



**Publicaciones
académicas y
científicas**

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA | **UPC**

Autor: Sisterna, Rodrigo Abel

Trabajo final de especialización

La afectividad como apuesta metodológica ESI, danza y formación docente

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Especialización en Educación Sexual Integral.
Secretaría de Posgrado e Investigación. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2023

Directora: Páez, Florencia María

UNIVERSIDAD
PROVINCIAL DE
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).

ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Trabajo final integrador

**LA AFECTIVIDAD COMO APUESTA METODOLÓGICA
ESI, DANZA Y FORMACIÓN DOCENTE**

Autoría: Licenciado Rodrigo Abel Sisterna

Dirección: Doctora Florencia María Páez

Córdoba, 2023

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	5
Capítulo 1: Marcos de referencia: la construcción de los lentes analíticos	8
1.a. Antecedentes.....	8
1.b. Enmarcar de qué se habla: marco teórico	9
1.b.1 Educación Sexual Integral, un recorrido necesario	10
1.b.2 La Danza como lenguaje artístico y pedagógico	12
1.b.3. Formación Docente.....	14
1.b.4. Práctica Docente y práctica docente	15
1.c. Marco Metodológico.....	17
Capítulo 2: Situar la mirada. Contextualización, diagnóstico y plan de acción.....	20
2.a. Acomodar-se al contexto	21
2.b. Diagnosticar también es poner en acción	22
2.c. Itinerarios que fueron viaje.....	26
3. Práctica Docente, ESI y Danza	32
3.a. Practicar la duda para poner en duda la Práctica	32
3.b. La afectividad es conceptual y metodológica.....	36
4. Conclusiones.....	39
5. Bibliografía	42
6. Anexo	48

Resumen

La presente producción se enmarca en el trabajo final integrador de posgrado de la Especialización en Educación Sexual Integral de la Universidad Provincial de Córdoba, y recupera en la narración una experiencia pedagógica promovida por dicha formación. La propuesta responde a un escrito de carácter descriptivo, analítico y reflexivo, que propone develar algunas pistas que pongan en relación la Práctica Docente, la ESI y la formación docente en danza. En el proceso se pone en tensión la construcción de una mirada analítica para develar el estado de la ESI en el Profesorado de Danza de la Universidad Provincial de Córdoba. Entre los aprendizajes que caracterizaron el proceso, fruto de las reflexiones que promovió la escritura, se encuentra: la afectividad como una apuesta metodológica para transversalizar la ESI en los encuentros educativos, que emerge gracias a la mirada crítica que puso en perspectiva la propia práctica.

Palabras clave: Práctica Docente - ESI - Formación Docente - Danza - Afectividad

Agradecimientos

"Nada es, todo se otea"
(Yanco Gonzalez, 2007)

Reconocerse parte de una trama fue sin duda lo que permitió que este trabajo se concrete en el escrito que acá presentamos. Escribir en plural, ya no se trató de una norma académica, sino de una convicción de que aquello que se puede decir, pensar, sentir, siempre será una producción de sentidos colectivos. *La cosa* se significa con otros, pero este trabajo además nos permitió pasar por la experiencia de dejarnos sostener, de acompañarnos y tejer relaciones con ese plural que escapa a la morfología de las palabras para devenir en rostros y nombres. Poder utilizar este apartado para visibilizar que esta producción en soledad no era posible alivia la carga de exponerse solo, ante la sensación de vulnerabilidad que nos implica un escrito en clave académica.

Lo que este trabajo propone supera ampliamente el proceso de cierre de una carrera de posgrado, y no representa un recorrido individual. Es el resultado posible de muchas tramas vinculares en los universos más pequeños que habitamos: académicos, familiares, de amistades y de cariño.

En el universo de la academia, pero superándolo, apareció un privilegio que acortó el camino, que lo hizo posible. Esto fue el acompañamiento de la directora, con una base sólida en amorosidad y empatía. Lo transitado y aprendido intenta reflejarse en el resto del documento, pero la contención y el abrazo se pusieron en juego en cada interacción con ella. Frases como *"vamos a lo importante, ¿cómo estás vos?"* para inaugurar un encuentro, enseñaron que acompañar es una posición política frente al mundo. La sensación luego de esta experiencia es que la coherencia se hizo cuerpo en mi directora. Si la humanidad se puede agradecer, es el momento de decirle gracias Flor.

En un universo más próximo a la experiencia transitada en el posgrado pero que se mezcla con los universos del cariño, la amistad y la incondicionalidad, merecen ser traídas a esos renglones quienes permitieron que la tarea sea posible, pero a la vez disfrutable, desafiante y contenedora. Pao, Pauli y Ali (*el equipo*), responsables de un compromiso profesional, social y educativo. Con ellas no solo caminamos la tarea, sino que fueron los hilos de esta red. Este trabajo las evoca, las relata. El TFI no solo les hace lugar, sino que las necesita en él, porque son las que le pusieron cuerpo y sentido. Gracias por agrandar los márgenes de lo posible.

Contar con un plano familiar que se mueve y ayuda a danzar con los tiempos, demandas y urgencias, pero sobre todo que anima, alivia y sostiene, es sin duda una condición para no dejar pasar la oportunidad de entrar en este proceso de trabajo final.

Sin esa trama, ese universo que además ofrece amor, la posibilidad desaparece. Gracias Leo por la permanencia y la incondicionalidad.

Un apartado más, porque se siente necesario, para quien es compañera, mentora, maestra y amiga. La Pao, representa el espejo y el reflejo de cada etapa del camino de esta escritura. Compartir con ella los dolores, angustias, alegrías y emociones que generó el proceso, permitió resignificarlo, objetivarlo y ponerlo en perspectiva a cada instante. La sensación de haber escrito en conjunto en todo momento permitió que hoy eso se convierta en una elección de cómo pararse en el mundo, siempre con otros.

Finalmente, un agradecimiento general a cada persona que fue parte del proceso, no solo de esta producción escrita, sino también del proceso de ir eligiendo el camino docente: gracias colegas, docentes y estudiantes.

Introducción

Desde el año 2006, con la sanción de la *ley Nº 26150* de Educación Sexual Integral, y luego de un arduo recorrido de luchas políticas, sociales y educativas, se proponen desde diversos sectores de la política pública y otros entes sociales, acciones que problematizan y dan visibilidad a la necesidad de formación en perspectiva de género, violencias, desigualdades y vulneración de derechos por cuestiones de género, a toda la comunidad. Establecer la obligatoriedad, y por ello el derecho, a recibir una Educación Sexual Integral (ESI) de calidad y actualizada en todos los niveles del sistema educativo y otros sectores como el de la salud pública, implica una constante revisión de aquello que sucede en la formación de profesionales que tiene como tarea llevar adelante tal deber. Es así que la ESI ingresa al ámbito educativo también desde los profesorados, principalmente como una necesidad de quienes emprenden y de quienes emprenderán la tarea de enseñar en todos los niveles del sistema.

Entre las estrategias que el estado y las universidades han desplegado para acercar garantías de que la formación en ESI se consolide e institucionalice en cada establecimiento educativo, aparecen un sin número de capacitaciones orientadas a la formación docente continua, y en la formación inicial de docentes se propone una unidad curricular específica que, en muchos casos, es de carácter opcional. En este contexto, la Universidad Provincial de Córdoba (UPC) ofrece actualmente en todos sus profesorados este seminario de manera obligatoria para todas las personas que emprenden sus trayectos de cursado.

Entre la oferta académica de carreras docentes que se pueden encontrar en esta universidad se encuentra el Profesorado de Danza que pertenece a la Facultad de Arte y Diseño (FAD) y tiene sus inicios en el 2012. Dicho profesorado se constituye, para este escrito, en el contexto específico de trabajo, por ser además uno de los espacios laborales de quienes llevamos adelante la producción. Es por este motivo que se pretende presentar dos temáticas convergentes del profesorado: la danza y la formación docente.

La formación docente en Córdoba cuenta con una premisa común a todos los profesorados: es la relevancia que tiene la Práctica Docente en los planes de estudio, siendo, además de uno de los cuatro grandes campos de la formación, un eje donde convergen los otros tres: el campo específico, el campo general y el campo pedagógico. Por ello, resulta de interés mirar cómo ese trayecto de la Práctica Docente, que se conforma (o debería) en el espacio privilegiado para aprender en relación al oficio de enseñar, se complejiza con la necesidad de sumar a las perspectivas educativas y epistemológicas que los planes de estudio proponen, la emergente y necesaria mirada desde los lentes de la ESI. Además, se reconoce como necesario algunas ideas en relación a cómo se alberga el derecho, la ley y las oportunidades pedagógicas con una problemática que aún se encuentra con mucha oposición y dificultad para consolidarse en las escuelas.

A modo de contextualización institucional, es también desde la UPC donde se coloca un punto de partida innovador en relación a otras universidades y/o instituciones de formación docente respecto a la formación específica en ESI. En el año 2021 abre sus puertas la Especialización en Educación Sexual Integral, promovida por la Secretaría de Posgrado e Investigación de dicha universidad; de este modo, se convierte en la primera carrera de posgrado sobre la temática en el país. Dicha especialización, en su propuesta de formación, y siendo consecuente con la impronta que los profesorados de la UPC tienen en la relación con la Práctica Docente, contempla un espacio de práctica profesional que toma vida de diferentes maneras según los contextos profesionales en donde se pretenda situarla.

En este escrito se pone en análisis una experiencia educativa llevada a cabo por un grupo de docentes del Profesorado de Danza quienes, en tanto cursantes de la Especialización en ESI, nos conformamos como cuarteto pedagógico para el desarrollo de la práctica situada en el marco de la unidad curricular Práctica Docente y Profesional de la Carrera de posgrado. En ese sentido, y como punto de encuentro entre temáticas que convergen en la vida profesional de este equipo, es que se encuadra la siguiente producción: un Trabajo Final Integrador (TFI) que el posgrado propone como instancia de análisis y reflexión de una experiencia pedagógica que incorpore los saberes puestos en juego durante el cursado, pero que a la vez se articulen con las tareas profesionales de quienes lo llevaron a cabo.

Es así que aparece la posibilidad de escribir la presente producción con el propósito de indagar sobre la relación entre la Práctica Docente, la Educación Sexual Integral y la formación docente en danza, en una experiencia específica pensada, planificada y llevada a cabo mediante un plan de trabajo, con la comunidad de la carrera del Profesorado de Danza de la FAD, perteneciente a la UPC.

El escrito se constituye en el trabajo de finalización de una carrera de posgrado y por ello se justifica su compromiso conceptual, el intento por ajustarse a una escritura que responda a este cometido y la organización de la información que espera dar cuenta de los análisis e integración de las áreas de conocimiento por donde se construyeron las indagaciones. Sin embargo, resulta necesaria la aclaración de que no se constituye en una producción proveniente de una investigación propiamente dicha, como suele suceder en este tipo de instancias finales, sino que responde a un escrito de carácter descriptivo, analítico y reflexivo, que propone recuperar en la narración una experiencia pedagógica sensible de ser estudiada, reflexionada y cuestionada, y que devela algunas pistas que articulan la práctica docente, la ESI y la formación docente en danza.

Como principio organizador se decidió trabajar en tres momentos: el primero responde a una recuperación de marcos conceptuales y metodológicos que dan cuenta no sólo de los diálogos y reflexiones que en el seno de los campos - ESI, danza, práctica docente y formación

docente- se vienen llevando a cabo, sino que también se pretende visibilizar el modo de vinculación con ellos desde la propia experiencia. Esta información atraviesa la producción en general, pero es posible de encontrarse con mayor sistematicidad en el primer capítulo, donde además se hace una pequeña recuperación de estudios previos (a modo de antecedentes) que problematizaron el cruce temático.

En un segundo capítulo, se realiza una recuperación y presentación de la experiencia pedagógica llevada a cabo, no sólo en términos descriptivos y pormenorizados, sino que se explicitan motivos por los que los hallazgos conceptuales convierten a la contextualización de la práctica en parte de los núcleos temáticos del trabajo. Este momento de la producción se subdivide en tres apartados: el primero denominado *Acomodar-se al contexto*, que propone información sobre la institución educativa de destino que explica los motivos por los cuales se considera que el Profesorado de Danza era un espacio poderoso para la Práctica Profesional Docente del posgrado. Luego, sobre las primeras acciones y bajo el título de *Diagnosticar también es poner en acción*, se encuentra un trabajo analítico sobre aquello que los primeros acercamientos diagnósticos comenzaron a mover en la institución y en quienes emprendimos la tarea de mirar. Finalmente, el tercer apartado de este capítulo: *Itinerarios que fueron viaje* describe en el plan de acción diseñado, la perspectiva ideológica que movilizó las propuestas. También se ponen en discusión los primeros interrogantes que permitieron reconocer que el foco de los aprendizajes de la experiencia estaba en la planificación y los aspectos metodológicos. Una vez reconocido esto, es que el tercer capítulo cobra sentido respecto a los hallazgos más relevantes de este TFI.

Aquello que movilizó la escritura, pero principalmente la revisión crítica del quehacer docente, fueron los temas abordados en el último capítulo de este escrito. La práctica docente, la ESI y la formación docente en danza permitieron construir enunciados en carácter de supuestos que movieron pensamientos, sensaciones, incluso pusieron en duda la propia práctica. Estos enunciados se constituyen, además, en los dos apartados que conforman el cuerpo de este tercer momento: a) *Practicar la duda para poner en duda la Práctica* y b) *La afectividad es conceptual y metodológica*. Que estén escritas a modo de afirmación tiene el objetivo de proponer un debate en torno a ellas, y es así que cada apartado abre espacios a la duda, ofrece preguntas que permitan líneas de fuga para seguir problematizando. A partir de la experiencia pedagógica analizada, emerge la dimensión de la afectividad, que no sólo se pone en vinculación como contenido (de la ESI), sino como metodología (de la práctica de la enseñanza). Una pista que anticipa la dirección del TFI.

A modo de cierre, se propone un apartado de conclusiones que tiene el objetivo de resumir los núcleos temáticos de cada capítulo y sus segmentos. Posterior a ello, se pasa a una instancia integral de las relaciones entre los bloques para ofrecer nuevos interrogantes que presenten posibilidades de futuras producciones.

