



Publicaciones  
académicas y  
científicas

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA | UPC

Autoría: **Galarraga, María Belén**

Trabajo final de especialización

# Acuerpar las prácticas corporales rítmicas y expresivas desde la educación sexual integral en la formación docente de educación física

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

Año: 2024

Directora: **Nicolás, Paola**

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**

**ACUERPAR LAS PRÁCTICAS CORPORALES RÍTMICAS y EXPRESIVAS  
DESDE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE  
EDUCACIÓN FÍSICA**

**Autoría: Lic. María Belén Galarraga**

**Dirección: Especialista Paola Nicolás**

**Córdoba, junio 2024**

## **Agradecimientos**

Finalizar esta Especialización ha sido posible gracias a la trama inmensa de la que soy parte. En especial quiero nombrar...

A quienes estuvieron antes. Permiso para compartir esta pequeña reflexión fruto de muchas experiencias, incluso en las que no estuve. Mis ancestros y las experiencias de la oralidad que resuenan en los lugares que aún no sé cómo escribir.

A quienes vienen de antes y están: Alicia y Jorge fundamentalmente. A mi mamá por sus preguntas e inquietudes, por su coraje y amor, también por enseñarme a preguntarme cómo estoy. A mi papá por apoyar incondicionalmente mis decisiones, por su respeto e invitar siempre al estudio. También y sobre todo por su alegría y generosidad.

A quienes crecen a la par: Ramirao y Gabilin. A mi hermano, especialmente por leerme y ser mi editor de confianza, pero sobre todo por ser cómplice silencioso y musical de la vida. A mi hermana por ser cómplice del tiempo, niñez, juventud, partos, maternidad y vejez.

A Anita y Evechu, Eve y Ana, hijas del amor, regalo maravilloso de la vida. Evechu por tu alegría y por recordarme el poder de la frescura en los vínculos. Anita por tu mirada sensible y regalarme tu poesía todos los días. Por entender que además de ser mamá hago muchas otras cosas más, como “mamá está escribiendo la tesis”.

Al Antu que acompañó para que esto sea posible. Y con él a Hilda Casilda, María Elena, Anita y Gise especialmente. A la familia Aldape por la amorosidad compartida.

A la Pao Nicolás por dirigir este trabajo final, sobre todo por acompañarme tan amorosamente y ayudarme a valorar mis prácticas y abrazar la confianza en mí. Por la magia de sus palabras, sus consejos, su tiempo ofrendado y su danza que me maravilló allá cuándo la conocí en la sala El cíclope en el año ¿2003? Gracias infinitas.

A la Flor Páez por abrir caminos colectivos. Por acompañar, aconsejar y ser compañía de este proceso y de los que vienen.

A la Jose Yáfar, quien en un guiño amistoso me recomendó hacer esta carrera. Quien desde que fui estudiante del profesorado iluminó amorosamente la práctica. Ella como la Marce Cena y Mirtha Fassina que despertaron una llamita cuándo era estudiante del Ipef.

A mis maestras de la Danza: Clelia Romanutti y Roxana Galand. La Vilita allá en los inicios. A mis maestras de la vida: la poesía y la naturaleza.

A les cumpas de la Especialización con quienes hicimos redes y amistad. En especial a Hebert con quien me divertí mucho y a Luli quien se abrió tan genuinamente a compartir la práctica. A Ana que me transmitió mucha paz y sabiduría. A les profes de la Especialización que dejaron huella en mi.

A mis amigas. Las pichis del corazón y amigas serranas del río con quienes aprendí a ser mujer-territorio. Especialmente a Nati Conde por compartir sus saberes (y libros) de feminismos; a Euge por poner el cuerpo; a Lali por ser hermana/amiga; a Eli por ser colega/amiga; a Mari y Geral por ser bailarina/amiga, a Mica por estar.

A la FEF Ipef casa de formación que abrió sus puertas para realizar mi práctica. A mis estudiantes y colegas con quienes reinventamos nuestras prácticas.

A la danza y el movimiento.

A la vida.

## Índice

Resumen y palabras clave	5
Introducción	6
Capítulo 1	9
La ESI en la formación docente universitaria en EF, el caso de las PCRYE	
Capítulo 2	16
<i>Acuerpar</i> las PCRYE con estudiantes, docentes, comunidad y malla curricular	
Capítulo 3	25
<i>Habitar el espacio, el tiempo y el peso/sostén</i> como pistas para <i>acuerpar</i> la ESI	
Conclusiones	34
Bibliografía	37
Anexo	.41

## **Resumen**

Este trabajo presenta una reflexión en torno a la presencia de la Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria en Educación Física en el espacio curricular Prácticas Corporales Rítmicas y Expresivas. Se presenta un análisis a partir de la categoría teórica-metodológica *acuerpar* de los feminismos comunitarios. Se despliega alrededor de este concepto una serie de reflexiones en torno a la práctica docente y profesional en el marco de la Especialización en ESI de la Universidad Provincial de Córdoba. Recuperamos experiencias y las abordamos desde marcos conceptuales que complejizan y nutren la perspectiva que asumimos: la necesidad de visibilizar la integralidad y transversalidad de la ESI en las PCRYE. Para ello desarrollamos las categorías *habitar el espacio, el tiempo y el peso/sostén* en la línea de favorecer la deconstrucción epistémica clásica en el campo de la EF y ampliar la mirada tanto del campo de las PCRYE como de la ESI.

**Palabras clave:** ESI, Prácticas Corporales Rítmicas y Expresivas, Danza, Acuerpar, Feminismos Comunitarios, Educación Física, Formación Docente Universitaria.

## Introducción

En este trabajo presentamos la reflexión y análisis producto de la experiencia del Seminario de Práctica Docente y Profesional (PDyP) de la Especialización en Educación Sexual Integral de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Dicha práctica se realizó en el Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) de la Facultad de Educación Física (FEF Ipef) de la misma universidad, en el espacio curricular Prácticas Corporales Rítmicas y Expresivas (PCRyE).

Desplegamos conceptos en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) y a la formación docente en Educación Física (EF), focalizando en el área de las PCRyE. Tomamos categorías de los feminismos comunitarios que nos permiten *sentipensar*<sup>1</sup> la práctica docente para interpelar el modo tradicional de construcción de conocimiento: positivista y moderno en un contexto colonial, patriarcal y capitalista<sup>2</sup>. Dice Lorena Cabnal<sup>3</sup> “sentir la palabra como un acto de descolonización de la racionalidad que tenemos impuesta, como una manera positivista de interpretar una realidad. Somos cuerpos sentipensantes. Con eso rebatimos lo que la filosofía occidental nos ha enseñado como pienso, luego existo” (2017, p. 298).

Esta crítica epistemológica se despliega en dos escenarios vinculados: por un lado analizamos el modo en que se entiende la construcción de conocimiento en la formación docente universitaria en la FEF Ipef y por otro en el espacio curricular específico vinculado a las PCRyE. De esta manera realizamos una mirada más amplia y otra más específica para argumentar a favor de la integralidad y la transversalidad de la ESI en estos contextos.

Nos proponemos desarrollar estrategias metodológicas que permitan integrar la ESI en el espacio áulico en la formación disciplinar específica PCRyE. Nos preguntamos entonces ¿Cómo es el vínculo entre la ESI y las PCRyE? ¿Cómo se hace presente su transversalización y su cualidad integral? ¿Qué aportes ofrece en el campo de la formación docente en educación física? ¿Qué propuestas teórico-metodológicas ofrecemos como alternativas coherentes e integrales en el campo de las PCRyE?

---

<sup>1</sup> Tomamos este concepto de los feminismos comunitarios y lo resignificamos a luz de la propuesta de Lorena Cabnal.

<sup>2</sup> Este nombramiento de diversos sistemas hacen referencia a la dominación en distintos ámbitos, ya sea por el capital, la propiedad privada o la clase (capitalismo); por el género o identidad sexual (patriarcado); por la pertenencia cultural o raza (colonialismo). María Lugones da cuenta de esta interseccionalidad, cruce de desigualdades yuxtapuestas: “la tradición de pensamiento de mujeres de color ha creado análisis críticos del feminismo hegemónico precisamente por ignorar la interseccionalidad de raza/clase/sexualidad/género” (2008, p.1).

<sup>3</sup> Hemos decidido citar con nombre y apellido para dar visibilidad al género de quien escribe. Si bien Normas APA 7ma edición sugiere utilizar el apellido y la inicial del nombre, escogemos utilizar el nombre completo intencionalmente.

En este marco, la categoría teórica metodológica de “acuerpar” resulta central: “Hace falta recuperar las metodologías que pasan las discusiones por nuestros cuerpos, que permiten mezclar las emociones con los análisis sesudos” (Cabnal Lorena, 2010, p. 33). En este sentido, consideramos que la reflexión alrededor del espacio curricular PCRyE en el marco de la formación docente universitaria de educación física, desde la noción de acuerpar y la propuesta de los feminismos comunitarios, favorece la invitación a entender la ESI como una experiencia de vida. Un modo de acercarnos al conocimiento que se sabe colectivo y lleno de preguntas e inquietudes. Así, la pedagogía de la pregunta como premisa se abre camino ante las fijezas y estatismo de algunos sistemas de enseñanza. Esta categoría teórico-metodológica también teje lazos con otras experiencias del vivir del mundo vegetal, mineral y animal. Acuñada en los feminismos comunitarios incluye en sí misma el entendimiento del *buen vivir* (sumak kawasay)<sup>4</sup>, una visión del mundo que integra al contexto y el entorno natural en diálogo permanente con la humanidad.

Semejante horizonte político puede entrar en disrupción en el mundo en el que vivimos; sin embargo, es en los intersticios donde brota lo nuevo. Así como crecen los yuyos entre las baldosas grises, las perspectivas críticas emergen en los sistemas consolidados y rígidos. Esta transformación es necesaria para emancipar, innovar, recrear y crear modos de vincularnos más amorosos, en el sentido que plantea Rita Segato en *Contra-pedagogía de la crueldad*. Se trata de recuperar “el proyecto histórico de los vínculos que insta a la reciprocidad, que produce comunidad” (2018, p.16).

