

Pablo, J. (1996). Triangulación entre métodos en el diagnóstico organizacional. *Revista Internacional de Análisis Organizacional*, 4(2), 135-153.

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/eb028845/full/html>

Páez, F. (2021). *Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios*. [Archivo PDF]

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/cicc/v18n1/1659-4940-cicc-18-01-e45576.pdf>

Pidgeon, N. (1998). Risk assessment, risk values and the social science programme: why we do need risk perception research, *Reliab Engineering Syst Safety*, 59, 5-15.

Piedra de la Cuadra, J; Rodríguez Sánchez, A; Ries, F y Ramírez Macías, G. *Homofobia, Heterosexismo y Educación Física: percepciones del alumnado*. [Archivo PDF].

- <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350020.pdf>
- Pont Suárez, E. (2010). *Yo no me siento pobre. Percepciones y representaciones sociales de la pobreza*. [Archivo PDF].
- <https://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v4n31/v4n31a4.pdf>
- Pujal Llombart, M. & Amigot Leache, P. (2010). El binarismo de género como dispositivo de poder social, corporal y subjetivo. *Quaderns de Psicologia*, 12 (2), 131-148.
- <https://quadernsdepsicologia.cat/article/view/v12-n2-pujal-amigot>
- Restrepo-Ochoa, D. (2013). *La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales*. [Archivo PDF]
- <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>
- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico*. [Archivo PDF]
- <https://www.redalyc.org/pdf/351/35124304004.pdf>
- Rosan, T. (2004). Percepción de la realidad y ejecución en la conducta del individuo con ADHD. *ALCMEON*, 11 (3).
- https://www.alcmeon.com.ar/11/43/07_rosan.htm
- Rubin, G. (1986). *El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo*. [Archivo PDF]
- <https://www.redalyc.org/pdf/159/15903007.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz Pérez, L. (1995). *Competencia motriz*. Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 60, 21-25.
- <https://revista-apunts.com/aprender-a-ser-incompetente-en-educacion-fisica-un-enfoque-psicosocial/>
- Ruiz Pérez, L. (2002). *Deporte y aprendizaje: procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Visor.
- Sanchez Bañuelos, F. (1995). *Cambios y retos en la educación física: propuestas para el diseño de actividades*. [Archivo PDF]

https://www.colefandalucia.com/files/ugd/28d333_a3e01ca68c4f4f0aa0631044d089babd.pdf

Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc GrawHill.

Saraví, J. (2010). Género y Formación docente en Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 19(2), 29–36.

<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.3399>

Scharagrodsky, P. (2001). Juntos pero no revueltos: la Educación Física en clave de género. *Nómadas (Col)*, (14), 142-154.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115268012>

Scharagrodsky, P. (2002) En la educación física queda mucho 'género' por cortar. *Educación Física y Ciencia*, 6,103-127.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.90/pr.90.pdf

Scharagrodsky, P. (2003). Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina. Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad». *Apunts. Educación física y deportes*, 2 (72), 41-48.

<https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301345>

Scharagrodsky, P. (2006). *La educación física escolar argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad*. [Archivo PDF]

https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=CgZOLpUAAAAJ&citation_for_view=CgZOLpUAAAAJ:r0BpntZqJG4C

Scharagrodsky, P. (2006). 'Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apunts Educación Física y Deportes*, (85), 82-89.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551656960005>

Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar*. Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2021). Pensar el pasado para problematizar el presente y proyectar el futuro. Apuntes para revisar la Historia de la Educación Física en perspectiva de género. En Marozzi J., Raviolo A., y Bocardi F. (Eds.) *Educación Física: Rupturas y avances. Propuestas para implementar la ESI*. Homos Sapiens Ediciones.

- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en la investigación social. En J. Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 275-345). Pearson Education.
- Scott, J. (1990). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. [Archivo PDF] <http://bivir.uacj.mx/Reserva/Documentos/rva2006191.pdf>
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas, (Comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (pp.265-302) Porrúa/Programa Universitario de Estudios de Género–UNAM.
- Soneira, A. (2006). *La teoría fundamentada en los datos (grounded theory) de Glaser y Strauss*. [Archivo PDF] <https://tallerdepracticaprofesionalescouso.files.wordpress.com/2015/08/doc090415-09042015105941.pdf>
- Strauss, A. (1990). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Terigi, F. (2000). *Psicología educacional*. Imprenta UNQ.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. [Archivo PDF] https://campuscitep.rec.uba.ar/pluginfile.php?file=%2F77985%2Fmod_resource%2Fcontent%2F2%2Fdocumento_bsico_2012.pdf
- Toro, I., y Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación*. Universidad EAFIT.
- Universidad Provincial de Córdoba. (Diciembre 15, 2017). Resolución Rectoral N°210/17. *Cuyo art. 2 establece el comienzo de sus actividades a partir del 15 de febrero de 2018 constituyéndose sobre la base del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) y de las carreras universitarias Licenciatura en Educación Física (CCC) y Tecnicatura Universitaria en Actividad Física, y Profesorado de Educación Física (PEF)*.

<https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resoluci%C3%B3n-210-17-Creaci%C3%B3n-de-la-Facultad-de-Educaci%C3%B3n-F%C3%ADsica-y-Facultad-de-Educaci%C3%B3n-y-Salud.pdf>

Universidad Provincial de Córdoba. (Noviembre 22, 2018). Resolución Rectoral N° 0196/18. *Por la cual se crea el Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, hostigamiento y/o discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual.*

https://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resolucin_196-18_Protocolo_de_Violencia_de_Genero.pdf

Universidad Provincial de Córdoba. Facultad de Educación Física. Decanato. Objetivos Generales.

<http://www.ipef.edu.ar/decanato.htm>

Valcárcel, A. (2008). *Feminismo en el mundo global*. Ed. Cátedra.

Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>

Villarruel Fuentes, M., (2015). La investigación y el investigador en la percepción de estudiantes de Maestría en Educación. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 7 (12), 39-57.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534366855004>

Zambrini, L. (2015). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, (4), 43-54.

<https://doi.org/10.5354/0719-0417.2014.36408>