Capítulo 1: Marcos de referencia: la construcción de los lentes analíticos

1.a. Antecedentes

Si bien, como ya se explicitó anteriormente, este es un análisis reflexivo (y develador) de una práctica de intervención pedagógica, y no se constituye en un trabajo investigativo en términos estrictos (aunque haya generado algunos descubrimientos conceptuales y prácticos), se cree necesario explicitar aquellos marcos legales, producciones y experiencias que se consideran *antecedentes* de la temática. Por ello, como antesala a la reconstrucción analítica de la práctica, se presentan algunas referencias documentales que enmarcan la lectura.

Primeramente, traer la *Ley de Educación Nacional* (Nº 26.206) que se sanciona en el año 2006, ofrece un marco que permite reconocerla en nuestro país como un ícono representativo de una serie de transformaciones en términos de políticas educativas que dan cuenta de un esfuerzo por consolidar un sistema educativo con mayor justicia en relación con la inclusión social. La ley establece condiciones de accesibilidad para grupos poblacionales desfavorecidos, enuncia un marco sólido para el acceso de las personas con discapacidad al sistema escolar, posiciona a la educación intercultural bilingüe como una modalidad específica del sistema, promueve garantías en el acceso y permanencia al sistema escolar en general, entre otros aspectos.

En ese mismo año, además, se sanciona la *Ley de Educación Sexual Integral* (Nº 26150) y con ella se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral destinado a todas las personas que se educan dentro del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Se observa un vacío respecto a las carreras universitarias, por su carácter de autónomas; sin embargo, la formación docente universitaria que ofrece la UPC hereda, por convicción política e ideológica de su gestión y principalmente por el trabajo que sus equipos docente afines al área venían realizando, el abordaje de la ESI desde el pasaje de sus planes de formación superior a los de los profesorados universitarios.

También en 2010, la *Ley de Educación Provincial* de Córdoba 9870, al explicitar que la formación docente debe asegurar el desarrollo de las capacidades y conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, evidencia una capacidad dinámica de esta formación que obliga a una revisión continua de aquello que resulta esencial para les docentes en ejercicio. Bajo este precepto, la ESI se convierte en una necesidad de la formación por constituirse en conocimientos que se le demandarán a quienes ejerzan el oficio de la enseñanza.

Además de la respectiva citación de leyes que enmarcan un contexto administrativo, jurídico y legal, hay algunas producciones que funcionan como precedentes y referencias para este trabajo que vinculan la perspectiva de género con los profesorados de la UPC (Alazraki,

et al., 2020; Bonavitta y Quargnenti, 2021; Páez, 2021). Si bien estas producciones trabajan sobre la perspectiva de género, no sobre la ESI, se entiende que los campos teóricos y la información ofrecida es un insumo trascendental para este TFI, no sólo por tratarse de la misma institución, sino también por ser cercana en tiempos. Estas producciones dan cuenta de una reproducción de asimetrías de género y que, en lo formal, la perspectiva de género tiene escasa aparición en los profesorados universitarios de la UPC.

En términos de investigación y de publicaciones académicas, no existen trabajos que permitan objetivar cuestiones que caractericen la relación entre ESI, Danza y Práctica Docente. Por el contrario, otro tipo de producciones son construidas al interior del Profesorado de Danza de la UPC en particular. Se trata de un tipo de antecedentes más ligado a un perfil de experiencias con una profusa creación que sí aborda las temáticas citadas. Estas producciones se realizan en el marco de programas o proyectos que dan vida a unidades didácticas o trabajos interdisciplinarios de espacios curriculares como los de ESI, Práctica Docente y Sujetos de la Educación. A pesar de parecer producciones menores, algunas de ellas tomaron forma de jornadas o proyectos institucionales como: *ESI, danza y escuela: búsquedas, encuentros y desafíos desde experiencias en el secundario*, un conversatorio organizado por las cátedras de ESI y Práctica Docente IV, con invitadas referentes a la temática. Es posible entonces reconocer que la promoción, socialización e institucionalización de estos temas están sujetos a las intenciones de los equipos docentes a cargo.

Se reconoce, por ello, una necesidad de producir materiales que promuevan reflexiones y abordajes analíticos, como así también investigaciones que conjuguen estos campos de conocimientos. Es así que el material diagnóstico que aquí se propone, sumado a los supuestos iniciales, trabajan sobre esta vacancia.

1.b. Enmarcar de qué se habla: marco teórico

Luego de la revisión de aquellos trabajos que enlazaron algunas de las ideas y conceptos que este TFI puso en relación y tensión, es que se cree necesaria la tarea de explicitar cómo se *ponen en danza*¹, para este análisis, cuatro de los términos que se configuran como claves para dialogar en este escrito: 1) la *ESI* como un campo de conocimiento específico y, a la vez, como una espacio curricular de la formación universitaria,

¹ Este modo metafórico, traído de la voz de mi compañera Paola Nicolás, intenta aquí, reflejar un paralelismo con la expresión de *poner en juego, donde se propone* una dinámica de *exposición, articulación y acción* con algunos conceptos o ideas. La fortaleza de suplantar la expresión está justamente en que se entiende que la posibilidad estética, la ritmización y acompasamiento del diálogo, la libertad de interpretación y de acción, la posición política y la construcción subjetiva puede ser la misma en ambos campos (del juego y de la danza), pero en el campo de las artes, esta afirmación visibiliza una práctica corporal expresiva que lucha por legitimidad al interior del campo educativo escolar. Por ello, se entiende que nombrarla irrumpe con la sintaxis, pero no modifica la semántica; es así una decisión provocadora, consciente y política.

2) la *Danza* como un lenguaje artístico y pedagógico, 3) la *Práctica Docente*, tanto como espacio curricular donde convergen las generalidades y especificidades de la formación, pero también entendiéndose como el acto performático de quienes enseñan, y 4) la *Formación Docente*, como el contexto que les da valor y sustancia a los tres conceptos anteriores en este TFI, por constituirse el Profesorado de Danza el marco donde se lleva a cabo la práctica analizada.

1.b.1 *Educación Sexual Integral, un recorrido necesario*

Para delimitar la mirada desde donde se posiciona el trabajo, se propone un resumido repaso del recorrido de la Educación Sexual Integral en las políticas nacionales, que permiten contextualizar los sentidos del nombrar *la ESI* hoy.

Como se ha anticipado, el año 2006 se convierte en una bisagra en la historia de la escuela y la educación en Argentina: se sanciona la *Ley 26.150* que establece que la totalidad de la población estudiantil del sistema educativo tiene derecho a recibir educación sexual integral (artículo 1), pero además se crea el *Programa de Educación Sexual Integral* (artículo 2), para sostener esta premisa de derecho. Los objetivos con los que el programa se presentan son:

- a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas;
- b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral;
- c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad;
- d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular;
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley 26150, 2006. art 3.)

Para la ley, recibir educación sobre aspectos de la sexualidad de modo integral es hacerlo desde la necesaria articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. También se convierte en deseo político, pero, principalmente, en una disposición legal, que pueda posicionarse de modo transversal a todas las áreas de conocimiento que la escuela propone, y hacerlo desde la organización de cinco ejes: la *perspectiva de género*, el respeto a la *diversidad*, el ejercicio de *los derechos*, el *cuidado del cuerpo* y la salud y la valoración de la *afectividad*.

El orden en que son presentados no responde a una jerarquización, sino a un modo de agrupación o visibilización de cinco aspectos sustanciales y organizadores del programa. El eje de *la perspectiva de género* toma la premisa del género como una construcción social, para abordar problemáticas que se ligan a la igualdad y equidad, la diferencia sexual, los estereotipos de género, naturalizaciones y expectativas respecto a los géneros, entre otras.

Respetar la diversidad es un eje que propone reconocer y valorar positivamente las diferencias entre las personas, y pone el acento en que esas diferencias también tienen lugar en los modos en que se piensa, siente, cree, actúa y vive su sexualidad. El eje que pone foco en *el ejercicio de los derechos* presenta la perspectiva de derecho como el modo de mirar a las infancias y adolescencias como portadoras de ellos, pero a la vez posiciona al estado y la adultez como sus garantes. Otro eje que se propone es el de *cuidar el cuerpo y la salud*, que ofrece una mirada multidimensional de estas dos ideas, el cuerpo como una construcción más allá de sus aspectos biológicos, y la salud en términos integrales: psicológica, social y cultural. Finalmente, el eje de *valorar la afectividad* (trascendental en este TFI), destaca la importancia de la dimensión emocional, los sentimientos y los valores como parte constitutiva de las identidades y las interacciones humanas. Este eje propone generar condiciones para que los afectos sean una dimensión necesaria de ser considerada en los espacios educativos.

Hasta acá hemos reconstruido el marco legal y pedagógico que los documentos como la ley, el programa y los lineamientos curriculares proponen. Ahora bien, dice Guadalupe² Molina (2019) que “la ley de ESI, como cualquier otro texto normativo, por sí sola no modifica las prácticas, es decir, un texto de ley en sí no garantiza la transformación de aquellas configuraciones sociales en las que prevé intervenir” (p.85). Para que la política educativa prosperara fue necesario que la comunidad educativa tomara la propuesta y la hiciera cuerpo. Esto va siendo de a poco posible gracias a un contexto social y a una serie de políticas públicas que hilvanan un camino sobre el cual asentar las problemáticas en relación.

Dentro del contexto macrosocial y político, fueron temas de agenda y de ley el matrimonio igualitario en 2010 e identidad de género en 2012. También un movimiento social de los feminismos que puso el lema #NiUnaMenos a partir de 2015 y seguido por el debate producido en 2018 por la legalidad, seguridad y gratuidad en la interrupción voluntaria de los embarazos, que se concreta y sanciona como ley en el 2020. En estos años y con la demanda social que generaron estos temas “la escuela, docentes y estudiantes, se ven interpelados³ por estos procesos y se apropian de ellos” (Molina, 2019. p.87).

Todo este panorama permite entender que la ESI se convierte en un campo de conocimiento que entra a disputar -en términos de Bourdieu (2007)- un lugar de legitimidad en el terreno de lo educativo, sosteniéndose en el marco legal como una posibilidad de cristalizar un momento histórico en representación de una larga trayectoria de luchas al interior de las aulas: definiciones de sexualidad, perspectiva de género, cuidado del cuerpo, diversidad, entre otros temas. El salto de paradigma, que se objetiva en el diseño de la Ley,

² Hay una intención consciente en nombrar en el cuerpo del texto los nombres propios de las autoras como acto de visibilización de sus voces. Con esto se pretende evitar el supuesto de que las citas remiten a voces masculinas en la mayoría de los casos.

³ El masculino genérico es propio de la cita original.

pone a la ESI en el campo de los derechos; de ahí la necesidad de abordar la formación de docentes en este enfoque para garantizar ese derecho.

Si bien la Ley circunscribe el campo de la ESI a las instituciones educativas de nivel inicial, primario y secundario, es vital reconocer que toda educación es sexual (Báez, 2021), incluso aquella que ocurre en la universidad. Se recupera aquí la idea expresada en el proyecto inicial del TFI de que la universidad es un campo atravesado por la ESI y es indispensable que ese atravesamiento sea asumido crítica y deliberadamente por parte de quienes se responsabilizan de la formación.

Ante esta posición ideológica, política y pedagógica, la UPC se dispone a ofrecer en sus planes de estudios de los profesorados, ESI como una unidad curricular de las carreras de formación docente previo a su última transformación de plan (de superior a universitario) en el año 2020, encontrándose el de danza entre los únicos profesorados que opta por hacerlo en el 2016, en el marco de una unidad de definición institucional con dos horas reloj como carga horaria. Aquí quedan reflejadas dos acepciones distintas que fueron necesarias discriminar: *la ESI como campo de conocimiento*, que está atravesado por aspectos que escapan al exclusivo campo de lo educativo y que es regulado mediante la *Ley 26150*, y *la ESI como asignatura* en las carreras de formación docente.

Resulta necesario, para poder mirar desde la especificidad, caracterizar a la ESI en el Profesorado de Danza de la UPC, para poner en tensión los sentidos que se construyen allí y entretener encuentros con la práctica docente específica en danza. Para ello, se elaboró el proceso diagnóstico que dió origen a las propuestas de intervención que este trabajo analiza, y será desarrollado al detalle, más adelante.

1.b.2 La Danza como lenguaje artístico y pedagógico

A continuación, nos interesa delimitar aquellos aspectos del universo de la danza (como objeto de estudio de la formación) que son afines y pertinentes con este TFI, y para ello es necesario enmarcar este lenguaje artístico en un contexto pedagógico e institucional universitario de formación docente.

Definir *la danza* en términos generales no es parte de los objetivos ni está al alcance de esta producción debido al amplio margen por donde se mueve este concepto según diferentes campos del saber. No obstante, anticipar que la mirada sobre este objeto de saber es compleja hace que sea necesario alejarse de definiciones de sentido común que se construyen en los imaginarios sociales. Proponer que la danza es el “resultado de la actividad del bailarín” (Felfoldi, 2005, p. 26), la posiciona en un plano de acción que no la percibe como una práctica en relación, contingente, contextualizada; y son justamente estas características las que le otorgan dinamismo y posibilidad de transformación constante de sí y de sus entornos.

Al analizar las funciones sociales de la danza, o su relación con los contextos culturales, Silvia Citro (2012) trae palabras de Kealiinohomoku para decir que “la danza es entendida como un microcosmos o reflejo de la cultura” (p.30), y de este modo la posiciona como una práctica que no solo representa ideas culturales, sino que, a la vez, las refuerza (Citro, 2012). Esta última idea es complejizada por Susan Reed, quien agrega a la función de representación de una cultura, la relación de poder que implica esa representación (Reed en Citro, 2012). Esta idea de lucha de poderes deja en evidencia, justamente, la falta de linealidad entre cultura-danza-representatividad que pretenden las definiciones que se alejan de los paradigmas sociocríticos. Parece necesario despegarse de construcciones que definen a esta práctica desde sentidos comunes, miradas idealizadas que de ella circulan y la presencia de ambigüedades en los decires sobre la danza, para entender la complejidad del campo y la disputa de poder que propone Reed. Alejarse de ideas como *la danza es un lenguaje universal*, será fundamental para esta lectura, justamente porque se pretende des-universalizar y des-generalizar las experiencias ofrecidas y analizadas, con la misión de encontrar sentidos construidos de modo local, específicos y con valor para quienes conforman la comunidad que les da vida. Para Claudia Korol (2016), es posible y necesario poner en valor las experiencias y las personas como constructoras de realidades, instituciones y conocimientos.