En el intento de nombrar estos nuevos sentidos epistemológicos nos inspiramos en la obra de David Le Bretón: *el Sabor del Mundo* (2009) quien comparte su investigación de antropología de los sentidos, donde relata cómo distintas culturas han nombrado y construido de diversos modos la experiencia del cuerpo. En estos términos, menciona determinadas superposiciones y diferentes mecanismos, entre los que se puede nombrar el caso de las culturas de la Amazonía, en las que se utiliza la misma palabra para designar la piel y la corteza del árbol, o para designar la sangre y la savia. En un guiño hacia esta obra, hemos decidido titular algunos apartados de los capítulos de este trabajo con nombres vinculados al mundo de la naturaleza.

---

<sup>4</sup>“El sumak Kawasay, en principio, es un paradigma ancestral cosmogónico que surge en el pensamiento de los pueblos originarios del sur de Abya Yala (Suramérica), y que en la última década ha tenido un fuerte impulso político ideológico desde los movimientos indígenas continentales del Cono Sur (Cabnal, 2010, p.16) “Los pueblos ancestrales no tenemos filosofía, lo que tenemos es Cosmogonía (...) Las cumbres continentales de pueblos y nacionalidades indígenas de Abya Yala pusieron en debate mundial justamente la defensa de tierra y territorio y el paradigma ancestral originario de los Buenos Vivires. No quiero decir Buen Vivir ¿Porqué estandarizarlo? Hay pluralidad. Acá será el Sumak Kawasay pero en otros lugares puede llamarse de otros modos (Cabnal, 2017, p.302).

En un esfuerzo de deconstrucción epistémica para “restituir el pensar con el vivir” (Gerónimo, 2020, p.41), el trabajo pretende situar nuestra práctica educativa bajo esta mirada. La cosmovisión del *buen vivir* adopta como proyecto político el desarrollo sustentable de la comunidad, a partir de las potencialidades sociales contenidas en la tradición comunitaria y confrontada con las categorías presupuestas en las visiones desarrollistas. (2014, Morandi, p.2). Esta comprensión de lo comunitario se plantea así como una categoría que dialoga tanto con la ESI como con las PCRYE. Desde este posicionamiento nos preguntamos ¿Cómo es abordar las PCRYE en clave de ESI?

Organizamos el presente documento en tres secciones con el afán de responder con claridad y profundidad a esta pregunta inicial:

En el Capítulo uno abrimos el juego a la comprensión de las relaciones posibles entre la Educación Sexual Integral y las Prácticas Corporales Rítmicas y Expresivas. Para ello se presentan los marcos teóricos en donde nos fundamos. Aquí presentamos al contexto situado y desarrollamos un análisis sobre la formación docente en EF; asumimos una posición epistemológica en relación a la construcción del conocimiento. Definimos e historizamos los conceptos de ESI, EF, PCRYE, *cuerpo-territorio* y *acuerpar*.

En el capítulo dos compartimos los hallazgos de la Práctica Docente y Profesional de esta Especialización. En un primer momento contextualizamos las prácticas y describimos el proyecto de intervención en función del diagnóstico realizado. En un segundo momento profundizamos la reflexión alrededor de las voces de estudiantes, docentes, comunidad desde la noción de *acuerpar*. En este apartado además, ofrecemos una mirada, desde ese marco de referencia, sobre la malla curricular de la asignatura.

En el capítulo tres proponemos una sistematización posible de categorías que trabajamos en PCRYE en clave de ESI. Desarrollamos lo valioso de incorporar las nociones de *Habitar el Espacio*, *Habitar el Tiempo* y *Habitar el Peso/Sostén*. Ofrecemos algunas guías y numerosas preguntas por donde *acuerpar* la ESI en la formación docente en EF.

Por último, en las conclusiones compartimos las reflexiones finales con la atención puesta en el recorrido total del trabajo, procurando integrar y responder algunas de las preguntas iniciales compartidas en este trabajo.

## Capítulo 1

### La ESI en la formación docente universitaria en EF, el caso de las PCRe

La Educación Sexual Integral se inscribe en un marco de luchas sociales y avances sobre la conquista de los Derechos Humanos (DDHH), en un contexto de tensiones políticas y desafíos colectivos. Con la sanción de la Ley 26.150 en el año 2006, comienza en Argentina una etapa de legitimación y obligatoriedad de la ESI en el ámbito educativo: el sistema educativo argentino debe garantizar la ESI en las escuelas. Entrelazada con otras leyes que año a año se van sancionando<sup>5</sup> y en diálogo con distintas organizaciones comunitarias y políticas, la ESI está inserta en un campo de disputas políticas. A partir de diciembre de 2023, la ley es puesta en jaque, bajo la asunción de un gobierno nacional que defiende y promueve el achicamiento del Estado y la quita de ciertas legislaciones y derechos, a través del desempleo y precarización laboral, el desfinanciamiento de la salud y la educación pública, como así también políticas ligadas a los DDHH, y la presencia de la ESI en las escuelas. En este marco, se hace evidente el desafío que el contexto impone y la urgencia de defender los derechos ganados. Apostamos entonces a la construcción colectiva en diversos territorios y la presencia de la ESI en nuestra sociedad.

En estas tensiones, avances y retrocesos la ESI se actualiza a partir de las transformaciones sociales. Las oposiciones de los sectores más conservadores están presentes en la resistencia a la aplicación de la ley. Es por ello que “la implementación de la ESI en las escuelas no ha seguido un trayecto de progresión lineal sino que ha cobrado mayor o menor fuerza en diferentes períodos de tiempo desde la sanción de la Ley 26.150” (Boccardi y Marozzi, 2019, p.1). En sintonía con la actualización necesaria, el Consejo Federal de Educación estableció los lineamientos curriculares de la ESI en el año 2008 para cada nivel educativo: inicial, primaria, secundaria y superior (formación docente), adecuando sus contenidos por edad. En función de los cambios sociales actualizó con la

---

<sup>5</sup> Esta Ley se entrelaza con normativas anteriores y posteriores a su sanción. Esto es un elemento clave en la explicación de su origen: los movimientos sociales pujando para que esto sea en el marco de los compromisos ya asumidos por el estado argentino (internacionales específicamente). Las convenciones internacionales que complementan la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) son La Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Previa a su sanción son relevantes la Ley 25.673 de Procreación Responsable y la Ley 26.061 Protección integral de los derechos de NNyA (2005). Posterior a su sanción la Ley 26378 Protección Integral personas con discapacidad (2008), Ley 26485 Protección integral para erradicar la violencia contra las mujeres (2009), Ley 26529 (Derechos del paciente, HC y consentimiento informado) (2009), Ley 26.618 Matrimonio Igualitario (2010), Ley 26743 Identidad de Género (2012), Ley 26.994 Código Civil y Comercial de la Nación (2014), Ley 27.234 Educar en Igualdad (2015), Ley 27.610 Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo IVE (2020).

Resolución 340 los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios en el 2018<sup>6</sup>, y en el 2022, con la Resolución 419, reafirma a la ESI en tanto política de Estado que constituye un aporte necesario y fundamental para la construcción de una sociedad diversa, justa e igualitaria.

Esta no linealidad de la que hablamos se ve reflejada en la institucionalización de la ESI en la FEF, y más aún en la UPC. Esta universidad que es creada en el año 2007, ha incorporado profesorado de nivel terciario a sus facultades<sup>7</sup>. Este proceso de normalización (transicionar de formación superior no universitaria a universitaria) ha implicado entre tantos movimientos, la revisión de sus planes de estudios y la necesaria actualización y transformación para componer una vida activa tanto en extensión, como en investigación y docencia. Garantizar la democracia plena universitaria es un desafío que la UPC aún no ha conseguido.

Una serie de sucesos marcaron la legitimación de la ESI en la UPC. El rectorado creó el Programa de Género que impulsó la elaboración de resoluciones con perspectiva de igualdad e inclusión<sup>8</sup>, que resulta un encuadre referencial para el despliegue de la vida en la universidad. En tanto políticas extensionistas se incorporó la curricularización de la extensión en el marco de los procesos de extensión crítica que impulsó la gestión entre 2018-2023. También se convocaron a Proyectos de Vinculación Territorial, el cual articula la universidad con proyectos socioeducativos en distintos territorios de la provincia. Desde 2022 se organizan las Jornadas Interfacultades de ESI, donde se encuentran todos los seminarios de ESI de la UPC (de las distintas carreras) y se comparte con la comunidad diversas actividades educativas, lúdicas y artísticas. En relación a la investigación, desde la Secretaría de Posgrado e Investigación se lanza en 2021 la Especialización, marco académico de este TFI, acto que sitúa a la UPC como una casa formadora que aloja

---

<sup>6</sup> La Resolución del Consejo Federal de Educación N°340/18 propone además cinco ejes temáticos para garantizar la integralidad de la ESI que consisten en valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, cuidar el cuerpo y la salud y ejercer los derechos. En el anexo pueden encontrarse estas resoluciones.

<sup>7</sup> La UPC se creó por la Ley Provincial N°9375. El artículo 9 de esta normativa establece que el proyecto institucional originario se sustentará sobre la base de establecimientos de educación superior preexistentes. El siguiente artículo de la misma ley define que tales establecimientos deben ser incorporados a la estructura universitaria por esto implica "un proceso de normalización" para que aquellas instituciones de educación superior pasen a ser universitarias. (Nicolás Paola, 2023 p.7)

<sup>8</sup> Nombramos aquí las Resoluciones que están vinculadas con la ESI: Género no binario en los títulos, Resolución Rectoral Nro: 318/2023 (22/11/2023), Protocolización Convenio Ministerio de la Mujer Ley Micaela, Resolución Rectoral Nro: 231/2023 (10/08/2023), Respeto del género autopercibido en la UPC, Resolución Rectoral, Nro: 75/2023 (14/04/2023), Aprobación Programa de políticas de género, Resolución Rectoral Nro: 356/2022 (28/11/2022), Creación Capacitaciones Ley Micaela UPC, Resolución Rectoral Nro: 317/2022 (01/11/2022), Adhesión a la Ley Nacional de respuesta integral al VIH, Resolución Rectoral Nro: 46/2022 (08/04/2022), Lenguaje inclusivo en la UPC Resolución Rectoral Nro: 33/2021 (22/03/2021), Adhesión Ley Micaela Resolución Rectoral Nro: 135/2019 (20/08/2019) Protocolo de Violencia de Género Resolución Rectoral Nro: 196/2018 (22/11/2018).

investigaciones vinculadas a estas problemáticas. La UPC garantizó el acceso de sus docentes y no docentes a la Capacitación Ley Micaela, con la conformación de equipos capacitadores propios, que contaron con el aval del Ministerio de la Nación.