Traída la idea de construcción, representación cultural y territorialidad de la danza como una práctica social que presenta disputas, se suman dos referencias que enmarcan su definición en el contexto de la formación docente universitaria. Se cree que la idea de *práctica corporal* (Bracht, 1996) y *lenguaje artístico* son construcciones teóricas que permiten darle cuerpo y consistencia a *la danza* de la que se habla en este trabajo.

Aquí tomaremos la idea de Valter Brach (1996) sobre el concepto de *prácticas corporales* como aquellas prácticas, movimientos, acciones identitarias, propias y significativas de una cultura, pero además fácilmente identificables, que ponen al cuerpo, o la dimensión corporal, en un plano prioritario para su conformación. Entre las prácticas que este autor intenta destacar (por definir las prácticas que le podrían pertenecer al campo de la corporeidad y la cultura del movimiento) menciona las prácticas deportivas (fútbol, tenis, atletismo, etc.), los juegos (rondas, juegos tradicionales, juegos cooperativos, etc.), las prácticas que se vinculan con la gimnasia (entrenamientos, yoga, pilates), y las prácticas expresivo-comunicativas (murgas, circo, carnavales, danzas), entre otras. Al interior de estas últimas, la danza puede constituirse en una categoría diferenciada al resto, si consideramos que hay otros adjetivos que la definen según sus usos y sus contextos, como: práctica escénica, corporal, expresiva, rítmica y artística. Posicionarla en estas otras categorías, además de la de práctica corporal, nos permite atravesar el concepto *danza* por la mirada que

se construye sobre ella al interior de estos campos de conocimiento, principalmente el artístico, y así constituirlo en un constructo teórico a ser abordado en un profesorado de arte.

Es preciso remarcar que hoy, y desde hace 12 años, en los marcos legales de la provincia de Córdoba, aparece la danza como parte de los lenguajes del arte:

se caracteriza en el art.72 a la Educación Artística como la modalidad que comprende la formación en los distintos lenguajes del arte: música, artes visuales, teatro, danza, plástica; para la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, de todos los niveles y modalidades (Diseño Curricular del profesorado de Danza, 2011, p.8).

Nombrar la danza como un lenguaje artístico, además de ser un modo de legitimar su presencia en el campo educativo en la última década, le permite hacer propios los potenciales que los diseños curriculares le otorgan y autorizan a las ramas de las artes dentro del campo pedagógico: “el arte posibilita percibir diferente, expresar, transformar la realidad, conmover, recrear la memoria colectiva, resistir, conocer, transgredir para crear, sensibilizar, comunicar, encontrar formas de identidad personal y cultural, pensar, desarrollar el juicio crítico, la libertad de pensamiento y mucho más” (Diseño Curricular del profesorado de Danza, 2011, p.12).

Hasta acá, entonces, se cruzan en nuestra definición la idea de práctica corporal expresiva y la de lenguaje artístico, la primera aporta un carácter corporal, motriz y comunicativo, y la dimensión artística agrega sus alcances, funciones y potenciales de creación, transformación y sensibilización. Por ello es posible sostener que cuando se enuncia la idea de la danza en el contexto del TFI se está hablando de una práctica corporal expresivo-comunicativa que forma parte de un lenguaje que le pertenece del campo de las artes y la corporeidad, pero además que se debe convertir en un objeto a ser enseñado. Aquí aparece una dimensión pedagógica y didáctica que le da sentido a esta idea al interior de la carrera del profesorado.

Traer la dimensión pedagógica nos invita a hacer explícitos los últimos dos conceptos necesarios de enmarcar para completar, al menos de forma general, el objeto a ser estudiado en los siguientes capítulos: Formación Docente y Práctica Docente.

1.b.3. Formación Docente

A continuación, la intención es esclarecer algunas particularidades y diferencias que presentan dos conceptos que se relacionan entre sí y atraviesan no sólo a este estudio y al texto de este TFI, sino a la mirada específica de los contenidos puestos *en danza* (para ser vinculantes con la temática): el primero es *formación docente*, el segundo al interior de ella es la *Práctica Docente*.

Para hablar de formación docente se retoma lo expresado por la *ley de Educación Provincial de Córdoba 9870* (2010) que la define como “el proceso pedagógico que posibilita a los estudiantes el desarrollo de las capacidades y los conocimientos necesarios para el

trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, que los habilita para el ejercicio profesional”⁴ (2010, p. 7). Leer su definición como un proceso permite pensarla como trayecto, en términos de Rebeca Anijovich (2012), quien le suma a esto las características de ser un recorrido reflexivo y de construcción, por ello contingente y contextualizado.

Tanto los diseños curriculares de los profesorados (de educación superior y universitaria) como diversas autoras referentes de la temática (Flavia Terigi, 2013; Gloria Edelstein, 2011; Rebeca Anijovich, 2012; por nombrar algunas) consideran a la experiencia de la *formación docente* como la amalgama de varios momentos de impacto: “la biografía escolar, que es producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida del alumno, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua” (Anijovich 2012, p. 28). Siguiendo esa línea conceptual, Ardoino (2005) pone la experiencia de los sujetos en un plano de reconocimiento igual que los saberes a ser enseñados en el trayecto formativo *per se*. Este aporte que Ardoino hace a la ya compleja idea de formación docente es un elemento que le otorga un sentido más complejo a la información que ofreció la práctica, y se convirtió en una invitación para volver a mirar aquello que se dijo sobre las experiencias de sí (Larrosa, 2007) en las voces de estudiantes, docentes y comunidad educativa en general.

Rozenrgardt (2006) ayuda a tensar esta idea a posterior, proponiendo que en la formación docente, “los planes y programas no inauguran los procesos formativos” (p.1), sino que los procesos históricos son los que construyen y corporizan proyectos políticos y culturales.

Estos marcos conceptuales, pero también los legales y de documentación oficial sobre las políticas de estado, le otorgan un sentido específico a la formación docente como concepto y protegen esta noción de otras interpretaciones posibles que los imaginarios sociales traen sobre lo que la formación docente es o debería ser.

Hasta acá, definir conceptos como el de ESI, danza y formación docente fueron los primeros pasos para enmarcar el campo teórico desde donde acontecen los análisis, abordajes y vínculos conceptuales del trabajo. En este caso, además, la noción de formación docente le brinda un contexto al TFI y enmarca un terreno desde donde nombrar a la Práctica Docente.

1.b.4. Práctica Docente y práctica docente

Finalmente, entre los conceptos que vertebran esta producción resulta esclarecedor y necesario definir y diferenciar dos acepciones de la práctica docente. La Práctica Docente,

⁴ El masculino genérico es propio del documento original.

con mayúscula (en adelante PD), se refiere al espacio curricular que los planes de estudio de los profesorados del país proponen como parte de la formación. El segundo uso del término práctica docente, es sobre el campo de acción cotidiano y praxiológico de quienes llevan a cabo el oficio de la enseñanza que, para este trabajo será sobre la formación docente en danza en particular.

Actualmente, la PD como campo curricular es parte constitutiva y vertebral en los planes de estudio en las carreras de formación docente en Argentina. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) sostiene que las instituciones de formación deben preparar profesionales especialistas en educación primaria, secundaria y superior para los desafíos concretos de la enseñanza (Ministerio de educación, 2015) donde, como se nombró anteriormente, la ESI se transforma en uno de estos desafíos. Carina Bologna (2021) invita a pensar que, aunque toda la propuesta curricular de las carreras de formación docente se orienta a concretar la premisa de preparar para la enseñanza, la PD se convierte en el espacio privilegiado y específico “destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas” (Hisse, 2009, pág. 66). Una mirada general sobre los diseños curriculares de los profesorados argentinos permite afirmar que la PD está “presente como unidad curricular anual en los cuatro años de formación y con una alta carga horaria” (Bologna, 2021. p.16).

Para definir la práctica docente desde la segunda acepción, se traen palabras de Elena Achilli (1986) que la define como “el trabajo que el maestro⁵ desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones” (p.10), abarca un margen de tareas amplias que incluyen a la práctica pedagógica pero la superan. La combinación de las relaciones estructurales, institucionales, históricas y subjetivas que los docentes van transitando en su cotidiano, les permite construir representaciones personales sobre lo que el oficio docente implica, para Elene Achilli así es como se presenta la práctica docente (1986).

Es desde esta última idea, de una práctica docente que refiere a las tareas profesionales de modo amplio, que la UPC toma elementos que ayudan a identificar (y a la vez diferenciar de otros profesorados) el espacio de la PD como una oportunidad para formar de modo integral sobre el oficio; y es por ello que el modo en que hoy se enuncia la asignatura en los programas académicos agrega esa dimensión, nombrándola como *Práctica Docente Profesional* (PDP). Este espacio curricular, sin dejar de poner el foco en la práctica pedagógica específica, complejiza la mirada y contextualiza el saber de la danza como lenguaje artístico y su enseñanza en variados entornos que presentan diversos grados de formalización (Sirvent, 2006).

⁵ El uso del masculino genérico es propio del texto original.

Finalmente, y porque ayudará al análisis posterior de las tareas llevadas a cabo en el plan de acción de este trabajo, se caracterizará a los docentes que ocupan los espacios de enseñanza de la PD en los profesorado en general, y en el profesorado de danzas de la UPC en particular (en este caso PDP). Es en esta línea en la que Carina Bologna (2021) trae la propuesta de Flavia Terigi donde se reconoce que quienes están al frente de la PD son especialistas en dos sentidos:

por un lado, en tanto que expertos en el campo cultural que recortan para la enseñanza, si bien no son quienes producen ese conocimiento puesto a disposición, transmiten saberes de un campo específico. Por otro lado, como especialistas en las intervenciones pedagógicas que facilitan la apropiación de ese saber puesto a disposición (Terigi en Bologna, 2021. p.7).

La definición de este rol, permite comprender las tareas, demandas y expectativas, en las que nos encontramos a la hora de habitar la residencia del posgrado en ESI en el rol de estudiantes-practicante y docente del espacio curricular de la PDP también.

1.c. Marco Metodológico

Antes de detallar los aspectos más específicos del trabajo metodológico que se llevó a cabo, se espera explicitar que, aunque la producción tiene un carácter individual, detrás de ella existió un acompañamiento académico, laboral y emocional llevado a cabo por la directora del TFI, también por quienes llevan la tarea desde la institución y por los pares que caminaron cada paso de este proceso. Pensar que la producción es individual invisibiliza no solo esos acompañamientos concretos, reales, tangibles, sino que además no considera aquellas redes construidas a lo largo del trayecto formativo, profesional y personal, que son suficientes para afirmar que la construcción de la voz aquí presente no es una construcción en singular. Pensarse desde la nostredad (Wayar, 2019) también es una decisión política y supone una "alternativa para un yo que se entienda en construcción/ contribución colectiva (Wayar 2019, p.94). Traer esto en este apartado, resulta indispensable para comprender que es una decisión metodológica posicionarse dentro de esa red, para construir sentidos compartidos.

Respecto al objeto de saber específico de esta producción, y con la intención de explicitar cuáles fueron las decisiones (siempre dinámicas) que colaboraron con la producción final, es que a continuación se presentan algunos posicionamientos y modos de leer y entender esos saberes.

Haber puesto a danzar la PD y la ESI en el Profesorado de Danza, y utilizar esa relación como arcilla para el accionar en terreno, requirió de algunas decisiones metodológicas que orientaron el camino para construir recorridos coherentes con el (ya nombrado) doble rol protagónico que se ocupaba en la tarea: como docente de PDP en la

carrera del Profesorado de Danza y, a la vez, estudiante de la Especialización en ESI, por ello practicante/residente.

Develar las articulaciones posibles o los modos de complementarse y/o contrastarse entre la PD en la ESI desde la complejidad, requiere una definición en el modo de entender esa relación, por ello, debido al carácter subjetivo del objeto mismo de estudio, se posiciona al trabajo en una perspectiva de corte cualitativa y dentro del paradigma constructivo/interpretativo. Vasilachis de Gialdino (2006) sostiene que este tipo de trabajos que analizan un contexto específico se funden desde la comprensión de una realidad producida por la perspectiva de quienes participan en ella, sus significados, experiencias y sus conocimientos expuestos en sus relatos (2006). Por este motivo, los discursos, expresiones y decires de quienes construyen la comunidad educativa del profesorado fueron los que marcaron itinerarios durante el proceso de intervención, pero también se constituyeron en el insumo de análisis luego de llevar a cabo las tareas pedagógicas.

Así, el trabajo inicial estuvo apuntado a construir significados desde la expresión de estudiantes, docente y la gestión, acerca del estado de la ESI en la carrera para dar sentido y consistencia a la materia prima del plan de trabajo que fue pensado y elaborado desde “teorías, conceptos y métodos próximos a enfoques interpretativos, simbólicos, constructivistas e interaccionistas” (Rodríguez Gómez, et al, 1996, p. 37).

Para las acciones que tenían como fin diagnosticar la institución, fueron necesarias herramientas de construcción de la información ligadas a la etnografía, por la necesidad de “comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p.12-13). Para ello se diseñaron y realizaron entrevistas semiestructuradas para los equipos directivos, encuestas del tipo abiertas para la planta docente y grupos focales para estudiantes de cada cohorte.