La docencia por su parte incorporó en todos los profesorados el seminario de ESI, como así también, supone la presencia transversal de la misma en los planes de estudios. Más allá del espacio curricular específico de ESI, considerando la integralidad y la transversalidad, la ESI debería estar presente al interior de diversas asignaturas, seminarios y talleres. Coincidimos con Kaplún acerca de la importancia de los movimientos instituyentes en la universidad, como procesos movilizadores de cambios profundos,

la integralidad es, entonces, un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución (2014, p. 48).

En el caso específico de la universidad que nos convoca, la carrera universitaria en EF comienza en el año 2020 con el nuevo plan de estudio, el cual incorpora esta perspectiva integral. Este plan propone un salto cualitativo en materia de perspectiva, al considerar a

la EF como una práctica pedagógica, responsable de realizar un recorte de la cultura que recupere las prácticas corporales valiosas de la sociedad, para ser ofrecidas a los sujetos, habilitándolos a ser partícipes y al mismo tiempo responsables de resignificarlas y enriquecerlas (2019, Resol 143/19 p.2).

Una de las manifestaciones del salto cualitativo al que nos referimos tiene que ver con la denominación de *prácticas corporales*. La decisión de nombrarlas en el ámbito de la EF se posiciona críticamente, cambiando la perspectiva de abordaje del objeto de estudio (las actividades físicas o el organismo desde los fundamentos biológicos), para incorporar estudios sociales sobre el cuerpo y el movimiento. Este posicionamiento Incluye un universo más amplio de prácticas corporales alternativas y emergentes del contexto actual, situando el rol de profesionales de la EF en un lugar reflexivo y crítico en torno a las problemáticas referidas a la educación del cuerpo y el movimiento. Carolina Escudero afirma que “en la Educación Corporal, la centralidad de la categoría práctica también es el resultado de un desplazamiento epistemo-metodológico, que responde a la necesidad de revisar el objeto que la define como discurso de saber. Ya no a la actividad física, sino a las prácticas” (2014,

p.286). Este cambio de paradigma que incluye al sujeto como constructor de conocimiento reformula la enseñanza universitaria en EF. Parafraseando a Escudero nos preguntamos “¿Hay que enseñar cosas y contenidos o hay que enseñar formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los contenidos?” (2014, p.285).

Historizar en EF nos ayuda a comprender la razón por la que aún existen ciertos espacios curriculares que entienden como objeto de la disciplina a la actividad física, y que tienen la dificultad de revisar los posicionamientos epistemológicos y políticos desde donde se construye el conocimiento. En efecto, el propio Instituto del Profesorado en Educación Física (IPEF), profesorado de EF no universitario, se creó en el año 1946 en el marco de una perspectiva de EF con profundos rasgos higienistas, que atendía al cuidado de la salud y saneamiento público, con una fuerte influencia de prácticas militares. Estos enfoques vinculados a la salud y a la homogeneización de la población tienden a entender el objeto de estudio desvinculado del sujeto y naturalizan las condiciones de producción del conocimiento.

Cuestionamos el modo racional y positivista clásico de aproximarse al conocimiento, como así también la occidentalización y homogeneización de las ciencias que ha invisibilizado el poder desde donde se construye, bajo la pretensión de neutralidad. Este modo de entender la ciencia, inmersa en el capitalismo y el patriarcado, deviene en educación lo que Rita Segato llama pedagogías de la crueldad. Es decir “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas” (2018, p.11). Lo que de otro modo nombra como el proyecto histórico de las cosas. La trama en donde se inscribe la ciencia no es ajena a la cultura. Si la EF no problematiza su campo puede entrar en el terreno fangoso de reproducir estereotipos de belleza, homogeneizar cuerpos y descuidar la accesibilidad a una identidad corporal plena y libre de prejuicios.

El nuevo plan universitario trasciende esta perspectiva, renombrando algunos espacios curriculares enmarcados en esta mirada crítica de la EF. Muchos de los espacios curriculares cambian sus denominaciones: Prácticas Corporales Acuáticas (Antes natación), Prácticas Corporales Atléticoas (Antes Atletismo), Prácticas Corporales Alternativas (UC nueva), etc. En el caso de PCRE corresponde a lo que antes se llamaba Movimiento Expresivo II.

PCRE tematiza las danzas como potencia educativa y transformadora del cuerpo. Históricamente, en Córdoba, la EF ha sido la disciplina encargada de incorporar la danza en la educación. En el año 2012 se crea en Córdoba Capital el Profesorado de Danzas, dentro

de la UPC, el cuál abraza fuertemente este contenido en las escuelas; esto ha generado tensiones en relación a la presencia de la danza en EF. En el afán de reconocer los aportes a un cuerpo expresivo de la EF, más allá de las disputas disciplinares, apostamos a la integración de saberes y celebramos el lugar de la danza en la educación escolar como así también el lugar del cuerpo sensible en la EF.

En esta línea, el programa de PCRYE sostiene que

“Recuperando una perspectiva histórica, podemos mencionar que la danza; como práctica corporal, se constituyó como parte del campo disciplinar desde los inicios en la EF, desplegando de este modo su valor educativo y contribuyendo hacia la búsqueda de sentido estético y expresivo del movimiento, por tanto, se pretende recuperar esta búsqueda en función a la danza , como práctica corporal teniendo en cuenta sus orígenes y en función de los diversos contextos sociales, geográficos y culturales” (2023,p.1).

Considerando entonces a la danza como práctica corporal, el espacio PCRYE problematiza el lugar del cuerpo en la educación y desafía el vínculo de les<sup>9</sup> estudiantes de Educación Física con distintas danzas.

Retomando la perspectiva crítica de construcción teórico-metodológica de conocimiento entendemos que en PCRYE abordamos de manera integral el cuerpo e incorporamos la transversalidad de la ESI indefectiblemente. Ofrecemos aquí el tratamiento de la misma desde la perspectiva de los feminismos comunitarios. Estas agrupaciones han evidenciado los territorios y los contextos en donde se produce el conocimiento. Proponen, como mencionamos en la introducción, analizar la práctica desde el sentir y desde el pensar en una relación dialógica con el *cuerpo territorio*.

Este sentipensar va a estar en juego en el análisis de nuestro trabajo. No sólo analizamos la experiencia de la práctica sino que la sentimos y vivimos en nuestro cuerpo, dice Delmy Tania Cruz Hernández

---

<sup>9</sup> Con el soporte de la Resolución Rectoral 33/21 de la UPC, hemos elegido en este trabajo usar lenguaje inclusivo. Consideramos que el lenguaje está vivo y se transforma con las sociedades que lo construyen, la elección de utilizar la “e” interpela los binarismos instalados y pone en jaque la utilización clásica del masculino genérico. La Resolución nombrada habilita el uso del lenguaje inclusivo no sexista en todos los ámbitos de esa casa de estudios, conforme a la “Guía para un lenguaje no sexista” del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y la “Guía para una comunicación con perspectiva de género” del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación. En línea con este logro universitario, el artículo N°33 del Anexo II de la Resolución Rectoral 12/20 de Creación de la Carrera Especialización en ESI, expone la habilitación del uso del lenguaje inclusivo en cualquiera de sus variantes para la elaboración de los TFI”.

“Las dos premisas para el uso de la categoría cuerpo-territorio como concepto y metodología son las siguientes: Primero se basa en la recuperación del trabajo con el cuerpo como vehículo creativo, emancipatorio y creador de conocimientos, espacio de memorias. Creemos que el cuerpo ha sido despojado de su sensibilidad, de su carne, de sus vísceras, de sus miserias, de sus gozos y de sus placeres. Por tanto, nosotras lo ponemos como centro en nuestros diálogos y metodologías. Deseamos que el cuerpo hable “de sí” y es en esta apertura donde encontramos la emergencia de la rebeldía para la construcción de “otros” mundos posibles. El segundo principio es la colectividad, fundamento esencial para los feminismos del sur. Nosotras creemos en el postulado de colectivizar y entendemos el verbo como creación” (2015, p.1).

*Acuerpar* las PCRYE desde la ESI viene a afirmar un posicionamiento teórico metodológico: el modo en que se ofrecen las clases está en diálogo permanente con el contenido. Mover, bailar, respirar, mirar, son construcciones que se desprenden de una red de saberes que hacen parte de la sexualidad plena y que construyen la integralidad. *Acuerpar* es evidenciar nuestro *cuerpo-territorio*.

Para ello abordamos la ESI haciendo énfasis en metodologías críticas, desde una mirada que contempla a las personas en su cultura, de manera situada y en contexto. Karina Rodríguez y equipo van a diferenciar la propuesta de enseñanza como construcción socio cultural de una metodología académica tradicional. Está última “prioriza las formas convencionales de la danza, centrado en lo coreográfico, a partir de un modelo de instrucción cuyo soporte es la técnica” (2020, p. 131). En cambio la posición que asumimos “privilegia la recuperación del sentido histórico que portan, reconstruyendo en su transmisión el contexto de creación, pero no con una mirada anquilosada del tiempo, sino con una visión transformadora” (2020, p. 101). Recuperar los sentidos de las danzas posibilita la reconstrucción de quienes las bailan.

Esta relación entre la ESI y las PCRYE se analiza en el caso específico del PUEF. Esta carrera cuenta con cuatro campos de Formación: la formación disciplinar específica (63,9% del total de horas reloj), la formación en la práctica profesional docente (17,88%), la formación pedagógica (12,85%) y la formación general (5,59%). El seminario de ESI se encuentra en el campo de la formación pedagógica y el taller de PCRYE en el campo de la formación específica disciplinar. ¿Cómo lo disciplinar específico dialoga con lo general y pedagógico? ¿Cómo se establece ese diálogo con la práctica docente? ¿Cómo la ESI entra en juego en la formación específica disciplinar? Son preguntas que nos acompañan en este trabajo.

El diálogo de la ESI con este espacio curricular, apoyada en los soportes teóricos y metodológicos de los feminismos comunitarios resultó central para el análisis de la práctica. La experiencia de compartir esta práctica docente decantó en revalorizar la metodología inscrita en el cuerpo colectivo. Abrimos algunas preguntas que esperamos develar en los capítulos siguientes.