Estas herramientas se orientaron a promover, en quienes participaron, el reconocimiento de sus voces, la habilitación para recuperar saberes ligados a la ESI y su relación con las dimensiones sociales, afectivas y emocionales que se ponen en juego dentro de la carrera y en sus experiencias vitales. Estas herramientas de construcción de la información estuvieron diseñadas con la búsqueda de equilibrio entre los niveles de accesibilidad, el tipo de información que se esperaba y las posibilidades materiales y de plazos con las que se contaba para el trabajo. Poder reconocer voces desde sus experiencias, preocupaciones e inquietudes que mostraran expresiones de la ESI, requería una aproximación en primera persona para dialogar. En el caso de docentes, se trabajó sobre sus programas de clases y por ello se decidió poner a su alcance una encuesta pensada desde preguntas que abrieran interrogantes y dieran lugar a la explicitación de necesidades, preocupaciones y deseos sobre sus prácticas y la perspectiva de género. Este desarrollo del proceso de construcción de información desde el cual se elaboró el diagnóstico institucional

se desarrollará en el capítulo 2 de manera detallada, descriptiva y reflexiva, por ser parte de las develaciones también sucedidas en la residencia.

Como se anticipó anteriormente, este trabajo representa una instancia que da cierre a un proceso académico de posgrado; sin embargo, no se conforma en investigación estrictamente, debido a que sus pretensiones, al estar expresadas en clave de tareas pedagógico-didácticas para llevar a cabo una intervención docente, superan la comprensión o estudio del contexto para buscar una intervención significativa y transformadora en él.

Esta aclaración resulta de gran importancia, ya que un principio metodológico y político que llevó la identidad del proceso estuvo ligado a la generación de propuestas emancipatorias (en términos de Freire) y de construcción colectiva, que pusiera en primer plano la toma de decisiones. Sostener la cohesión implicó guardianar en todo momento aquello que se venía pensando/mirando/accionando en función de los deseos movilizadores (Kaplún, 2014) de quienes, finalmente, fueron destinatarios de este proceso.

Por estos motivos es que podrían identificarse (sólo con el fin de separarlos en este escrito) dos momentos metodológicos diferentes: el primero, en relación a la mirada conceptual y analítica de los objetos de estudio puestos en danza (la PD, la ESI y el profesorado), y otro momento que tiene que ver con los aspectos metodológicos de una propuesta pedagógico-didáctica desde donde se intervino.

Esta última dimensión metodológica nombrada va transformándose luego en un núcleo analítico importante para muchas de las reflexiones construidas alrededor del TFI. Lo metodológico se convierte en contenido y eje, es por ello que se decide desarrollar este análisis más adelante en detalle y profundidad como parte del capítulo tres.

Capítulo 2: Situar la mirada. Contextualización, diagnóstico y plan de acción

Este trabajo se funda desde la intención de realizar un análisis crítico a partir de una experiencia de práctica concreta que se llevó a cabo en el Profesorado de Danza de la FAD-UPC, en el marco de la formación de posgrado de la Especialización en ESI que también ofrece la UPC.

En virtud de un involucramiento profesional con el Profesorado de Danza y, como se nombró anteriormente, por el doble rol ocupado, se requirió de un intenso trabajo autocrítico y puesta en perspectiva de aquello que *se hizo y se pensó*. Es así que el trabajo de campo realizado se constituye en un insumo inagotable de análisis, por tratarse de una mirada inevitable pero pretendidamente subjetiva.

Particularmente, este apartado del trabajo está organizado para reconstruir y explicar el proceso llevado a cabo durante el periodo previo a la participación pedagógica directa con estudiantes, que Jackson (2001) reconoce como pre-activo. Desarmar este momento para explicitarlo se convierte en una instancia analítica importante, no sólo como aspectos sobre los cuales reconstruir sentidos sobre la PD y la ESI en el Profesorado de Danza, sino también como base para entender la práctica de intervención en su totalidad, que finalmente se devela como proceso más amplio en el siguiente capítulo.

Para ello, se presentan tres momentos que pretenden: por un lado, contextualizar la institución y la mirada; en segunda instancia, explicar el proceso de construcción diagnóstica del estado de la ESI y, finalmente, detallar cuáles fueron las tareas planificadas como parte del plan de acción. Aunque la presentación de estos apartados aparenta ser descriptivos, se entiende que han sido grandes momentos de reflexión y análisis dentro de la experiencia llevada a cabo y es por eso que se constituyen, también, en contenido reflexivo del TFI.

Se entiende que para pensar una práctica situada (Edelstein; 2015, Gerónimo; 2021), es necesario reconocer en la institución aquella información que permite describir, con intentos de objetivación, las características, potenciales y problemáticas que se construyen alrededor de la cultura institucional. Sin embargo, también se presenta como apuesta que, habitar, percibir y reconstruirse al interior del territorio ofrece un tipo de lectura sensible respecto de la tarea que se esperaba realizar. Este modo de entender la mirada diagnóstica, además, permite poner en perspectiva la relación personal con el objeto a mirar (en este caso, el estado de la ESI en el profesorado de danza) y nos involucra protagónicamente en la construcción de ese estado. Acercarse desde esta lógica a la institución complejiza las apreciaciones que se hacen sobre ella, y permite tejer una red de sentidos más próximo a lo que Kaplún (2014) llama *deseos movilizadores*, de quienes habitamos y componemos el cotidiano de la comunidad educativa.

2.a. Acomodar-se al contexto

La UPC fue creada en el año 2007 con la sanción de la *Ley N° 9375*. La misma, en su artículo 9, establece que el proyecto institucional originario se sustentará sobre la base de establecimientos de educación superior preexistentes en la Provincia. El artículo 10 establece que estos establecimientos deben incorporarse a la estructura universitaria; ello llevó a un proceso de normalización (que continúa en la actualidad) para que las instituciones de educación superior, como la Escuela Superior Integral de Teatro *Roberto Arlt* (territorio de este análisis), pasen a ser de educación universitaria. Este proceso, aún en desarrollo, implica un importante despliegue de acciones y procedimientos vinculados, entre otras cuestiones, a la regularización docente, la redefinición de planes de estudios y titulaciones, etc.

El Profesorado de Danza de la FAD-UPC tiene lugar en la ya mencionada Escuela Superior Integral de Teatro *Roberto Arlt* (ESITRA) que junto a otras cuatro instituciones componen la Facultad. Esta característica le confiere a la FAD una compleja y diversa convivencia de perspectivas ideológicas y políticas en su interior.

El Profesorado se crea en el 2012 y cuenta con la particularidad de comenzar a ser⁶ una carrera universitaria desde el 2019. Este recorrido la posiciona como una carrera novel, sin embargo, ya ha atravesado dos cambios en sus diseños curriculares (2016 y 2019). Entre las particularidades que presenta el último cambio de plan (de superior a universitario) es que el Profesorado de Danza, fue una carrera que, desde el 2016, por decisiones de la propia gestión, ya contaba con espacios curriculares que el plan universitario actual entiende como exigencia. Este es el caso de la ESI, que ingresa como una unidad curricular de definición institucional, una elección y apuesta que comienza a discutirse desde ese año.

Actualmente, la carrera cuenta con alrededor de 250 estudiantes y 45 docentes, un equipo de gestión que tiene la característica de estar integrado por docentes fundadoras de la carrera y un tipo de relación entre quienes la componen, que se liga con lógicas de horizontalidad. Esta cualidad última es, sin duda, una apreciación construida desde la experiencia de ser parte de la institución. Nombrarla en cierto modo legitima algunas decisiones tomadas en la tarea de intervención, como por ejemplo el fácil acceso a las autoridades para entrevistarlas o a la documentación clave, el reconocimiento de sus voces como genuinas respecto a la problemática o la disposición para conversar entre docentes, estudiantes.

La elección de dicha carrera como espacio donde construir la experiencia de la práctica profesional se vinculó con que quienes conformamos el equipo pedagógico de intervención - también estudiantes de la especialización en ESI- desde donde se desprende este TFI, somos

⁶ esta aclaración es necesaria ya que el plan de estudio universitario comienza a ponerse en práctica desde ese año con su primera cohorte, pero hasta el 2022 ambos planes convivieron.

docentes en el Profesorado de Danza. Esta situación permitió no sólo ahondar en la mirada institucional inicial y abonar la proyección de un profundo plan de acción, sino también, poner en perspectiva la propia tarea docente al interior de un espacio laboral real.

No resulta menor destacar que hacer la residencia en un contexto laboral de pertenencia, hizo que el conocimiento, involucramiento y compromiso con el territorio ya estuvieran acompañados. Esta implicancia previa, este habitar el contexto favoreció que no se cayera en tipos de intervenciones donde los conocimientos a trabajar fueran contruidos de un modo “ahistórico y acrítico, sin una adecuada ubicación geopolítica, sin referencia a los contextos en que fueron producidos, las necesidades que buscaban satisfacer, los problemas que querían resolver” (Kaplum, 2014, p.47). La intimidad con la institución permitió construir *in situ*, en y con la comunidad. Haberse *ahorrado* los pasos y el tiempo que implican los procesos de aproximación e ingreso a un nuevo contexto permitió que la mirada analítica sobre *el ser docente* pudiera ser con mayor profundidad.

Respecto a la ESI, además de ser entendida como una unidad curricular sostenida inicialmente por una decisión política institucional (previa al plan universitario), se destaca que -durante el periodo en que ocurre la experiencia de residencia de la Práctica Docente Profesional del posgrado- ambos planes estaban en proceso de dictado/cursado del seminario. La convivencia de cohortes estudiantiles que cursaron tanto el plan de educación superior como el universitario provocó que, en el 2022, quienes cursaban tercer año de la carrera tuvieran la oportunidad de transitar la ESI como espacio curricular, al igual que lo hacían quienes cursaban el cuarto y último año del plan curricular superior. Este dato se constituye en relevante porque se pretende mostrar que, a diferencia de otros años lectivos, en el 2022, una mayor cantidad de estudiantes participaron en la problematización de esta temática respecto de sus trayectos formativos.

Es por ello que algunas decisiones sobre las herramientas de construcción de la información fueron tomadas en esa dirección. Conocer la percepción del estado de la ESI en la institución en la voz de ambos grupos de estudiantes, ayudaría a componer mejor el alcance, la pertinencia y representatividad de los datos.

2.b. Diagnosticar también es poner en acción

La tarea de construir las primeras miradas institucionales sobre el estado de la ESI en *la Roberto*⁷, que fueran insumos para el abordaje de estrategias de acción pedagógica, requirió el diseño de un plan de acción diagnóstico. El objetivo primero de este cometido fue develar decires, pareceres, expresiones de ESI que circulan en *la Roberto*.

⁷ Modo coloquial con el que es nombrada la ESITRA por su comunidad.

Se entiende que los *decires* y *pareceres* son conocimientos que habitan espacios cotidianos, de pasillo, no necesariamente documentados ni explicitados, sino que se encuentran en la riqueza de las interacciones humanas que ocurren en el cotidiano. Al considerar esto, pero además con el reconocimiento de que la comunidad que da identidad a la carrera es amplia, diversa y descentralizada, fue necesario tener presente que la búsqueda del estado que se enuncia a diario sobre la ESI estaría enfocada en diferentes grupos poblacionales y agentes del profesorado: docentes, estudiantes, gestión, documentación, historia institucional, etc.

Para ello se crearon las siguientes estrategias de construcción de la información⁸:

Dos entrevistas en profundidad a autoridades, como estrategia para obtener información directa (Yuni y Urbano, 2014) de quienes protagonizan los roles de gestión: una a la directora de la institución y otra a la decana de la Facultad. La intención de obtener estas voces no sólo estaba orientada a conocer las decisiones institucionales, espacios de interés y preocupaciones al respecto, sino también a conversar sobre miradas construidas desde la subjetividad que implican sus experiencias profesionales y por entender que ambas gestoras (decana y directora) ofrecerían un intercambio potencial para entender lógicas macro institucionales sobre la ESI y su lugar en la FAD, en general, y la Roberto, en particular.

Otra estrategia fue una encuesta semiestructurada a la totalidad de docentes de la carrera que tenía como fin abrir la posibilidad de que emergieran datos cualitativos desde sus voces, deseos, búsquedas, inquietudes sobre el estado de la ESI en sus tareas profesionales. Fue preciso, para ello, elaborar preguntas abiertas que les permitieran desarrollar respuestas con capacidad de reflejar pareceres, representaciones y modos de poner palabra sobre lo que les estaba pasando con la temática. Esta tarea ofreció un insumo clave para las primeras intervenciones del equipo de residentes, quienes llevamos a cabo un taller de capacitación docente⁹. Respecto a la tarea de encuestar, concretamente, se reconoció que era necesario llegar a la totalidad del equipo docente porque la dinámica de la ESI en la institución -al igual que en muchos establecimientos educativos del país- funciona por las propuestas de docentes que, por diversos motivos, mantienen interés en la temática. Es por esta razón que, mediante un canal institucional, se solicitó al equipo docente en general que respondiera una encuesta específica mediante formulario de Google.

Como tercera acción, se propusieron tres encuentros conversatorios con estudiantes que, mediadas por la técnica de grupos focales y coordinado por una de las personas del equipo de residentes, se buscó poner en relación e intercambio las experiencias de cada quien

⁸ Se sugiere revisar el Anexo N° 1, documento que refiere al TP N° 1 del espacio curricular de Práctica Docente y Profesional: Diagnóstico institucional, donde se encuentran detalladas estas herramientas.

⁹ No se entrará en detalles sobre esa instancia del proceso de intervención, por no ser un propósito de este TFI.

en vínculo con *el estado de la ESI en La Roberto*. Se decidió utilizar esta herramienta porque se entendió que se podía ofrecer un espacio con un grado de formalización (Sirvent, 2006) donde discutir entre pares sobre este tema, más allá del seminario de ESI como unidad curricular. De este modo, la información que allí se pretendió mirar estuvo sujeta a los decires y sentires que aparecen en la palabra, el consenso y la experiencia corporal. Estos encuentros se diseñaron para trabajar con estudiantes de 1º, 3º y 4º año. La elección de los cursos estuvo sostenida en el interés de incorporar: a) voces de estudiantes de primero, que ingresan al profesorado con una posible formación en ESI en sus experiencias de educación secundaria pero sin el trayecto que ofrece la formación docente en danza; b) voces de estudiantes de cuarto año, que están a punto de egresar y han transitado la mayor parte del recorrido formativo; c) estudiantes de tercero, a quienes la decisión de incorporarles estuvo ligada a la mirada, ya con carácter analítico, de que quienes cursan allí son la primera cohorte que obtiene la formación en ESI propuesta por el plan universitario.