¿Cómo bailamos acuerpando la ESI? ¿Qué cauces nos ofrece la ESI para bucear las aguas de las PCRyE? ¿Qué brotes nacen de la noción acuerpar de los feminismos comunitarios para una danza situada? ¿Qué características tiene una PCRyE acuerpada desde la ESI? ¿Cuáles son los espacios/tiempos que oxigenan la construcción de conocimiento/saberes? ¿Cómo *pe(n)samos* las PCRyE? ¿Qué otras categorías se desprenden de este zarandeo? Compartimos los indicios que aparecen.

## Capítulo 2

### **Acuerpar las PCRyE con estudiantes, docentes, comunidad y malla curricular**

En este capítulo desarrollaremos los hallazgos de la práctica docente y profesional de esta especialización, realizada como ya dijimos, en el PUEF de la FEF Ipef en el espacio curricular PCRyE. A partir de los hallazgos de nuestro diagnóstico del estado de situación<sup>10</sup>, diseñamos una propuesta de intervención que consistió en pensar articulaciones posibles colectivamente con los estudiantes y los docentes del espacio curricular en encuentros con modalidad taller.

Esta propuesta se basó en el diseño y realización de dos talleres específicos de ESI y PCRyE para estudiantes y docentes, realizados con dos docentes de la casa y en el horario de sus comisiones. Los mismos tuvieron una duración de dos horas reloj cada uno.

Decidimos sobre la marcha de nuestra práctica docente y profesional, incorporar nuestra participación en dos jornadas que se realizaron en tiempos próximos a los talleres: *la 2° jornada de promoción y difusión de la investigación FEF Ipef Investiga: La democratización del conocimiento como derecho* (jornada FEF) y *2° jornadas interfacultades de ESI* que se realizó en la Facultad de Educación y Salud (jornada IF). Ambas jornadas tuvieron como cualidad enriquecedora la articulación entre la comunidad FEF Ipef y UPC más allá del espacio áulico específico. En la estrategia de diagnóstico hicimos foco en la malla curricular, docentes de la cátedra y estudiantes; y estas jornadas permitieron recuperar voces de la comunidad, problematizar la temática con colegas y aportar reflexiones en el marco institucional.

En relación a los talleres de PCRyE y ESI, elegimos este formato curricular<sup>11</sup> como una propuesta fértil que prepara el terreno para que germine la diversidad, para establecer un espacio donde mover, zarandear, regar, cuidar sean acciones metafóricas que posibiliten el encuentro. Preparar las condiciones para la construcción de nuestra intervención refuerza el valor de colectivizar, en el sentido que nos convida Delmy Hernandez “como creación conjunta de conocimientos, militancias, afectividades y vida misma” (2015, p.2). Se trata de entender lo colectivo como parte de la construcción necesaria de la ESI. En coincidencia también con Cano, resaltamos el valor que se le da a la modalidad taller desde la educación popular y la importancia que tiene para la posibilidad de una praxis transformadora (2012, p. 23).

---

<sup>10</sup> Puede verse el diagnóstico y la propuesta de intervención en el anexo.

<sup>11</sup> Los formatos curriculares pueden ser: asignatura, taller, seminario, ateneo, etc.

El objetivo principal de estos encuentros fue problematizar un contenido de la PCRyE desde la mirada de los cinco ejes conceptuales de la ESI: Garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, garantizar los derechos, valorar la afectividad, cuidar el cuerpo y la salud. Elegimos explicitar y profundizar en el contenido de la Unidad II del programa de PCRyE: *La comunicación grupal a través del movimiento: Los ritmos populares y el ritmo en las danzas folclóricas argentinas. Composiciones coreográficas rítmicas y expresivas: Colectivas, de parejas e individuales* (2023, p.5). Si bien el programa no detalla qué composiciones coreográficas trabajar, ya que en toda la región de Argentina hay una vasta heterogeneidad, nos pareció valioso recuperar el Huayno o Carnavalito norteño. Este contenido resulta un puente para la modalidad taller en tanto es una danza folclórica argentina que promueve el encuentro colectivo, favorece la comunicación grupal y teje otros modos de estar. No se trata de sus contenidos a priori, sino de la exploración de las distintas posibilidades de enseñanza/aprendizaje. En la clasificación de danzas folklóricas conformada por el clásico Manual de Danzas Nativas de Pedro Berruti (2010) se agrupan como danzas individuales, de parejas y colectivas. El carnavalito<sup>12</sup> entraría en estas últimas.

Esta danza, que suele exagerarse en una representación vacía de “indiecitos salticando”<sup>13</sup> tiene como potencia otro modo de caminar la tierra: danzar en un pulso común, desafíos coordinativos colectivos que nos permiten revisar los modos en que ponemos el cuerpo en movimiento, tanto en sus dimensiones espaciales, como temporales y de peso. En sus diseños coreográficos recupera un trabajo espacial que desafía la linealidad del aula: rondas, espirales, alas, canastas y cadenas, son algunas de las figuras que pueden tramarse y que despiertan nuevos sentidos. A partir de explorar esta danza fuimos construyendo con docentes y estudiantes reflexiones en relación a las PCRyE y la ESI.

Por otra parte en la jornada FEF presentamos la estrategia de diagnóstico y propuesta de intervención (en curso en aquél momento) para socializar con colegas y estudiantes la transversalización de la ESI. Este espacio devino en un debate enriquecedor para la comprensión general de la ESI en la FEF. En el caso de la propuesta de intervención para la jornada IF compartimos una parte del taller (la danza propiamente dicha) con una ronda final para poner en común miradas posibles de ESI y danza. La participación aquí estuvo vinculada a comprender el estado de situación de la ESI en el

---

<sup>12</sup> Por otro lado esta danza tiene un valor afectivo en lo personal, la cultura andina ha sido norte y motor de interés, un vínculo familiar y cercano desde nuestras propias historias singulares como docentes. En este reconocimiento de las propias singularidades compartimos también en nuestras prácticas nuestros saberes previos.

<sup>13</sup> Karina Rodríguez y Equipo advierten del vaciamiento de la Danza en algunos actos escolares en donde “lo coreográfico está ligado al mostrar” y no hay experiencias de proceso, investigación y juego con la danza (2020, p. 96).

escenario más amplio de la UPC e intercambiar experiencias con la comunidad. Ambas experiencias fueron caudal dónde nos nutrimos para profundizar a nivel macro la ESI en la UPC.

Si bien aparecieron diversos conflictos y desafíos, los cuales desarrollaremos, la potencia de las propuestas, tanto talleres como jornadas, residió en *acuerpar* las prácticas. Nos proponemos en este capítulo desplegar esta noción desde distintas voces y perspectivas.

### ***Acuerpar con les estudiantes: Los brotes***

Desde la educación popular, Paulo Freire propone una horizontalidad en el encuentro entre educador/educando,

es que el enseñar no existe sin el aprender (...) Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (1993, p.45).

Desde esta perspectiva, en educación universitaria también se construyen vínculos de problematización y debate en torno al aprendizaje, *acuerpar* con les estudiantes va de la mano con poner el cuerpo con ellos y escuchar sus inquietudes, preguntas y curiosidades para construir respuestas.

Cuando comenzamos los talleres armamos una ronda inicial con les estudiantes<sup>14</sup> y la docente a cargo para favorecer este intercambio. En este primer encuentro les pedimos que nombren experiencias y expectativas en torno al taller de ESI y PCRyE. Aparecieron relatos por un lado, sobre la ausencia o tibieza de la ESI en sus trayectorias de vida y, por el otro, abundante curiosidad. Esto se deja ver en palabras de estudiantes: *“yo tuve muy poca ESI en el secundario/ nunca vimos nada / nos dieron una charla en el secundario/ una charla en el cole luego problemas con los padres / como expectativa trabajar con el cuerpo del otro, en el cole era más individualista / aprender con el cuerpo sobre el respeto y el cuidado/ me parece fundamental aprender”*<sup>15</sup>. Este no conocer del todo y al mismo tiempo querer saber de qué se trata, refleja el interés que comienza a brotar. La curiosidad aquí pasa a ser un motor, un elemento a abrazar.

---

<sup>14</sup> Aproximadamente fueron 40 estudiantes por taller.

<sup>15</sup> Frase reconstruida a partir de los registros de trabajo de campo.

En resonancia con este modo de pensar o trazar un camino posible para revisar nuestras prácticas educativas, val flores<sup>16</sup> propone pensar la ESI como umbral de la imaginación pedagógica. La curiosidad como motor vital:

“Las economías imaginarias que se aventuran en los desvíos de la vida y estimulan el desarrollo de nuestra capacidad para la curiosidad, suponen experiencias en las que la preocupación no es cómo estabilizar el conocimiento, sino cómo explorar sus fisuras, sus insuficiencias, sus traiciones, sus necesarias ilusiones, asunto que nos implica pensar contra la propia pedagogía que promueve una compulsiva obsesión por fijar” (2017, p. 7).

Desjerarquizar los roles establecidos, acompañar y acompasar el trayecto de los estudiantes, regar la curiosidad fue una develación de la práctica. Estas preguntas que emergen son brotes que cuidar. La curiosidad y la apertura a no fijar el conocimiento resuena con la perspectiva crítica de abordaje del conocimiento en el capítulo uno.

En el camino de esta horizontalidad, los talleres tuvieron una dinámica que consistió en hablar-bailar-hablar. Atendiendo a las disposiciones espaciales fundamentalmente, en tanto se construyeron rondas y trayectorias propias del carnavalito, para favorecer la circulación de la palabra y el encuentro de los cuerpos, como así también acompasar el tiempo compartido y encontrarse en el peso de la danza y la palabra; *acuerpar* con los estudiantes cultivó la creación de preguntas.

En los talleres, cuando guiamos la danza, ofrecimos la posibilidad de participar voluntariamente. Aclaramos también que la actividad consistía en dejarse llevar por la música y por la invitación de quien coordinaba y no aprender una coreografía “para bailar lindo o bien”, sino jugar en/con los desafíos colectivos. En ambos talleres todos los estudiantes participaron, hubo disposición y distintas maneras de poner el cuerpo: estaban aquellos a quienes se les leía más a gusto, otros con cierta rigidez, otros se reían. Cada quien en su singularidad. Dar lugar a esta particularidad en el aula es lo que entendemos como *cuerpo-espacio-habitado*, concepto que profundizamos en el capítulo tres.

Se develó a partir de la voz de los estudiantes lo valioso de unir, tramar, articular, integrar la ESI en vínculo con las prácticas corporales. En palabras de ellos: *“Al final terminó siendo más colectivo que otras experiencias, fue muy distinto a lo que hemos conocido de la*

---

<sup>16</sup> La autora sostiene la escritura de su nombre con letras minúsculas como un acto político-gramatical disruptivo, como un posicionamiento.

*ESI*<sup>17</sup> dijeron algunos estudiantes al finalizar el taller. Esta mirada de sorpresa y expectativa fue muy notoria a lo largo de los talleres. Fue develación del taller construir algunas preguntas y reflexiones colectivamente, pasarlas por el cuerpo, dar lugar a la curiosidad y a la sorpresa como inspiración.

En ese sentido enseñar sexualidades requiere giros epistemológicos radicales. Dice Diana Maffia “transitar caminos fructíferos para la creatividad (...) ¿Por qué hay una filosofía del lenguaje tan desarrollada y una filosofía de la escucha tan poco desarrollada?” (2016, p.11). Proponemos desarmar las aparentes dicotomías, los estereotipos culturales sexualizados y jerarquizados para valorar los afectos en la construcción del conocimiento y el valor epistémico de la metáfora. Un brote para germinar precisa tierra fértil, tiempo y condiciones para crecer. Ya no es la lógica en la práctica dual que divide lindo/feo, malo/bueno, divertido/aburrido aprobado/desaprobado, teoría/práctica, palabra/movimiento sino que, por el contrario, se diversifican las experiencias. Escogimos profundizar en las dimensiones de tiempo, espacio y peso como lugares a profundizar por fuera de esta lógica dual. En este contexto las conquistas feministas presentan nuevos modelos y narrativas donde poder verse, moverse, conmovirse, imaginarse, proyectarse y contarse, creando nuevos espacios para habitar con libertad.

### ***Las Docentes: Las pares, las ramas paralelas***

Como las ramas de un árbol que nacen desde un mismo tronco, el compartir la experiencia docente se nutre de una misma fuente ramificando singularidades. Podríamos pensar la malla curricular como una raíz común y las apropiaciones singulares como manifestaciones de la diversidad.

En el diagnóstico inicial en donde entrevistamos a todas las docentes de PCRyE (en total 4 a cargo de 16 comisiones) encontramos apertura y también resistencia<sup>18</sup> a pensar articulaciones con la ESI. En este abanico de posibilidades *valorar la afectividad* fue central para el trabajo entre pares. El discurso de la competencia propio del capitalismo y la meritocracia supone al colega un rival. En este caso preferimos nombrar los espacios de encuentro como potencia y las diferencias enriquecedoras de la diversidad. La experiencia de la práctica demostró que al abrir las preguntas, el trabajo se fortalece y colectiviza.

Esta afectividad fue *sostén* del proceso entre pares. Tanto las docentes del espacio curricular de PDyP, como las docentes de PCRyE, como las docentes practicantes de la

---

<sup>17</sup> Frase reconstruida a partir de los registros de trabajo de campo.

<sup>18</sup> Expresada en demoras o dificultad de concretar algunos encuentros. Ver diagnóstico para ampliar.

Especialización, establecimos vínculos de colaboración y ayuda mutua. Esta compañía resultó central para poder desarrollar con confianza y ánimo la práctica.

La afectividad es un eje transversal que nos une, conecta y cuida. En resonancia con Brailovsky cuestionamos las emociones encasilladas para anteponer los preceptos indispensables de una pedagogía amorosa, del cuidado, de la pasión y del afecto (2019, p.11). Este abrazar el propio registro<sup>19</sup>, que invita a la reflexión de sí posibilita *acuerpar* con colegas, de par en par.

Las docentes que participaron del taller valoraron positivamente la posibilidad de compartir el trabajo en red, como así también la apertura para intercambiar experiencias. Reflexionamos en torno a la necesidad de explicitar los contenidos de la ESI y como se hacen visibles también en la danza. Este debate al interior de la cátedra resulta necesario para unificar criterios y luego diversificar experiencias.

Del total de docentes de PCRYE, no pudieron participar todas, hubo dificultades de coordinación de horarios y disponibilidad. Las resistencias e incluso las exigencias extra áulicas que la docencia requiere son cualidades que hacen parte de la labor. Esto muchas veces repercute en colapsos o falta de tiempo. Esta consideración también es parte de *acuerpar* con otras. Comprender que en el trabajo colectivo no siempre estamos todos del mismo modo. La idea de rotar las responsabilidades, de acompañarse, de intercambiar es vital para regenerar el trabajo.

Esta consideración de las situaciones particulares, está en sintonía con la valoración de la afectividad que mencionamos arriba. Compartir y cuidar, incluso de las ausencias, es parte del desafío de *acuerpar*. La experiencia de afectarnos unas a otras, es parte fundamental del trabajo en red. Compartimos pareceres y diferencias y también el *ecosistema* que nos aloja. Los vientos que mueven la copa de los árboles sacuden a quienes estamos en la institución.

Esta metáfora hace referencia a lo acontecido el primer día que dimos el taller: hubo una reunión en la sala de profesores que demoró el comienzo del mismo. Se puso en conocimiento la situación de un estudiante que falleció en la pileta de la facultad (días próximos al encuentro planificado). Este acontecimiento, triste, doloroso e inesperado estuvo presente en la experiencia de la práctica. Recuperar los emergentes y no imponer

---

<sup>19</sup> Las PDyP se plantean en parejas pedagógicas. Una de las compañeras por cuestiones de salud tuvo que abandonar la práctica. Esto requirió revisar todas las planificaciones y ajustar y rearmar, *acuerpar* las ausencias y presencias posibles. Para más información ver en Anexo TF Análisis de la PDyP.

planificaciones rígidas, la posibilidad de respirar las necesidades fue vital para llevar las prácticas y *acuerparlas* desde lo posible. El tiempo que dispusimos para el primer taller fue menor al que habíamos planificado. *Acuerpar* es trabajar con lo real, con lo que se presenta, hacer red con quienes están y con las ausencias también.

### ***Comunidad: Árboles pulmones***

Tomamos como referencia aquí, para *sentipensar* la institución UPC y la comunidad que la constituye, las dos jornadas explicitadas anteriormente. En el caso de las jornadas FEF, asistieron docentes de la casa y estudiantes, quienes compartían en diversas mesas ponencias sobre temáticas de investigación en EF. En la experiencia de compartir este mismo trabajo (en proceso en aquel momento) se abrió el abanico del contexto político social: están quienes no acuerdan con la transversalidad (y presencia) de la ESI en la facultad, también quienes apoyan y acompañan. Las instancias de intercambio sin embargo fueron valiosas para mover esos pensamientos y entrar en diálogo. *Acuerpar* lo diferente.

Un acierto de la práctica ha sido el trabajo en red. Este *acuerpar* es colectivo, no es un cuerpo individual. En la jornada FEF, el espacio de intercambio de saberes, no hubiese sido posible sin la red que ha construido la ESI. Esto implica todas las normativas que nombramos en el capítulo uno y también los esfuerzos de las organizaciones sociales por poner en la agenda problemáticas vinculadas con los derechos humanos. El proyecto histórico de los vínculos (Segato, 2018) que nombramos como acierto, construye relaciones cuidadas. En ese sentido reconocemos en el PUEF personas que vienen conformando el lugar de la ESI en EF. Tanto la moderadora como uno de los panelistas, reflejaban en su discurso un posicionamiento de apertura hacia la ESI. Un panelista estaba notoriamente en desacuerdo de que la ESI esté presente en la EF, sus preguntas se orientaban a definir el objeto de la Educación Física en relación a las tareas motrices. Esta tensión y este debate que se desarrolló en la mesa fueron significativos. Fue valioso este *acuerparse* con otros docentes que defienden la ESI y también necesario el momento de apertura a lo diferente. Días después en el pasillo de la facultad este profesor que se posicionaba en contra, comentó que se había anotado en una formación de ESI. Estos lugares, que son incómodos, permiten el intercambio y las transformaciones. De otro modo los posicionamientos se encapsulan y no dialogan entre sí.

En la jornada IF hay una red de personas que vienen trabajando la ESI en la UPC que comparte experiencias diversas. Aquí, por el contrario, la ESI tiene un aval y reconocimiento logrado, legitimado. Cuando compartimos la experiencia de vivenciar el carnavalito a quienes estaban presentes en la sala común, la participación fue espontánea.

En la ronda que compartimos para poner en común las sensaciones vividas y la ESI, las reflexiones compartidas fueron “sorpresa de como en la simpleza de una ronda me puedo sentir incluida, habilitarse a bailar, lo lindo de compartir de sentir las conexiones”<sup>20</sup>. Estos espacios son usinas de oxígeno. Pulmones de la ESI.

### ***Malla Curricular: La Raíz***

El trabajo con la malla curricular fue fundamental en el diagnóstico de la PDyP. En el mismo se analizó el programa en clave de ESI. Se observó aquí la utilización de lenguaje binario, la explicitación de la ESI en algunos apartados del programa sin continuidad y las relaciones entre fundamentación/contenidos/objetivos/programación. Tampoco encontramos bibliografía específica que profundice en la misma.

Si bien ni en los talleres compartidos, ni en las jornadas se problematizó específicamente sobre la malla curricular, creemos necesario explicitar un apartado en relación a ella. La misma orienta la práctica y a su vez se construye con ella. A partir de una reflexión crítica y comprometida con el campo de conocimiento del espacio curricular el programa puede volverse raíz. De otro modo sólo es un documento formal del cual nadie se apropia.

Sostenemos que un contenido plasmado en un programa precisa de la práctica para enraizarse. Echar raíz, como una planta, fortalecerse en el entendimiento de la vivencia con otras personas y miradas. Visibilizar las tramas metodológicas que pueden tomar forma en los programas-raíz desde la noción *acuerpar* permite darle presencia a la ESI en las PCRyE. Estas tramas están vinculadas a las operatorias, al modo en que realizamos el contenido y no sólo al contenido en sí.