Finalmente, también se trabajó en la revisión de los programas de estudio de cada espacio curricular. Esta iniciativa se sustentó en la necesidad de poner en tensión aquello que se entiende por estado de ESI en las voces y lo que se define que debe ingresar como formación de ella, más allá del espacio curricular específico. Criterios como la aparición o no del lenguaje inclusivo/no sexista, la perspectiva de género en los abordajes o las autorías que reflejan las bibliografías, se convierten en pistas para construir aproximaciones sobre la presencia de la temática en la documentación que explicita aquello que se enseña o se debería enseñar.

Más allá de los resultados de ese trabajo de construcción de conocimiento institucional, que habilitaron a pensar futuras propuestas pedagógicas (desarrolladas en un posterior apartado), se reconoce en este análisis que el diagnóstico se convirtió en sí mismo en un modo de comenzar a accionar en el estado de la ESI de la institución. En ese sentido, se considera que la información y reflexiones que se desprenden del proceso diagnóstico, exceden a la mirada metodológica del proceso general de este TFI, siendo también intervención, transformación y contenido del análisis y de aquello que se pudo reconocer como aprendizaje de este tránsito. Es así que se puso en movimiento un plan que, aunque aún no estaba constituido, dejó ver posibles horizontes en los discursos, deseos y funcionamiento institucional:

Entrevistar al equipo de gestión permitió: explicitar recorridos de acompañamiento a estudiantes que no estaban siendo puestos en valor de modo consciente por ellas mismas, pero que al exponerlos revela un trabajo comprometido con las subjetividades de quienes habitan el profesorado. Ambas (directora y decana) pudieron reconocer potenciales y puntos débiles propios y de la institución respecto al tema, por ejemplo: “yo me adeudo a mí misma, por ahí, hacer la ESI (a la especialización me refiero), bueno, las deudas que tengo son

varias” (entrevista decana, 16/05/2022), “me parece que es un tema que todavía hay que discutir, que hay que hablar, que hay que generar y poner en jaque, digamos” (entrevista directora, 19/05/22).

Más allá de las posteriores acciones que el plan podría poner en danza, la develación de esta información motorizó otro modo de mirar, más consciente, de quienes diagnosticamos, pero sobre todo de las autoridades mismas. Se reconoce en las voces que existían acciones que *dan permiso* para que les docentes trabajen estos temas “...que el sólo hecho de tener un montón de compañeros que empiezan a problematizar temáticas de diferente orden, ya es un aprendizaje, ya es un momento de decir esto está, es parte de lo institucional” (entrevista a decana, 16/05/22). Luego este *permiso* comenzó a convertirse en una preocupación que movió estrategias concretas como la de gestionar talleres de capacitación, planificar en conjunto estrategias futuras en la temática (cursillo de ingreso y posibles articulaciones con ESI), explicitar la necesidad de encontrar criterios o indicadores que ayuden a reconocer la presencia o no de la perspectiva de género en las prácticas docentes. También ese año comienza a haber una mayor comunicación con el Programa de Género de UPC y un aumento de la presencia directiva en el acompañamiento de estudiantes en situaciones ligadas a la violencia de género. Estas acciones comenzaron a ser visibles posterior a las entrevistas, no necesariamente a causa de ello, pero pareciera un movimiento que se empieza a gestar.

Respecto a los grupos focales con estudiantes, al igual que sucedió con las entrevistas, generaron movimientos: quienes conformaron cada grupo tuvieron la posibilidad de acordar y/o disentir pareceres sobre expresiones de la ESI y sus relaciones. Se leyó una sensación satisfactoria en las palabras estudiantiles de poder poner voz en temáticas que les interpelan; se legitimó un espacio de conversación sobre situaciones que parecían individuales y resultaron ser colectivas y se reconoció que esos espacios estaban siendo necesarios en los trayectos formativos. Algunos fragmentos que lo ejemplifican son: “la apertura como para cedernos el espacio y decir bueno, en este espacio se hablan todas las inquietudes que están muteadas por la sociedad y que nos suceden a todos y nos han sucedido a nosotros” (grupo focal 1º año, 12/05/22); “Este espacio... que se siga propagando, para que también le de espacios a otros también de opinar, de poder expresarse. Y capaz también haga falta una charla así, con estos temas” (grupo focal 3º año, 13/05/22).

También sucedió que, con la encuesta al equipo docente, fue posible leer una relación entre sus tareas de enseñanza y el lugar que ocupa el cuerpo en ellas. El eje de la corporeidad pareciera ser un elemento que circula entre las preocupaciones o intereses compartidos por el equipo en general. Esta información resultó una base contundente para diseñar y llevar a

cabo el taller con docentes¹⁰ que se convirtió en una estrategia de intervención. Su abordaje analítico escapa a esta producción, por tratarse de una propuesta que formó parte del proceso de intervención general, no así de las tareas específicas propias.

Finalmente, solicitar los programas explicitando que serían insumo para la elaboración de un diagnóstico del estado de la ESI habilitó conversaciones entre docentes, que trajeron como tema su formación (o falta de ella) respecto a la escritura con perspectiva de género y también sobre la articulación de contenidos y nuevas posibilidades de abordajes intercátedras. Algunas docentes incluso manifestaron la necesidad de un *feedback* posterior a las lecturas, con orientaciones o sugerencias sobre cómo repensar esas producciones.

El subtítulo de este apartado tiene la intención de dejar en evidencia que el aparente trabajo de mirar/diagnosticar la institución (objetiva y descriptivamente) generó, por sí mismo, movimientos en el estado de situación (Sampieri et al. 2014) que comenzaron a modificar y accionar sobre la ESI, antes de que el plan de acción mismo estuviera siquiera pensado.

2.c. Itinerarios que fueron viaje

Posterior al exhaustivo trabajo diagnóstico¹¹, que generó insumos suficientes para reconocer que las líneas de abordaje futuras podrían ser diversas, se planificaron un conjunto de acciones que tuvieron la intención de responder a la hallada necesidad de alcanzar a toda la comunidad educativa.

En las voces estudiantiles, docentes y de autoridades escuchadas, puede leerse una propuesta sobre el estado de la ESI que permite suponer que, además de ser vivido positivamente, refleja una recurrencia de dos ejes específicamente: *el cuidado del cuerpo* y *el respeto por la diversidad*. Estos ejes no aparecen de modo explícito, pero es posible utilizarlos como referencias respecto de lo que se enuncia en el trabajo de campo.

Tanto los programas de las unidades curriculares, como las conversaciones con docentes y grupos focales con estudiantes, traen el tema de la corporeidad explicitando la necesaria consideración de este eje en la tarea que se lleva a cabo en el profesorado. Frases¹² como “el profundo trabajo con el cuerpo”, “se trabaja con el cuerpo, pero con mucha conciencia”, “hace que nadie se sienta incómoda con el cuerpo”, “que no se toca el cuerpo de los demás” y “en muchas materias se trabaja el conocimiento corporal”, revelan que la dimensión corporal es un elemento atendido, considerado y reconocido por quienes habitan el profesorado. En su mayoría, estos enunciados lo presentan como una relación indiscutible, pero sobre todo muy trabajada desde el respeto y el registro del otro.

¹⁰ Taller abordado por las docentes Paola Nicolás y Paula Ortíz. Esta instancia forma parte del conjunto de propuestas de intervención en general, pero representa un trabajo específico de ellas, quienes conformaron dupla pedagógica para hacerlo.

¹¹ Se adjunta anexo del documento obtenido de dicha tarea diagnóstica.

¹² Extraídas del trabajo de campo: grupos focales y conversaciones con docentes.

El eje del respeto por la diversidad aparece con mucha frecuencia también, pero en un código diferente al del cuidado del cuerpo. Por un lado, afirmaciones positivas que intentan explicar que la vida en *La Roberto* está impregnada de *diversidad*: “se puede reconocer mucha diversidad, uno sale al pasillo y es como se encuentra con todes les estudiantes, los maestros de todos los años, como todos” (grupo focal estudiantes de 3º año 13/05/2022) o “una piba viene y quiere que la nombren como Fernanda y su documento dice Raúl; no se discute eso en esta escuela: es Fernanda. Eso es un avance. Nosotros lo tenemos completamente naturalizado” (entrevista directora, 19/05/22), “más allá de la Roberto, la UPC... el izar la bandera LGBTQ” (grupo focal 3º año, 13/05/22) por traer algunas entre una inmensa variedad de citas más.

Por otro lado, se presenta el eje de la diversidad como algo que se pone o debería poner en marcha para dar espacio a una ESI más integral: “creo que para desarmarlo al interior de las instituciones hay que trabajar grupal y colectivamente, porque sólo colectivamente se puede impugnar ese tipo de actitudes que están ancladas en la ausencia de mirar al otro como distinto” (entrevista decana, 16/05/22), pero también ejemplos como el representado en las voces de estudiantes que se reconocen de comunidades nativas diciendo que “o ver como la institución, no forzar digamos, dar otra posibilidad, entonces no sentirse una a tener que hacer un ritual... no sé cómo explicarlo” (grupo focal 3º año, 13/05/22).

Reconocer el estado de la ESI en el profesorado, para estas voces pareciera ser un momento de significación próspero, donde predominan referencias positivas vinculadas con diversos motivos: “yo llegué acá a la Uni y quedé impactada cómo todos los profes, todes hablan con lenguaje inclusivo” (grupo focal 1º año, 18/05/22), “se nos remarca el tener conciencia, de... de que estamos trabajando con otro y cómo estamos nosotros, un cómo está ese otro cuerpo” (grupo focal 4º año, 12/05/22) y “es muy libre me parece en ese sentido, como que creo que todos podemos como expresarnos y nos dan esa libertad de poder exponer” (grupo focal 3º año, 13/05/22).

En voces de la gestión aparecen enunciados más complejos pero que son posibles de leerse también en clave positiva, como por ejemplo: (sobre la ESI) “ocupa un lugar enorme, por suerte. Una cosa es lo que ocurre desde la intencionalidad de la gestión y otra es lo que ocurre en las aulas. Desde los modos de pensar la danza, los modos de pensar la enseñanza” (entrevista directora, 19/05/22) o “al momento de diseñar planes de estudios hay temas que son prioritarios y otros que son tangenciales. Que la ESI esté en el lugar de lo prioritario da cuenta de un momento histórico para todos nosotros que está bueno aprovechar” (entrevista decana, 16/05/22).

Estos decires, además de un modo de percibir y de poner en relación con sus experiencias vitales el vínculo de la ESI en La Roberto, generan un aporte sobre la valoración

de las intenciones, abordajes y políticas que la institución pone en danza o, al menos, que lo intenta. Sobre esto, resulta interesante traer un decir que abre una nueva trama:

viste que el Profesorado de Danza es toda una onda muy amorosa, con la que creo que es así, pero en esa onda muy amorosa no entran todes. Hay un grupo que tiene que ver con la coordinación de la Kari, con la impronta de la creación del Profesorado de Danza, que tiene que ver con una dinámica de trabajo que se fue generando.
(entrevista directora, 19/05/22)

Esta cita representa, en el trabajo de diagnóstico, la única voz que explícitamente le reconoce al Profesorado una dimensión afectiva puesta conscientemente en la propuesta y/o estructura institucional. La referencia a la persona de *Kari* es hacia la anterior coordinadora del Profesorado (actual decana), y cómo sus modos *amorosos* de funcionar y gestionar fueron marcando una impronta al interior de la carrera. Una institución que opera y decide desde sus huellas fundacionales atribuidas -o al menos reconocidas- a una persona, es una oportunidad para leer con ayuda de los feminismos la idea de que *lo personal es político*. En este caso, el amor se convierte en una práctica política que subsiste.

Indagar sobre los motivos por los que este decir traído por la directora pone en jaque la mirada, ayuda a desandar creencias o estructuras analíticas desde las que se está problematizando. Dice Claudia Korol (2016) que no reconocer los procesos de acumulación de experiencias subestima la importancia que tienen las personas como artífices de la historia. Por ello, fue clave para esta tarea diagnóstica ponderar las voces e intercambios de quienes habitan La Roberto por sobre la información documental.

Aquí se halló un cabo que sostiene una red de sentidos que fue construyéndose en el transcurso de la escritura de este TFI. Los modos de mirar los datos (que se fueron construyendo dentro del proceso en general) permitieron reconocer que la afirmación *el Profesorado de Danza es toda una onda muy amorosa*, es una pista potente, tanto así que ayudó a la definición de los capítulos posteriores.

Es posible entonces, luego de agrupar aquello que se nombra como expresiones de ESI en las voces de autoridades, estudiantes y docentes, reconocer una serie de dimensiones en la institución que le dan terreno a la ESI: a) *estructural*, en ella se ubican los baños mixtos y los listados que oficializan nombres auto percibidos; b) una dimensión *política*, en la horizontalización en los niveles de participación, libertad de expresión; c) *otra dimensión pedagógica*, ya que se nombra y enseña desde perspectivas críticas, de género, derecho, inclusivas; d) una dimensión *social*, en las referencias sobre la presencia de círculos de cuidado, actorxs con sensibilidad ante la temática; finalmente, e) una dimensión *legal* sobre la existencia de un protocolo ante situaciones de violencia de género.

Cuando se afirma que hay un estado positivo respecto al tratamiento de la ESI en el Profesorado de Danza, es porque se está mirando en relación a algunas referencias

conceptuales, como es el material que UNICEF y Ministerio de Educación ofrecen en *Escuelas que enseñan ESI*. Este documento del 2018 ofrece herramientas para mirar y estimar cómo las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas colaboran con la presencia transversal de la ESI. A partir de los decires que fueron emergiendo en la comunidad, es posible afirmar que estas prácticas institucionales son *buenas prácticas pedagógicas*¹³ (BPP); se las reconoce ligadas a la enseñanza (UNICEF y Ministerio de Educación, 2018) gracias a que la gestión habilita un *permiso* explícito de acción, atribuido a la confianza, para el equipo de docentes y estudiantes interesados en promover y hacer crecer la mirada en ESI al interior de la carrera en general.