*Acuerpar* un documento significa su revisión constante con la práctica. Desde los feminismos la oralidad ha sido un territorio de cuidado y transformación. Cuidar que la palabra escrita no estaticé, fije, legitime en un orden de prioridades racionales. La malla curricular acuerpada aloja, es decir, incluye en sí las experiencias de la práctica e historiza. Dice Lorena Cabnal,

Algunas no escribimos (...) pero hay otras hermanas que sí lo están haciendo, otras compañeras desde otros feminismos que sí están haciendo libros. Yo creo en la pluralidad feminista, y creo que algunas cosas las vamos a escribir y otras no. Los pueblos ancestrales somos pueblos orales, entonces vamos a la comunidad y ahí

---

<sup>20</sup> Anotaciones de campo.

nos hablamos, sentimos, tocamos, y en esos espacios se va tejiendo la intencionalidad feminista (2017, p.298).

La relación entre la palabra escrita y la oralidad se transforma en una relación dialógica, colaborando para que se vinculen y se interpelen entre sí. Un programa organiza la propuesta de trabajo sobre ejes fundamentales. En su ejecución devela múltiples capas de acción. La teoría y la práctica se retroalimentan porque la práctica es teórica y la teoría es práctica.

Esta complejidad devela múltiples capas de análisis y acciones. Como los filamentos de las raíces abrazan la tierra y se traman, las palabras buscan el modo de tramarse hacia el encuentro de *algo* que las represente, les haga soporte. Una raíz común que sostiene los principios, los acuerdos básicos por donde crecer. Acuerpar es construir acuerdos que *sostengan*.

La desarticulación en su lectura se transforma en la participación de su construcción. Les docentes, encargados de elaborar los programas, si trabajan colectivamente en el camino de la pregunta, fortalecen la deconstrucción epistémica planteada al comienzo de este trabajo. Atender a la práctica de escritura como constructora de posicionamientos teórico-metodológicos. ¿Cómo producimos bibliografía desde nuestras prácticas? ¿Investigamos/nos preguntamos sobre nuestras prácticas? ¿Los contenidos que enseñamos/aprendemos están vivos o son reproducciones de quienes escribieron antes?

Los programas son la expresión de nuestros fundamentos teóricos-epistemológicos, nuestros argumentos sobre el desarrollo metodológico, nuestros objetivos, cronograma, formas de evaluación. Creemos pertinente acuerpar las mallas curriculares.

## Capítulo 3

### Habitar el espacio, el tiempo y el peso/sostén como pistas para acuerpar la ESI

En este capítulo desarrollamos categorías del campo de las PCRYE desde la perspectiva de los feminismos comunitarios. Es un abordaje que hemos construido a partir de la experiencia de la práctica y confiamos en que contribuya a potenciar la integralidad de la ESI en la formación disciplinar específica.

Este análisis nace a partir de las reflexiones compartidas en el capítulo anterior. Advertimos sobre el riesgo de vaciamiento cuando hablamos de categorías específicas de la danza sin tener en cuenta las singularidades propias de una práctica situada y aquellas propias del contexto. Entendemos como Alazraki, Fioretti y Nicolás a la perspectiva de género, en tanto perspectiva sobre la que se apoya la ESI, como un modo de pensar y no un punto de llegada. Cuando la misma se vuelve una “conquista más de la agenda académica -muchas veces este gesto neutraliza la potencia transformadora y peligrosa de ciertas apuestas políticas-” (2021 p.16).

En este marco los contenidos específicos deben mirarse siempre en contexto. Desde esta unidad curricular es posible abordar una multiplicidad de temas, en esta ocasión escogimos tres que son centrales y fundamentales en la danza: espacio, tiempo y peso. Desde las perspectivas modernas de la danza<sup>21</sup> las mismas se despliegan en un sinfín de posibilidades que enriquecen la expresión de movimiento. ¿Cómo abordamos estos contenidos desde la integralidad de la ESI? El *acuerpar* con distintas voces develó en el capítulo anterior, el cuidado *del bosque*<sup>22</sup>: los brotes, el crecimiento del tallo, el tronco, las ramas paralelas, las copas y las raíces. Guardianar<sup>23</sup> la curiosidad, cultivar la afectividad, defender la cooperación, tramar teoría-práctica como ejercicio constante para recordar<sup>24</sup>, como un ensayo que busca componer formas-pistas metodológicas para *acuerpar* prácticas

---

<sup>21</sup> Rudolf Von Laban escribió Danza educativa moderna a mediados del siglo XX y fijó las bases occidentales para el entendimiento de la danza en su dimensión pedagógica. Es un referente indiscutible que abrió puertas para legitimar otras expresiones que no fueran la danza clásica, sin embargo no deja de ser producto de la modernidad y su búsqueda de racionalidad. Esta investigación marca un hito en las investigaciones en danza. Más cerca, en tiempo y espacio, Ariana Andreoli (2020) nombra los componentes de la danza como espacio, tiempo y cuerpo y amplía en sus posibles intersecciones.

<sup>22</sup> Metafóricamente y en resonancia con el Buen Vivir, entendemos por el *bosque* a todes les integrantes que componen la práctica educativa en la formación docente en EF: cuerpos territorios de estudiantes/docentes/comunidad/institución/marcos normativos/entornos de los cuáles participa y su extensión de mínima a gran escala.

<sup>23</sup> Tomamos este concepto de Paola Nicolás “Elegimos utilizar este término inspirades en la búsqueda de formas de nombrar procesos de cuidado” (2023, p. 28).

<sup>24</sup> Recordar: Del latín re-cordis volver a pasar por el corazón (Eduardo Galeano, 1996, p.5 )

corporales, en el marco de procesos de formación docente, comprometidas con la integralidad de la ESI.

En nuestra práctica docente y profesional profundizamos el contenido “*Composiciones coreográficas rítmicas y expresivas colectivas*”. Asumimos, como desarrollamos en el capítulo anterior, la modalidad taller y para su abordaje nos acercamos a la danza experimentando, profundizando en el trabajo con el espacio fundamentalmente, pero también con el tiempo y el peso. Desarrollamos entonces estos tres conceptos a la luz de los feminismos comunitarios.

### ***Habitar El Espacio***

El trabajo con la espacialidad en las prácticas corporales es un elemento potente para ampliar los modos de estar en el mundo. Laban (1975) diferencia el trabajo con el *espacio propio* y el *espacio total*. Para el primero propone el estudio de la *kinesfera*, que consiste en la toma de conciencia de la potencia espacial del propio cuerpo<sup>25</sup>. Para el segundo propone un análisis de situaciones espaciales en el aula, desde formaciones (agrupamientos, diagonales, dispersiones, etc), trayectorias (recorridos lineales, circulares, espirales, etc) hasta niveles. Hay variedad de investigaciones de diferentes autorías en relación a la dimensión espacial, tomamos a Ariana Andreoli (2020)<sup>26</sup> como referente actual, quien agrega más detalles para enriquecer la noción de espacio: vertical, horizontal, oblicuo, volumen, densidad, dimensiones, texturas, trayectorias, sectores, alturas-niveles, capas, profundidad, interno, habitado, arquitectónico, naturaleza, urbano, proxémica, constelaciones, órbitas (2020, p.71). Rompe así con la mirada moderna de Laban e incluye, desde su perspectiva feminista, la noción de *habitado*.

El cuerpo como un espacio a habitar. Un cuerpo con volumen, color, altura (o bajeza), con historia, con espalda y con sombras, con pies y con huellas<sup>27</sup>. Este *cuerpo/espacio/habitado*, este propio cuerpo singular y único también es colectivo, “absolutamente todo es plural, por lo tanto no hay dos cuerpos iguales, no hay dos flores, no hay dos ríos, no hay dos piedras iguales, todo es plural” (Cabnal, 2017, p.306). Este cuerpo

---

<sup>25</sup> La Kinesfera es un estudio de los posibles trayectos espaciales que se pueden realizar en el espacio personal. Laban lo desarrolla en el capítulo V La concepción de la esfera de movimiento ( 1975, p.89)

<sup>26</sup> Bailarina, Coreógrafa y Educadora Cordobesa referente en la militancia Independiente de la Danza, docente del Profesorado Universitario de Danza y autora de *Prácticas Fractales y Poesía Kinética*.

<sup>27</sup> Dice Calmels “Cuándo hablamos del cuerpo hay que elegir entre la pisada, la huella y el pie. Siempre está el riesgo de terminar hablando del zapato” (2001, p.47) Con esta frase desarrolla luego la diferencia entre el entendimiento de organismo y cuerpo.

singular y plural es el que nos interesa mirar, cuidar, atender en la práctica. Habitar el espacio de estos cuerpos.

Planteamos la noción de *cuerpo/espacio/habitado* como una forma-pista de nombrar el espacio con la atención puesta en esa doble mirada en referencia al cuerpo singular y colectivo; distinguimos que lo colectivo se manifiesta en el cuerpo singular, hace huella, tiene marcas de su contexto y se transforma en escena con otros y con lo que ese encuentro compone. A su vez esta noción tiene estrecha vinculación con valorar la afectividad, aquí la *afectación* (Alazraki, Fioretti, Nicolas, 2015 p.7), es decir el valor político de la afectividad, se manifiesta como trama teórica y metodológica.

Recuperar la escucha del propio cuerpo en sus múltiples posibilidades espaciales es un trabajo que amplía y profundiza la integralidad de la ESI. Atender, mirar, cuidar el espacio del cuerpo en la formación docente. ¿Cómo es el espacio de mis manos? ¿La temperatura, textura, color, tono? ¿Cómo habito el espacio de mi respiración? ¿Mi diafragma está en movimiento? ¿Mis costillas flotantes bailan con la inspiración y exhalación? ¿Y mi esternón guarda alguna pena? ¿Está rígido? Aquí preguntas, a modo de ejemplo, que podrían diversificarse y ampliarse en función del contexto y singularidad. El cuerpo es un espacio potente para hablar de lo que nos pasa, lo que sentimos. Este acuerpar el espacio, este darle volumen, es posible con cada parte del cuerpo: El pecho, las caderas, los pies, el antebrazo, la axila. Cada espacio nombrado, observado y contemplado devuelve una conciencia de sí, un registro de la propia subjetividad carnal.

El trabajo con la sensopercepción (SP)<sup>28</sup> es una herramienta que se despliega en cuarto año de la formación docente del profesorado en cuestión, en la cátedra de Movimiento Expresivo. Ésta técnica aporta elementos para habitar el cuerpo. “Mantener una búsqueda permanente de investigación, cuidado y respeto sobre el cuerpo propio. Una observación del detalle, replegar de la voluntad del movimiento prefijado para intentar explorar un camino incierto” (Yutzits, 2010, p.5). La posibilidad de atender a este registro sensible abre una ventana a habitar de otro modo el espacio corporal<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Es una técnica creada por Patricia Stokoe que se basa en la atención de las sensaciones ( de movimiento y de los sentidos como el mirar, escuchar, oler, degustar y tocar) y percepciones para el enriquecimiento de la propia danza.

<sup>29</sup> Roxana Galand en su sistema naturaleza de la fuerza en el cuerpo y la danza, comparte una propuesta de mapa del cuerpo muy interesante para habitar el cuerpo “No se trata de cambiar lo que ocurre, sino de experimentar de un modo amplificado lo que siempre hacemos, y tal vez por ello nos resulta intangible, lo desconocemos o incluso rechazamos. A partir de la vivencia amplificada de los hábitos que nos conforman tratamos de encontrar la potencia de ese estar particular, de encarnar sus cualidades, de habilitar sus posibilidades. Y también de recordar que ése es tan solo uno de los posibles modos de habitar nuestro cuerpo y movimiento. Entonces las posibilidades nuevas y diversas se hacen presentes con más fuerza, aquella que deviene de una claridad. Una claridad que

Este espacio propio, el cuerpo que se compone de dimensiones, afectos y una cultura que lo constituye se encuentra con otros cuerpos en un espacio total. En esta ocasión tomaremos de ejemplo el aula pero bien podría ser el pasillo, el patio, la entrada, una salida a cualquier escenario posible de aprendizaje. En este encuentro con los otros, el cuerpo despliega su espacio habitado para abrirse al mundo ¿Cómo es la afección de los otros en mi cuerpo? ¿Qué cambia en el espacio de mi mirada o de mi voz? ¿Cómo es la afección de mi cuerpo hacia el espacio que habito? ¿Qué se modifica en mi presencia? ¿Qué me modifica?

En relación a aquello que disponemos en el espacio de nuestras prácticas, atendemos también a las relaciones espaciales que proponemos en nuestras clases. El lugar que ocupamos en el espacio da cuenta también de las relaciones de poder. Foucault presenta en *Vigilar y Castigar* (1975) cómo el panóptico además de ser estructura específica, es una disposición de poder que funciona tanto en las cárceles como en las escuelas para controlar lo que sucede en dichas instituciones. El modo en que disponemos el espacio en nuestras clases da cuenta de la circulación de poder. Cabe preguntarse entonces ¿Qué formas toma el poder en las relaciones espaciales que se desprenden de nuestras consignas en el marco de prácticas corporales? ¿Qué experiencias desmontan o perpetúan esas relaciones propuestas?

Con atención a mirar esta espacialidad, en los talleres dispusimos una ronda al inicio y al final. Dice Sebastián Castiñeira

La ronda es más que una forma de organizar el espacio físico. Es sobre todo un intento por salir de la lógica binaria y facilitar la circulación de las palabras. No está demás decir que la ronda no es lo mismo que el círculo. La ronda no posee una igualdad perfecta, sino que desde su propia apertura e irregularidad da lugar a la alteridad del otro siendo un nosotros (2021, p.70-71).

No es lo mismo dar una clase donde el docente se para frente al aula o donde se organizan por grupos o se hace una ronda. Cada espacialidad invita a un modo distinto de estar en el aula, de poner el cuerpo y la voz. Desde la ronda inicial luego se desprendieron otras formaciones espaciales propias de la danza elegida como espirales, alas, puentes y canastas para terminar en pequeñas rondas que convergieron en una gran ronda final<sup>30</sup>.

---

surge de la aceptación. Aceptación que mana del regocijo de experimentar la potencia tal como se es en el presente" (2014, p.231).

<sup>30</sup> Aquí advertimos nuevamente sobre los riesgos del vaciamiento: no por hacer una ronda estoy trabajando desde los feminismos o la educación popular. La ronda invita, dispone, más hay que atender a la presencia de muchas otras características para que la práctica sea emancipadora.

Estos diseños específicos, que proponen recorridos posibles, nos permitieron abrir preguntas específicas alrededor de la ESI<sup>31</sup>.

### ***Habitar El Tiempo***

En relación a la categoría tiempo las PCRYE han propuesto históricamente mirar la velocidad (rápido, lento, acelerado, etc), la duración (corto, largo, eterno, fugaz) el ritmo y las posibles variables compositivas que invitan a desarrollar simultaneidades, alternancias y cánones. Formaciones que juegan con las relaciones del tiempo en la danza. Estas cualidades hacen a la práctica específica de danza y, experimentarlas diversifica las posibilidades de ampliar la potencia de la misma. Andreoli propone atender también a la duración y velocidad e incluye sonido, intensidad, repetición, loop, rebobinar, pausa, suspenso, imitación, disociación, lineal, kairós, cíclico (2022, p. 71). Una serie de palabras que provienen de distintos campos que amplían la noción de tiempo, construyen poética y amplían su comprensión.

Desde un abordaje más amplio pensar la temporalidad desde la cosmovisión de los feminismos comunitarios revierte la noción lineal occidental, para introducir una comprensión circular: “el tiempo de los pueblos es plural, es una memoria ancestral. Aquí está el hilo del tiempo enrollado de la piedra, la memoria ancestral” (Cabnal, 2017, p. 305). Esta idea de tiempo mineral, que es el de una piedra, abre nuevas experiencias para habitar el tiempo.

“Yo creo que es posible resignificar la existencia en este tiempo, que es posible entrar ahí a esas múltiples opresiones que tenemos internalizadas en los cuerpos para sanarlas. Creo profundamente que en los cuerpos también radica la potencia política para emanciparnos y para sanarnos y creo que mucha de la energía vital de la vida está en los elementos del Cosmos y la naturaleza” (p.308)

Introducir la noción de *tiempo-habitado* posibilita sincronizar con los ciclos de la naturaleza y con la temporalidad de los sucesos. El tiempo se resignifica y la dimensión del mismo se transforma. Ya no se está -solamente- en la vorágine de las resoluciones y las demandas cotidianas (vinculado a la noción de tiempo productivo que nos impone el capitalismo, el tiempo sólo se comprende en relación a estar al servicio del capital), sino que está también en el tiempo de las piedras y los pájaros, la escucha del tiempo del río o del

---

(Circulación de la palabra, construcción de la participación colectiva, etc.) Entre ellas, la noción de cuerpo-espacio-habitado invita a guardianar estas situaciones.

<sup>31</sup> El análisis específico de estas figuras trabajadas en el taller (Espirales, Alas, Canastas y Puentes) pueden encontrarse en el anexo.

árbol; el tiempo cíclico de las estaciones, de la siembra y el fruto, del nacimiento y la muerte. Una noción de tiempo que permite otra vivencia, otra experiencia del mismo nos coloca en otra temporalidad que, intuimos, humaniza la práctica.

Es decir, dar/nos tiempo en nuestras prácticas docentes. Al menos atender el tiempo que compartimos en nuestras clases: ¿Es el tiempo de la eficiencia? ¿Es el tiempo de la escucha, del encuentro? ¿Cómo compartimos el tiempo? Eugenia Maldonado, colega de la FEF, comparte las siguientes preguntas:

¿Pero qué sucede con el ritmo en constante aceleración, cuando es organizado desde lo externo, se instala en el cuerpo? ¿Qué sucede con la escisión, la ruptura o la desconexión de los propios ritmos aquellos que guían el andar, el fluir del movimiento, el registro la postura o la respiración? Y ante esto ¿cuáles son los significados sostenidos desde lo cultural asociados a la velocidad que impactan en lo disciplinar y que inhibe otras posibilidades en torno a la vivencia corporal? (2024, p. 94).

Preguntas que resuenan con las nuestras. Entendemos también que en nuestra práctica hay algunos hallazgos que favorecen cierta vivencia del tiempo. Como recursos que hacen a la temporalidad en las PCRYE invitamos a reflexionar sobre el uso de la música y el silencio. En el primer caso preguntarnos acerca de la música que elegimos para nuestras clases ¿Qué paisaje sonoro construyen? Atender a la influencia de la cultura mediática (Rodríguez, 2020, p.105) y el consumo de sonoridades hegemónicas es un punto a tener en cuenta, desandar lo comercial y ofrecer músicas que permitan acercarse a diversas sonoridades. El tiempo de seleccionar la música que ofrecemos en nuestras prácticas habilita ciertos modos de estar en el cuerpo. Tomamos el concepto *sutilezas metodológicas* de Paola Nicolás para afianzar la importancia del detalle: “Esta idea refiere a la definición, planificación, puesta en valor y en circulación de pequeños gestos (en contraposición con grandes estrategias) con un fin pedagógico y/o metodológico (2023, p.31). Elegir una canción y no otra, hace a una diferencia pedagógica, invita a transitar el tiempo de un modo u otro.

Por su parte el trabajo con el silencio apunta a desarrollar la escucha. Habitar el silencio en tanto nos permite escuchar/nos. Sintonizar con las sonoridades que hay e invitarse a permanecer en esa escucha. De ningún modo el silencio ha de ser un silencio del miedo o de la castración<sup>32</sup> sino más bien, y en resonancia con los feminismos

---

<sup>32</sup> Skliar relata de modo poético la infinidad de apreciaciones que pueden hacerse del silencio “Como bien se sabe hay silencio en la noche, el testigo silencioso, el silencio de los inocentes, el silencio es salud el ¡Silencio! (de los maestros), el “Te amaré en silencio”, el silencio sepulcral, el socio del

comunitarios, comprenderlo como la música de la naturaleza. En correspondencia Carlos Skliar reflexiona

“no estaría nada mal pensar el silencio más bien en lo que tiene de calma (pero no de parsimonia); no estaría mal si se sintiera al silencio como un aliado de la mirada (pero no de la mirada hostigadora o halagadora, sino, simplemente, de la mirada); y no estaría mal si, todavía se percibiera el silencio como una vigilia, como un estar alertas, sobre todo, en relación a esos estafadores de palabras” ( 2011, p.339).

Navegar estos tiempos propuestos nos desafía en escuchar las ciclicidades: atender a los oleajes, la inspiración y la espiración y entender que en el aula transitamos también estas particularidades y que cada cual precisa su especial cuidado.