Ante la presencia de autoridades que habilitan, docentes con disposición y estudiantes que demandan, el panorama de acción posible para nuestra práctica en el marco de la Especialización resultó muy rico en términos de pertinencia y profundidad. Reconocer en la primera mirada diagnóstica estos estados al interior de los discursos que habitan la carrera permitió que el nivel de posibilidad de acción fuera mayor que el esperado inicialmente.

Entre la gran cantidad de información construida, se distingue otra recurrencia explicitada como un deseo de diferentes grupos poblacionales (de estudiantes y gestión, principalmente) y que se convierte en propósito de la residencia: *Institucionalizar espacios de discusión, debate y construcción colectiva de los vínculos de la ESI y la PG en la formación en danza*. Aquí es donde ingresa la PD como articulador, en palabras de la decana:

sobre todo en carreras donde lo neurálgico de la carrera es la práctica docente, o sea, el lugar donde convergen todas las materias específicas es la práctica. Entonces el vínculo entre práctica docente y Educación Sexual Integral y luego la mirada de lo específico, bueno, a nosotros creo que nos permitió un atravesamiento de problemáticas de muy diverso orden pero que fueron muy potentes para ser transformadas en objeto de conocimiento, en contenido, ¿no? (Entrevista decana, 16/05/22).

Para dar respuesta a ese decir percibido como pedido, desde el equipo de residentes propusimos llevar a cabo y evaluar las siguientes acciones¹⁴:

- La revisión del programa de Práctica Docente 1, una acción posible en la inmediatez y que permitiría poner en perspectiva la propia práctica a la hora de buscar, seleccionar y planificar los contenidos de la materia con los lentes de la ESI. En ello

¹³ Concepto ofrecido por el documento y definido como aquellas que se “construyen a partir de las acciones sistemáticas que docentes y/o equipos de gestión llevan a cabo en una escuela determinada, en el marco del cumplimiento de una política pública y respetando el enfoque integral que la Ley establece” (Unicef y Ministerio de Educación, 2018, p.5)

¹⁴ Se sugiere revisar el Anexo 2: documento que remite al plan de acción (TP N° 2 del espacio curricular de PDP del posgrado), donde es posible ahondar en los fundamentos, propósitos y metodologías propuestas.

no solo se buscó modificar los modos de *decir* de la escritura, sino también producir abordajes que pongan en tensión temas que hasta el momento eran invisibles: la selección de autores varones en su mayoría, la falta de grupos minorizados en las referencias teóricas, la elaboración de consignas que pusieran a danzar los ejes de la ESI con los de la enseñanza de la danza, entre otras acciones.

- La socialización del informe de diagnóstico, para que su alcance a las autoridades y equipos docentes promoviera aquellos movimientos -que se desarrollaron en el capítulo anterior- develados en el proceso de diagnosticar.
- Un taller docente sobre *La ESI como clave para transversalizar la perspectiva de género en la formación docente de danza*, destinado a la totalidad de docentes de la carrera y que se concretó en manos de las profesoras Paola Nicolás y Paula Ortiz.
- Una jornada de articulación entre Práctica Docente I y ESI que se denominó *Tejiendo entramados comunes: Danza, ESI, Docencia*". Esta jornada estuvo destinada a estudiantes de ambas unidades curriculares y a los equipos de adscriptes/ayudantes que conforman esas cátedras. La jornada se concretó en una clase de 3 horas reloj, con estudiantes de 1º y 4º en conjunto.
- Finalmente, una jornada más, nombrada *ESI, danza y prácticas pedagógicas: ¿dónde está la sexualidad en la danza? Paneles de experiencias y mesas de debate*. Este evento tuvo la finalidad de dar cierre temporario a la serie de acciones llevadas a cabo y estuvo destinada a la totalidad de la comunidad educativa de La Roberto. Consistió en generar el espacio para que cuatro docentes invitadas, especialistas en el cruce de las tres temáticas convocantes, pudieran compartir experiencias profesionales que ayudaran a discutir y reflexionar sobre los vínculos posibles en la enseñanza de la danza y la ESI en territorios diversos.

La iniciativa inicialmente pareció pretenciosa, sin embargo, las condiciones del contexto, el entusiasmo y compromiso con la residencia de la PDP, pero también con el espacio laboral/profesional, convirtieron cada trayecto del itinerario en acontecimientos concretos dentro del proceso general. Cada etapa se fue materializando en diferentes momentos del segundo cuatrimestre del 2022, entretejidas con la vida dinámica de la institución, modificando algunos aspectos iniciales del plan, pero sin perder de vista el horizonte organizador.

Para desandar mejor aquellos sentidos del TFI ligados a poner en relación a la PD y la ESI en el Profesorado de Danza, en el siguiente capítulo se pondrá en foco la jornada *Tejiendo entramados comunes: Danza, ESI, Docencia*. Esta jornada representó, en el proceso de la práctica, una oportunidad concreta de protagonizar un vínculo pedagógico con

estudiantes a quienes ya se conocía de antemano¹⁵. En ese sentido, no sólo fue posible poner a la PD en primer plano, sino que además, habilitó la problematización del eje de la afectividad en la propia tarea pedagógica/metodológica. Este último enunciado comienza a teñir los hallazgos del TFI y ofrece algunos hilos por donde reflexionar un modo de vincular la ESI con la PD.

¹⁵ Las demás intervenciones estuvieron ligadas al trabajo con documentos (programas, diagnóstico y resoluciones) o a la coordinación de la jornada siendo las invitadas quienes trabajaron en vinculación.

3. Práctica Docente, ESI y Danza

En este tercer y último capítulo del escrito se presenta una organización que expone dos nudos que se entienden como hallazgos, núcleos analíticos y oportunidades para tejer preguntas a sus alrededores. Estos aspectos reflexivos tienen en común que son previos al encuentro pedagógico: primero, una reconstrucción metodológica acompañada de una búsqueda de coherencia con los contenidos de la ESI que permitió *poner en duda la práctica*. A posterior, se presenta otro apartado que ofrece una mirada compleja de la planificación y el abordaje de la propuesta, y articula reflexiones motivadas desde el eje de la afectividad como organizador: transformar en metodológico aquello que parece solo conceptual, una apuesta pedagógica.

Como se explicó anteriormente, estas pistas reflexivas se desprenden de la mirada crítica y analítica que se hizo de la jornada *Tejiendo entramados comunes: Danza, ESI, Docencia*, que permitió un intercambio pedagógico específico. Se espera, además, que este análisis habilite a reconocer que algunas reflexiones que se construyen en la especificidad de esta jornada educativa en particular son posibles de transferir o extender a otras situaciones de la formación, no sólo hacia el proceso amplio del plan de acción, sino también a otras experiencias educativas.

3.a. Practicar la duda para poner en duda la Práctica

El proceso de participación pedagógica que proponía la PDP del posgrado en ESI estaba orientado a la puesta en marcha y análisis de una experiencia educativa. En este caso, el objetivo general del plan de acción, construido colaborativamente con las tres colegas y compañeras con quienes conformamos el equipo de residencia en el Profesorado de Danza, fue contribuir con la institucionalización de espacios de interpelación-formación-articulación ligados a la ESI, al interior del profesorado¹⁶. Como se anticipó anteriormente, la decisión de poner en foco la jornada con estudiantes se sostuvo en que fue, de todas, la que mejor puso en contexto el rol docente, la relación con la práctica docente y la PD (en ambas acepciones) y por ser la que mayor movimiento reflexivo generó en sus protagonistas.

Entre los fines específicos que la jornada se planteaba, se destaca uno que postulaba *favorecer a les estudiantes espacios habilitantes para la conversación, el reconocimiento y socialización de sus modos de transitar el profesorado atravesades por la ESI*. La introducción de contenidos conceptuales del encuentro estuvo vinculada a los ejes en que la ESI organiza y propone el abordaje de contenidos, donde el desafío era construir articulaciones con aquello que la danza enseña o puede enseñar. Los ejes - desarrollados con anterioridad- son: los derechos, la diversidad, el género, el cuerpo y la afectividad.

¹⁶ Anexo 2: TP N° 2 - Plan de acción.

Así se construye una invitación pedagógica que se concreta en una clase a la que se llamó *Una caja llena de...* En términos generales, el encuentro se dinamizó desde un convite de diez cajas que contenían material didáctico en múltiples formatos, cada una de ella representaba un eje de la ESI¹⁷. Entre los materiales que se decidieron incorporar había: tarjetas con preguntas, relaciones, esquemas, afirmaciones ligadas a cada tema (Ejemplos: ¿La danza es un derecho? ¿Qué relaciones hay entre danza y cuerpo? ¿Qué cuerpos pueden/no pueden bailar? ¿Dónde se junta la danza con la emoción?), enlaces con material audiovisual, fotografías de danza, revistas educativas y de arte, programas de materias prácticas de la formación del profesorado, objetos que desde el imaginario social suelen ligarse a la danza y, posiblemente, a cada eje de la ESI (pomadas antiinflamatorias, espejos, vendas, masajeadores, bandas de estiramiento, etc.), artículos de librería variados, entre otros¹⁸.

Se esperaba que los materiales que se ofrecían en cada caja fueran suficientes para disparar consignas al interior de cada grupo que les permitiera no sólo un protagonismo real de ellos, sino también la experiencia y posibilidad de tomar decisiones grupales sin la necesidad de mediar con explicaciones teóricas-discursivas de docentes que condicionaran sus inquietudes o deseos en la temática. Es aquí donde emerge el primer núcleo analítico: la búsqueda de coherencia metodológica con los enunciados didácticos.

Si bien la propuesta de ESI en general lleva implícita elementos metodológicos en clave cualitativa, situada, emancipatoria (Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 2006), no había sido ésta una cuestión a revisar profundamente en el plan inicial. Cuando se dice: *profundamente*, se hace referencia a la continua y exhaustiva revisión de cada acción que se lleva a cabo y la develación consciente de comprender desde dónde es construido ese accionar y cuáles son los marcos teóricos aprendidos que habilitan a tomar decisiones. Aunque en el plan de acción inicial se enunciaba que las intenciones eran: “poner en valor la voz de estudiantes para horizontalizar la palabra, generar espacios de intercambio genuinos y vincular la formación en ESI y danza con sus experiencias vitales” (plan de acción, anexo 2); las intervenciones docentes que se habían empezado a diseñar de modo inconsciente fueron: decir, proponer consigna con resolución, exponer temáticas que introdujera a los estudiantes a los abordajes, que dieran cuenta de lo trabajado concretando una producción que pueda compartirse luego. Quedó en evidencia la necesidad de reformular, volver a pensar.

¹⁷ Había dos cajas por cada eje de la ESI, para facilitar que las personas puedan reunirse en grupos poco numerosos.

¹⁸ En el anexo 2 (tp nº 2 - Plan de acción) se encuentran muchos detalles sobre la propuesta llevada a cabo.

Estas imágenes aparecieron en el proceso de planificación para interpelar la coherencia desde donde se estaba pensando, diciendo y proyectando la jornada. A partir de allí, se trabajó fuertemente en construir una propuesta desde una escucha activa, lo que implicó un corrimiento constante de una idea superficial de escucha *para responder*. El desafío era consolidar una *escucha para construir* in situ. Volver a la idea de tiempo cíclico que propone Kush (2000), para que la linealidad no marcara un tiempo de causa y efecto; en esos términos dice Federico Gerónimo sobre la educación que “no es lo mismo que las cosas lleguen a dar su fruto que estar a la espera de resultados” (2021, p.50). Este fue un movimiento que fue necesario hacer consciente desde la planificación.

En esos momentos de reflexión grupal sobre la práctica que estaba aconteciendo, reconocimos que nuestras propias trayectorias escolares habían estado impregnadas de discursos pedagógicos, prácticas y teorías de corrientes críticas y, en ellas, resultaba simple reconocer cuándo las decisiones metodológicas se asociaban con corrientes más normativas. Al explicitar esto, la situación se vivió como una oportunidad para poner bajo la lupa la herencia propia de la formación, no sólo pedagógica/metodológica sino también sobre los saberes de ESI que en nuestras historias escolares no habían tenido espacio.

De este modo, mirar en conjunto y en relación ambos campos (el pedagógico y el de la ESI), pero sobre todo nuestras historias en ellos, colaboró en los esfuerzos por “no quedar atrapado en la referencia a atributos formales comunes que no permiten dar cuenta de realidades específicas” (Edelstein, s/f, p.1) que hoy pueden tener otros tintes. Con esta idea se hace referencia, por ejemplo, a que un enunciado como *al final se comparte lo trabajado en grupos*, no siempre responde a lógicas guardianadas por una perspectiva crítica. Esa consigna que tiene como fin aparente compartir con el resto los saberes requiere, necesariamente, una producción grupal previa. Reconocimos que las tareas diagramadas inicialmente estaban más cercanas a un discurso de la enseñanza medible o que pretendía encuadres esperables (producciones que representaran el trabajo grupal, consignas que debían ser resueltas, explicaciones fundadas desde los recortes e intereses docentes) que, lejos de resolver o vislumbrar nuevas soluciones, abría la puerta a la sospecha, a un desequilibrio que requirió poner en movimiento la mirada crítica sobre la práctica docente en general, y la propia práctica en particular.

Esta reflexión dio paso a preguntas que en un primer momento desestabilizaron la confianza en la propuesta: ¿Cómo hacer para que el protagonismo no esté puesto en la palabra docente? ¿Qué debía tener la propuesta para que genuinamente se construya desde lo que les estudiantes tienen/pueden y a la vez no se resigne la especificidad del abordaje? ¿Cómo construir coherencia entre los ejes de la ESI, la dimensión metodológica y la relación vincular?

Estas preguntas fueron responsables de pequeñas crisis en la tarea de pensar y diseñar el encuentro; su aparición oportuna, afortunadamente, pusieron al equipo a repensar y a desarmarse de estructuras aprendidas sobre el enseñar. Incluso inicia aquí el desafío de una mirada que estuviera atenta a cuidar el momento activo de la clase. El modo de consignar, el lugar físico a ocupar en la propuesta, el porcentaje de tiempo de uso de la palabra desde el equipo docente, lo que se haría con los recursos materiales y digitales: todo pareció necesario de ser revisado con un nivel de exigencia mayor, para hacer finalmente que la propuesta representara, de manera más cabal, las intenciones de quienes ofrecíamos el espacio de intercambio, desde el enfoque de la ESI. No con el afán de pautar cada una de esas situaciones, sino para hacer consciente la idea de que eran momentos en los que había que cuidar la propuesta: *frenar la jugada* para mirar y abrir nuevamente la cancha (Tasat, 2021).

Haberse cuestionado fuertemente el rol docente/residente durante los días previos al encuentro permitió cuidar con mayor confianza las acciones, lecturas y decisiones, y allí aparecieron nuevos modos de entender, en primera persona, el oficio de enseñar. Aprender a desarmar el propio discurso y, en él, la propia práctica fue uno de los aprendizajes que más caracterizaron a este proceso. No acomodar los nuevos discursos a las estructuras o herencias propias de formación sino reconstituirla, volver a pensarla.

Celeste Scalise (2021) propone para estas experiencias de resignificación la idea de un *pachakuti educativo*, haciendo referencia al cambio estructural que implica ese término para las comunidades nativas de América. Ella trae esta metáfora para mostrar la necesidad de cambio estructural que requieren los procesos educativos. “No hay que confundir este pachakuti con un movimiento lineal y unidireccional que se da como pasado-presente-futuro en un bucle que se repite” (Scalise, 2021, p.58), sino que se lo entiende como un estado caótico que propone un reordenamiento, un nuevo inicio del ciclo. Esta idea de *pachakuti educativo* toma fuerza como horizonte y como deseo. Mirar, escuchar, percibir otros modos posibles que sean representativos de lo que se espera que el acto educativo sea.

Aquí se inició una expectativa de poder balancear para poner en diálogo el deseo, los derechos, la justicia educativa y la coherencia en el acto de enseñar, “que educar tenga más sensibilidad que rigurosidad, que la confianza reemplace a la vigilancia y que la heterogeneidad reine, baile, se mueva” (Scalise, 2021, p.66). Que la pedagogía sea pensada *con el otre*, y no *para el otre*, apareció con entusiasmo como pista para que la educación sea una práctica que promueva la autonomía y la libertad (Freire, 2008) en términos reales y genuinos, una *inspiración a la emancipación* (Del Cid, 2021). Por ello la idea de *escucha activa*, traída más arriba, comenzó a tomar nuevas formas, sobre todo en las decisiones que, antes deseadas, se fueron convirtiendo en necesarias.

En este punto comienza a develarse que las reflexiones que dispara esta experiencia resuenan en una dimensión más amplia, más allá del Profesorado de Danza. Tanto los marcos

teóricos como el tipo de relación que se trama con el enfoque de la ESI, le dan vuelo a los hallazgos para ligarlos no solo con la formación docente en general sino, incluso, con otros espacios educativos. Mirar crítica y sensiblemente el acto educativo no es una tarea que se deba llevar a cabo en el campo de la danza o el arte, sino una demanda de la ESI y la recreación de la educación en general.

Es así como se empieza a construir -desde el equipo de práctica- la idea de poner en danza de manera consciente el deseo, la seducción de un espacio de aprendizaje que generara *querer ser parte de él*. Hacer metodológico el eje de la afectividad pareció ser una nueva puerta para ingresar en este camino, y es ese núcleo analítico del siguiente apartado.

3.b. La afectividad es conceptual y metodológica

En este momento del escrito se pondrá en discusión algunas ideas que pudieron entretenerse desde el trabajo reflexivo que se fue generando sobre la planificación. El apartado anterior propuso la idea de que, el diseño del encuentro pedagógico generó importantes problematizaciones sobre la tónica que se pretendía en la jornada; y fueron ellas las que guiaron la toma de decisiones *in situ*. Eso permitió una serie de oportunidades nuevas (para el equipo de residentes) sobre cómo vivir un encuentro educativo. Priorizar y promover la autonomía responsable, la toma de decisiones, la expresión de voces y manifiestos, sumado al deseo de generar profundidad conceptual, dio paso a la posibilidad de pensar en los estudiantes en vínculo con su emocionalidad y la acción de aprender.

En la planificación, también tuvo lugar la reflexión sobre el uso de los recursos materiales y digitales que se pondría a disposición en el encuentro¹⁹. Gracias a esa revisión, se tomó la decisión (y con ella el riesgo) de poner a danzar los materiales didácticos con las sensaciones de comodidad y placer. Se planificó poner sobre la mesa (y en el cuerpo) el eje de la afectividad en términos didácticos; “considerar que la afectividad puede contribuir al encuentro o desencuentro con las otras personas” (Marina et al, 2014, p.5) fue motivo suficiente para decidir metodologizar el afecto. Para ello, se ofrecieron en las cajas de recursos materiales algunos objetos que ayudaran a aromatizar, endulzar, musicalizar y reconfortar el espacio de trabajo como un anclaje para despertar el deseo de permanecer, aprender o, al menos, ingresar en el proceso, con un placer que se sienta corporal.

También se pensó que era necesario que quienes participaran pudieran decidir: con quién agruparse para el trabajo, qué ejes de la ESI abordar, en qué espacios físicos de la institución hacerlo. Estas, como muchas otras, debían ser opciones en todo momento, y así permitirles jugar con el poder de la decisión y elección en términos políticos y de derecho,

¹⁹ Ver anexo 2: Plan de acción (TP N° 2), para tomar referencia de la organización de recursos, tiempos y dinámicas.

poder hacerse cargo de estar presentes en el encuentro en los términos que cada quien pudiera/quisiera. Quería evitarse que los cuerpos *se alquilen*, al decir de Griselda Amuchastegui (2006), para el encuentro y que sus presencias fueran consentidas y *con sentido*.

Para que ese *modo de hacer* metodológico también fuera conceptual, era necesaria la explicitación. Es sólo allí donde la palabra docente tomaría protagonismo, explicando y dando cuenta de las decisiones tomadas, para que el encuentro consiguiera al menos algunas aproximaciones a las necesidades de todos desde la búsqueda de la afectividad. Sobre ello se afirma en el plan de acción:

un deseo movilizador del equipo es ofrecer una propuesta que sea susceptible de ser percibida como placentera. Nos resuena con mucha ilusión que se asocie el aprendizaje con el goce, regocijo y placer no sólo de la producción colectiva sino poniendo al servicio de la formación una subjetividad amorosa -en términos de respeto, elección y permanencia en los espacios- atravesada por todos los sentidos (plan de acción, p.15).

En la jornada, una vez que se ofrecieron a los estudiantes los materiales, rápidamente apareció la pregunta respecto a qué producción era necesaria concretar. La manifestación, desde quienes coordinábamos la propuesta, de que el intercambio entre ellos podía dar una producción como fruto de las tareas o no, pareció resonar como sorpresa. Fue posible reconocer un supuesto en sus reacciones: percibían una confianza de antemano desde el equipo docente de que se trabajaría genuinamente. La necesidad de dar cuenta de lo ocurrido en cada grupo sería algo que debía (o no) emerger desde el proceso grupal (una situación a la que no estamos acostumbrados en espacios de formación universitaria). La premisa que latía en esta decisión del equipo docente era la de escuchar las demandas de los estudiantes y estar a su servicio, no sólo porque de ese modo se respondía a las necesidades de la comunidad educativa (Segato, 2018), sino porque se confiaba en que la propuesta (tuviera o no producción para ser mostrada) generaría intercambio y aprendizaje al interior de cada equipo.

Los nueve grupos que se conformaron concretaron producciones en varios formatos de resúmenes artísticos (audios, imágenes, cartelería) sobre lo acontecido en sus tiempos de intercambio, que decidieron ofrecer de diversas formas al resto de participantes. Todo lo compartido por los grupos estuvo ligado a sensaciones de apropiación, profundidad y protagonismo sobre los contenidos de ESI y cómo habían impactado en sus modos de habitar la formación, de pensarse destinatarios de una educación que interpela sus biografías. La solidez de los discursos parecía estar ligado al vínculo emocional que les había generado el encuentro.

Las voces de ellos durante el taller pero, principalmente, a posterior del encuentro, permitieron develar que hubo un registro por su parte de las decisiones que se tomaron conscientemente en términos pedagógicos, y a la vez fue posible distinguir que las temáticas les interpelaron de un modo personal, más allá del académico. En clases siguientes, declararon haber estado hablando de estos temas y de la jornada por varios días luego del encuentro, y que eso promovió un intercambio y convite espontáneo, entre ellos, de información/videos/música/artículos sucedido en el transcurso de las siguientes semanas.

Que los estudiantes vincularan la propuesta de la jornada con el deseo y la necesidad de tematizar asuntos de ESI, multiplicó el tiempo de aprendizajes, y lograron que los decires y reflexiones superaran el momento específico de la clase. Esa devolución reflejó la cosecha de frutos por sobre resultados lineales (Gerónimo, 2021) y las voces hacían notar que les resultó valioso el encuentro por proponer espacios de formación que estuvieron en sintonía con los saberes que se esperan aprender, pero también por la sensación de protagonizar esos espacios.

Metodologizar la afectividad y traer las emociones a los contextos educativos, incluso cuando estos son en espacios universitarios donde los hábitos construidos históricamente no se sitúan desde allí, se convierte en innovador y a la vez revelador. Que los estudiantes sean capaces de explicitar la importancia que tiene para su formación la oportunidad de aprender desde el deseo y el placer es la pista que ofrece otro hilo desde donde iniciar nuevos tejidos. Gabriela Magstris y Santiago Morales proponen que la tarea docente no debe enfocarse en cómo se debe enseñar, sino en cómo generar experiencias de encuentro amoroso (Magstris y Morales, 2021).

Hacer foco en la dimensión corporal no es menor cuando se habla de afectividad y placer. La búsqueda en relación a la metodologización de los afectos tuvo intenciones pedagógicas, como ya se desarrolló, pero en este trabajo puntualmente esa búsqueda tiene el interés de dar cuenta que esta lógica es un modo de materializar la afectividad, llevarla a lo tangible, al cuerpo. En esta experiencia, específicamente, poner los afectos en la dimensión corporal fue la clave para ofrecer una propuesta pedagógica situada. En definitiva: ¿se puede abordar la afectividad desanclada del cuerpo y de lo que pasa entre los cuerpos?

Si bien la afectividad toma lugar en el cruce de temas por ser eje y contenido de la ESI, este análisis permite sostener y reafirmar, como lo propone la ley, su carácter de integralidad, por lo que no alcanza pensarlo únicamente como objeto de saber. Hacer de la afectividad una opción metodológica nos permite pensarla como opción política y pedagógica también. Más allá de la ESI como espacio curricular, esta reflexión la ubica como un lente, una forma de mirar las clases, los estudiantes, las relaciones, las propuestas pedagógicas y programas educativos que la formación docente, más allá (y más acá) de la danza, viene proponiendo.

4. Conclusiones

El apartado que aquí se presenta tiene el fin de proponer algunas ideas que resumen y concluyen este escrito pero que no tienen ni la intención ni la posibilidad de dar cierre al análisis. Al tratarse de reflexiones que se construyen desde un enfoque que pretende una mirada subjetiva, contextualizada y crítica, la discusión es dinámica. Aproximar enunciados a modo de conclusión permite crear nuevos anclajes donde fundar interrogantes o líneas indagatorias que habiliten otras reflexiones, más profundas, inéditas, y ese es el intento.

Durante este TFI se trabajó en la idea de poner en tensión la ESI y la PD en la formación docente en danza que permitió el trabajo de residencia llevado a cabo en el marco del posgrado.

Luego de la explicitación de los conceptos que ayudan a enmarcar la mirada, el posicionamiento y el objeto de estudio del TFI, fue necesario como segunda tarea desarrollar descriptiva, pero también analíticamente, la práctica compartida con estudiantes. Es por ello que el capítulo 2 propuso una danza entre la descripción del contexto que incluye el desarrollo de las tareas llevadas a cabo en él, junto a la cocina metodológica y la discusión teórica sobre las decisiones llevadas a cabo en ese proceso de diseño. Fue clave en este trabajo reconocer que hubo varias instancias diagnósticas en el trayecto: la llevada a cabo desde la vivencia personal de ser parte de la institución como docente, también la instancia que se puso en marcha desde el equipo de practicantes con entrevistas, encuestas y grupos focales y, finalmente, aquella conformada por las constantes preguntas y lecturas evaluadoras de la situación para reorganizar el camino pedagógico y analítico.

El diagnóstico, como etapa, tomó profundo valor dentro del proceso general y se convirtió en parte de los aprendizajes significativos construidos en el tránsito por la Práctica Profesional Docente. La solidez respecto a los saberes metodológicos se acopla con aquellos marcos teóricos profundizados no sólo en el objeto estudiado sino también en cada campo de conocimiento abordado. Por esto se destaca y se pone en valor la importancia que cobra, para este trabajo, promover aprendizajes sobre: cómo mirar expresiones de ESI en esta institución en particular, cómo aproximarse a una realidad viciada en el ojo de quien ya es parte pero, sobre todo, cómo poner en perspectiva la propia práctica con lentes de ESI. Es por esta construcción y valoración de lo trabajado que el contexto, la mirada diagnóstica y el diseño del plan de acción se convierten en una pre-sala para la actuación pedagógica en sí, pero en parte principal del cuerpo de análisis de esta producción.

Un elemento que amerita ser recuperado posterior a la construcción del diagnóstico y el plan de acción, y que el capítulo dos lo presenta, es la importancia y necesidad del reconocimiento de las personas que componen el territorio. Se convierte en imposible construir una mirada institucional sin el registro de las experiencias subjetivas propias y del resto. Se pone en juego en ese apartado una relación entre la dimensión personal y la

estructura política, como una construcción simbiótica. La recuperación de cómo una persona -la ex coordinadora de la carrera y actual decana- instala su amorosidad en el funcionamiento institucional, se convirtió en una posibilidad para comprender cómo una impronta personal puede convertirse en política.

Posteriormente, en el capítulo tres, se desarrolló lo específico o, más bien, la mirada de aquello que se había propuesto observar y develar: posibles vínculos, relaciones, modos de articular la PD y la ESI en el contexto específico de una jornada pedagógica con estudiantes del Profesorado de Danza.

A modo de conclusión, se cree posible decir que como hallazgo aparece la idea de que la práctica pedagógica fue puesta en crisis gracias a la necesidad de armonizar el qué con el cómo de la enseñanza. Abordar la ESI desde una perspectiva crítica, contextualizada, de derecho, inclusiva, de género, no es posible sin poner en perspectiva los aspectos metodológicos de la propia práctica. En el capítulo tres es posible reconocer la explicitación de un vínculo entre ESI y la propia experiencia del ejercicio docente, que invita a la coherencia y la justicia, pero también a la ternura de la enseñanza y de los aprendizajes. Sin haberlo considerado previamente, aprender a desarmar los discursos propios y, en esa tarea, la propia práctica, este fue uno de los aprendizajes que más caracterizaron esta transformación.

En muchas de las labores de enseñanza, se entiende que las decisiones pedagógicas y didácticas son tomadas con la intención de responder en un sentido crítico. Esta experiencia permitió preguntarse con mayor profundidad sobre cada *gesto mínimo* (Skliar, 2012) que se pone en danza. para dejar de acomodarlos a narrativas anteriores que los justifican, y abrir la posibilidad de darles sentidos como parte del proceso de intercambio subjetivo. Resulta necesario aquí volver a traer la idea de metodologizar la afectividad, principalmente porque se reconoce que desde estas micro decisiones/intenciones/gestos (que a la luz del análisis dejan de ser *mínimos*), es posible llevar los afectos, las sensaciones y las emociones a un plano concreto. Articular la dimensión afectiva con la dimensión corporal es una pista para hacer físico el placer, el goce por aprender, la decisión de permanecer en los espacios, la convicción de ser parte de los procesos. La dimensión de la afectividad entonces toma el protagonismo de la propuesta, en términos didácticos. Pareciera que, proponer desde el placer facilitó que quienes fueron parte de la propuesta la habitaran, la significaran.

Acá aparecieron dos aspectos importantes, el primero, habilitado por el deseo de aprender y de ocupar el momento de la clase, fue el reconocimiento de que el encuentro propuso un *qué* y un *cómo* de la enseñanza que parecen entrelazarse y dialogar con suficiente coherencia. Aparece aquí un hilo que podría tejerse con las intenciones de integralidad que propone la ESI. El segundo elemento poderoso es la visibilización de que los encuentros educativos son atemporales, multi espaciales, pero sobre todo interpersonales. La vinculación de las propuestas de enseñanza con el deseo, en este caso, multiplicaron las posibilidades

de aprendizaje en términos de tiempo, como si esa relación habilitara a sobrepasar los límites de la clase. Pareciera que cuando se pone en juego la dimensión afectiva/emocional y el deseo/placer, el encuentro se habita genuinamente y se expande a otros tiempos y espacios. Entonces es posible suponer que la tarea docente además de atender el cómo se debe enseñar, podría enfocarse en cómo generar experiencias de encuentros amorosos.

Acá queda una invitación entonces: seguir mirando estos vínculos entre los *qué* y los *cómo* enseñar danza y su enseñanza, transversalizar la mirada desde los lentes de ESI para que la afectividad tome lugares concretos en los encuentros educativos dentro de la universidad. Pareciera que complejizar la labor docente en estos términos, por el contrario, aliviana el peso que implica ese cuidado, no solo porque el deseo hace lo suyo en esta tarea, sino porque otorga el mando del proceso de aprender a cada quien.

Por qué escatimar la mirada sobre la presencia de la dimensión afectiva/emocional en las prácticas docentes, cuando es evidente que ésta las vuelve oportunidades poderosas. Cuando por un tiempo se mira fijo una luz y luego se cierran los ojos, el reflejo sigue creando la imagen brillante; no es posible hacer de cuenta que la luz no fue vista.

5. Bibliografía

- Achilli, E. (1986). *La Práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro* En *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Alazraki, L.; Fioretti, L.; Páez, M. F.; Quargnenti, C. (2019). *Construcción y análisis de variables desde una mirada feminista, para indagar la presencia de la perspectiva de género en los profesados de la Universidad Provincial de Córdoba* [Manuscrito no publicado]. V Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Alazraki, L.; Fioretti, L. y Nicolás, P. (2021, 9 de mayo) Género, política y docencia en Artes en la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina): un territorio de disputas. *Revista Pedagógica*, 23, 1-18. <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6326>
- Alliaud, A. (2019). *El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Altamirano, A. (2021). Vincularse más, separar menos: una forma americana de pensar la educación. En: Tasat, J. (Comp.) *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos* (145-148). Prometeo libros.
- Amuchástegui, G. (2006, 15 de noviembre) De monólogos silenciosos e corpos aludados: uma reflexão sobre modos de ensinar e aprender em educação física. *Pensar a Prática*, 7 (2) 139–154. <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/92>
- Amuchástegui, G. (2012). Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras. En A. Molinari (Comp.) *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador* (65-88). Ministerio de Educación de la Nación.
- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2018) Sentidos de la Educación Física en la escuela. *Investiga+*, 1(1), 56-59. https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Amuchastegui, G., Sisterna, R. y Bazán, M. (2022, septiembre) Notas sobre Educación Física escolar en territorio cordobés. *Cadernos de Formação RBCE*. <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2608>
- Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Ediciones Novedades Educativas.
- Baez, J. (2021). El aula de la ESI: Universidad, conocimiento y educación sexual. En Scharagrodsky, P. A. (Comp.) *Educación por la desobediencia sexo-genérica* (1ª ed. 71-84). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

<https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/3512/EducacionDesobedienciaSexoGenerica.pdf?sequence=1>

- Bologna Liprandi, C. (2021). *Educación física y formación docente en Córdoba. Transmitir el oficio en clase de Práctica: exigir, conmovir, emancipar* [Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba]. <http://hdl.handle.net/11086/28117>
- Bourdieu, P. (1989). Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. En Gimeno Sacristán, J.; Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (20-36). Akal.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Vélez Sarsfield.
- Brailovsky, D. (2016). *Qué hace la Pedagogía y por qué es importante para los educadores*. Filadd. <https://filadd.com/doc/1-1-brailovsky-que-hace-la-pedagogia-2016-pdf>
- Cabnal, L. (2015, 11 de septiembre). *Maya-xinka Feminista Comunitaria*. En SUDS. Internacionalisme Solidaritat Feminismes. <https://suds.cat/experiencies/857-2/>
- Castiñeira, S. (2021). El convite educativo Pensar-Cuidar-Enternecer los vínculos pedagógicos. En: Tasat, J. (Comp.) *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos* (69-84). Prometeo libros.
- eraverdeucr. (2017, 29 de enero). *Especial: Territorio, cuerpo, tierra*. [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6uUI-xWdSAk>
- Citro, S. (2012). Cuando escribimos y bailamos. Genealogías y propuestas teórico-metodológicas para una antropología de y desde las danzas. En Citro, S. y Aschieri, P. *Cuerpos en movimiento, antropología de y desde las danzas*. (1ªed. 17-64). Editorial Biblos/Culturalia.
- Comunicación UPC. (2020, 2 de septiembre). *Conversatorio: Educación Sexual Integral [ESI], danza y escuela* [video]. Youtube. <https://www.youtube.com/live/IVq7L7QGB5A?feature=share>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín oficial n°31062. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- De Laurentis, T. (1996) La tecnología del género. En *Mora, revista interdisciplinaria de estudios de la mujer*. N° 2. Editor: AIEM
- Del Cid, V. (2021). Rebeldías necesarias para apostar a seres libres, pensantes y amorosos. En Magistris, G. y Morales, S. (Comps.) *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (13-20). Ternura rebelde. Editorial Chirimbote.
- Dirección General de Enseñanza Superior. (2011). Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba Profesorado de Danza. <https://dges->

cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/DISEÑO_CURRICULAR_PROFESORADO_DE_DANZA_2013.pdf

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2015, mes de abril) La enseñanza en la formación para la práctica. En *Educación, Formación e Investigación*, 1, (1). <https://isef27-sfe.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2018/10/LA-ENSEÑOANZA-EN-LA-FORMACION PARA-LA-PRACTICA.pdf>
- Edelstein, G. (s/f). *Aportes de la perspectiva socioantropológica en investigación educativa*. Material de cátedra del seminario Práctica Profesional Docente del Posgrado en ESI de la Universidad Provincial de Córdoba.
- Felföldi, L. (2005). Consideraciones y problemas en la investigación de danza folclórica centrada en la artista. En Dunin, E. *Dance and society* (24-32). Akademiai Kiadó, European Folklore Institute.
- Flores, V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. La Mondonga Dark.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2.ª ed.). Siglo Veintiuno editores.
- Fundación Huésped. (2021, 7 de septiembre). *ABC de la ESI*. https://www.huesped.org.ar/?attachment_id=23366
- Gerónimo, F. (2021). Resonancias educativas situadas. Tasat, J. (Comp.) *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos* (47-56). Prometeo libros.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (2010, 15 de diciembre). Ley de Educación Provincial de Córdoba 9870. Boletín provincial 06-01-2011.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento en el trabajo social de campo*. Paidós.
- Gvirtz y Palamidessi, (2000). *El ABC de la tarea docente*. Editorial Aique.
- Hisse, M. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. INFD; Ministerio de Educación.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas* (6ª. ed.). Morata.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Johnson M. y Bonavitta P. (2020) Epistemologías y saberes disidentes en la Universidad. *Question/Cuestión*, 2, (66). Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/6199> Consultado el 25/04/2023
- Kaplún, G. (2014, junio) La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *InterCambios*, 1 (44-55).

- Korol, C. (2016). La educación popular como creación colectiva de saberes y de haceres. En Castro, G. & Korol, C. (Comps.) *Feminismos populares, pedagogías y políticas* (71-88). La Fogata Editorial y América Libre.
- Kush, R. (2000). *¿Qué es la fagocitación? en América profunda. Obras completas.* (tomo II). Fundación Ross.
- Larrosa, J. (2007), Experiencia (y alteridad) en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.). *Experiencia y alteridad en educación* (1ª. ed. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (2006, 4 de octubre). *Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Magistris, G. y Morales, S. (2021). Mañana será tarde. Magistris, G. y Morales, S. (Comps.) *Educación hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas* (3-12). Ternura rebelde. Editorial Chirimbote.
- Marina, M., et.al. (2014). *Clase 2: “Los ejes de la ESI”, Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Marquina, M. y Chiroleu, A. (2015, junio) ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, 43,7-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714003>
- Ministerio de Educación & Instituto Nacional de Formación Docente. (2015). Memoria de gestión 2007-2015. <https://cedoc.infod.edu.ar/review/instituto-nacional-de-formacion-docente-memoria-de-gestion-2007-2015/>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina & UNICEF (2018). *Escuelas que enseñan ESI: Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. <https://www.unicef.org/argentina/media/3876/file/Estudio%20buenas%20practicas%20pedagogicas%20en%20ESI.pdf>
- Molina, G. (2019) Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales. *Educación y Vínculos* 4, 38-94
- Páez, F. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 18 (1). <https://doi.org/10.15517/c.a.v18i1.45576>
- Pérez Gómez, A. (2012) *Educarse en la era digital, la escuela educativa*. Ediciones Morata, S.L.

- Quargnenti, C., & Bonavitta, P. (2021, 1 de abril). Universidad Provincial de Córdoba. *RevIISERevista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 17 (17), 63-75. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/541>
- Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación. (2018, 29 de mayo). *Resolución N° 45/08. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res08/45-08-anexo.pdf>
- Richard, N. (2009 octubre 1). La crítica feminista como modelo de crítica cultural. *Debate Feminista*, 40. (75-85). <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieq.2594066xe.2009.40.1439>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez G., Gil Flores J. & García Jiménez E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe.
- Rozengardt, R. (2006). Notas históricas para la identidad de la Educación Física. En Rozengardt, R. *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física* (159-204). Miño y Dávila Editores.
- Sampieri Hernández, R.; Fernández C. C.; Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Scalise, C. (2021). *Pachakuñ* educomunicacional: por una poética educativa. En Tasat, J. (Comp.) *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos* (57-68). Prometeo libros.
- Segato, R. (2018). *La crítica a la colonialidad en ocho ensayos. Una antropología por demanda*. Editorial Prometeo.
- Sirvent, M. Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2006). Revisión del Concepto de Educación No Formal. Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. UBA.
- Skliar C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Angelino M. & Almeida (Comp.) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. M. E-Book. ISBN 978-950-698-303-1
- Tasat, J. (2021) Presentación. EnTasat J. (Comp.) *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos* (8-11). Prometeo libros.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Ed. Santillana.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. *Estrategias de Investigación Cualitativa* (23-64). Gedisa.

Wayar M. (2019). Disidencia. En Gamba, S. (Comp.) *Se va a caer: conceptos básicos de los feminismos* (91-99). <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-cuyo/introduccion-a-la-filosofia-y-el-pensamiento-feministas/gamba-susana-beatriz-se-va-a-caer/40677056>

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2.^a ed.). Editorial Brujas.

6. Anexo

ANEXO 1 - TP1 Práctica Profesional Docente:

https://drive.google.com/file/d/16EcLo_cw26VXen9WT5bETqZsIhAbYYyp/view?usp=sharing

ANEXO 2 - TP2 Práctica Profesional Docente:

<https://docs.google.com/document/d/1cJpSFcYew->

[bw5srbSowOyUZfxHs950II/edit?usp=sharing&oid=106867316376786274344&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1cJpSFcYew-bw5srbSowOyUZfxHs950II/edit?usp=sharing&oid=106867316376786274344&rtpof=true&sd=true)