### ***Habitar El Peso/Sostén***

En nuestra experiencia de talleres compartidos y jornadas explicitadas en el capítulo dos hicimos referencia a los sostenes que posibilitaron la práctica, sostenes afectivos fundamentalmente en el apartado de las docentes, las ramas paralelas. En este apartado profundizaremos en esta idea en vínculo con una categoría específica de la danza: el peso.

En danza se ha nombrado el peso de diversos modos, ya sea en relación al tono muscular o a la relación con la gravedad. Sea de una u otra manera hace referencia al grado de tensión muscular. Pensado de esta manera, les bailarines pueden modificar su tono para imprimirle a sus movimientos mayor tensión o relajación, lo cuál, tal como desarrollamos en la categoría espacio y tiempo, diversifica y enriquece la danza propia.

El sentido común nos lleva a pensar en lo pesado y en lo liviano como elementos también constitutivos del mover; si cambiamos la perspectiva el peso/liviandad también pueden ser elementos a mirar sobre cuán situada puede ser nuestra práctica. Traemos una reflexión de Gerónimo para ampliar la noción de peso:

En uno de sus escritos Kusch sostiene que la filosofía es una forma especial de pensar, que estaría implicada con el concepto de pesar. Según esto el filosofar es un pesar lo que nos ocurre, es decir, sentir el peso de las cosas. Entonces filosofar significa indagar los problemas que nos afectan tratando de encontrar una coherencia lógica advirtiendo el sentido de lo que ocurre. Entonces para pensar, en el sentido de pesar lo que acontece, es necesario concebir una fusión entre sujeto y

---

silencio, el silencio-hospital, el silencio de las bibliotecas, el crimen silencioso, el silencio cómplice, el silencio del bosque, el tiempo del silencio, el silencio creativo, un muro de silencio, el silencio que es la pausa en música, etc.” (2011, p. 337).

mundo. Porque no puedo ir más allá de mi vivencia. Es decir, pienso desde mi existencia, aquella que está caída y arraigada en el suelo, y pienso, porque me afectan los problemas (2020, p.43)

Esta invitación a pesar lo que me pasa en contexto resuena con los sentipensares de las feministas comunitarias. Este pe(n)sar en las prácticas docentes pone en juego estos dos entendimientos: pensar lo que nos acontece en tanto práctica situada, la reflexión como acto del pensar; y pesar lo que vivimos en tanto sentimos *el peso de las cosas*, en tanto sufrimos el peso<sup>33</sup> y la soledad en clave de capitalismo y patriarcado que se hace presente en las aulas. “Pesa el calor, el frío de la mañana, las estufas sin gas, las ventanas sin vidrios. Pesan la orfandad, el sin sentido, los olvidos, las miradas. Aún así, sigo pisando el aula, haciendo pie, estando” (Gerónimo, 2020, p.43). En esta esperanza despeja el peso y nos invita a observar el sostén. En esa línea, si sentimos el peso en clave de los feminismos comunitarios esta dimensión transmuta.

Ofrecemos la noción de *habitar el peso y el sostén* como forma-pista para pensar las prácticas corporales comprometidas con la ESI en el marco de la formación docente. Experimentar el peso habitando el sostén contiene un posicionamiento político que permite integrar las fuerzas que nos constituyen íntegramente. En esta línea diríamos que el peso se comparte y en esos términos se aliviana, se abre una oportunidad a la experiencia de vivir de otro modo la gravedad.

En la Red de la Vida, como nombran las feministas comunitarias, las fuerzas que conviven no son sólo de peso, también hay fuerzas de sostén. Ésta última es aquella que permite, por ejemplo, a una planta crecer hacia arriba, armar raíces hacia abajo y por eso sostenerse. Una doble fuerza que dialoga constantemente en el movimiento de la vida. Las personas para llegar a estar de pie demoramos<sup>34</sup> aproximadamente un año de vida. Empujamos la tierra para estar de pie y recibimos su sostén.

Este sostén más amplio permite expandir la dimensión de lo que somos parte. Si atendemos al peso de nuestro cuerpo<sup>35</sup> en tanto dimensión material que convive con otros pesos, el peso se disfruta. Soltar, dejar caer, un suspiro, una mandíbula que se afloja es un ejercicio de alivio. Entregar peso a la tierra, sentir el propio peso y aceptarlo (no evitarlo)

---

<sup>33</sup> El peso en su implicancia peyorativa: Qué pesado, necesitas bajar de peso, que plomo, sacate la mochila, etc.

<sup>34</sup> En la experiencia de investigar los movimientos, el primer año de vida sucede un juego de empujes y caídas constantes, sostenes y pesos: rodar, girar, reptar, gatear, sentar, equilibrar. Experimentos del movimiento a partir de deseo de conocer el mundo.

<sup>35</sup> No en términos medibles como kilogramos y gramos, ni atendiendo a tablas de referencias estándar.

habilita dejar de sostener lo insostenible y a dejarse sostener o sostenerse en integridad. Los escenarios capitalistas y occidentales han instituido experiencias opresoras de peso las cuales están inmiscuidas en nuestras prácticas, la noción de peso-sostén habitado busca dislocar esa opresión. En resonancia con Roxana Galand *sentipensamos* que

percibir la afección de la gravedad despierta nuestro vínculo con la tierra, el sistema planetario y en el universo en sí. Esta percepción nos impulsa a mover con las fuerzas de la vida en vez de hacerlo solo desde uno mismo. Es un sutil trabajo sobre el descentramiento del “yo” que permite abrir nuestras compuertas y nos entrelaza a la totalidad. ¿Qué sentido tiene el barco sin el mar? Son los vientos, las corrientes, las fuerzas del mundo quienes nos hacen danzar (Galand 2014, p.191).

Desde esta perspectiva el peso es una danza de mecimientos, de sostenes y caídas, la gravedad en clave de ESI nos devela lo que pesa y lo que es sostenido, lo que se quiere sostener y lo que se abandona. Nos permite entender la trama en las que estamos inmersos. En sintonía con la naturaleza Lorena Cabnal pregunta

¿Hace cuánto tiempo no nos erotizamos con la naturaleza? ¿Con una puesta de sol? ¿Hace cuánto no te bañas desnuda en una laguna, en un río? ¿Tu cuerpo ha experimentado la afectividad amorosa de una piedra grande y calentada por el sol y tú en un atardecer tendida sobre ella? (2017, p.18)

Este pesar en la naturaleza habilita un nuevo pensar. Configura un pensamiento que pesa y que está en contexto. En nuestras prácticas habitar el peso esta en conexión con el disfrute y disloca los estereotipos de belleza hegemónicos. Pe(n)sar en nuestras prácticas docentes es una pista para habitar las PCRyE en clave de ESI.

Estas tres aproximaciones dialogan entre sí constantemente. Así como están las puertas de entrada de la ESI<sup>36</sup> que constituyen una herramienta de análisis y reflexión potente para la implementación de la ESI en las instituciones, creemos que estos tres conceptos metodológicos desplegados pueden ser puertas de entrada para integrar la ESI en las PCRyE y por ende a la Educación Física. La integralidad se hace presente en diversos trazos y de distintos modos, *guardianar* esta complejidad es tarea colectiva y compartida.

---

<sup>36</sup> Las cinco puertas donde mirar la ESI son: 1-Reflexión sobre nosotres mismos. 2-Desarrollo curricular. 3-Episodios que irrumpen. 4-Vida institucional cotidiana 5-Familia y comunidad.

## Conclusiones

### ESI y PCRyE, *acuerpar* en la formación docente de EF

En el marco de contribuir a la transversalización de la ESI en la educación superior, nos proponemos responder a modo de cierre, las preguntas iniciales desarrolladas en la introducción y ofrecer hallazgos vinculados a nuestra experiencia de la PDyP en el campo de las PCRyE. Miramos los desafíos de la ESI hoy y sugerimos atender como camino posible a transitar, las estrategias metodológicas que permitan integrar la ESI en la formación docente en EF.

¿Qué afluentes son parte de este océano que es la ESI en la formación universitaria en EF? ¿Qué derivas nos esperan? ¿Cómo podemos dar presencia a los procesos colectivos que han abierto caminos para abordar la ESI? ¿Cuáles son las singularidades en el campo de las PCRyE? ¿Qué particularidades deben actualizarse en función de los cambios sociales y los contextos? Ofrecemos aquí pistas que hemos encontrado a partir de *sentipensar* nuestra práctica.

Reformulamos el concepto de pensar por *sentipensar* y cuestionamos a la racionalidad moderna en la construcción de una manera de entender la EF. Compartimos los nuevos posicionamientos críticos, que entiende a las prácticas corporales en una dimensión amplia del universo cultural, para incorporar aquí la necesaria transversalización de la ESI. La EF como práctica educativa que amplía posibilidades de conocimiento y saberes sobre el cuerpo y el movimiento, que atiende a la accesibilidad y a la igualdad en sus propuestas diversas.

Hemos desarrollado a lo largo de este trabajo reflexiones que argumentan a favor de la ESI en la formación docente universitaria en general y de docentes de educación física, en el espacio de PCRyE, en particular. Realizamos un recorrido histórico en donde visibilizamos normativas, luchas sociales y posicionamientos epistemológicos que entienden la vinculación necesaria entre contenidos y metodologías. Tomamos referencia específica de los feminismos comunitarios porque creemos que sus aportes son valiosos en el marco de una trama decolonial.

A partir de la categoría teórica-metodológica *acuerpar* desplegamos nuestro análisis. En el capítulo 2, profundizamos este concepto, desde la mirada de diferentes voces: estudiantes, docentes, comunidad y malla curricular. Entendemos que si recuperamos distintas trayectorias de quienes constituimos las prácticas docentes, aportamos a una vivencia más íntegra en la formación de docentes de EF.

Creemos que la metáfora posibilita ampliar conceptos y disloca el sentido racional del pensamiento. *Plant(e)amos* algunas categorías que nos ayudan a mirar nuestra práctica desde esta perspectiva: *habitar el espacio, el tiempo y el peso/sostén*. Sembrar, cuidar y regar como acciones que atienden a la presencia de la ESI en la formación específica disciplinar de danza en educación física.

Sembramos en esta línea emancipadora, damos lugar a las raíces que nos sostienen y realizamos una aproximación histórica en torno a la ESI y a la formación docente en educación física, también al tratamiento de contenidos específicos en PCRyE. Entendemos que plantar implica comprender el peso de los contextos que nos atraviesan. Regamos porque atendemos el proceso, el cuidado que implica la atención de *lo vivo*, respetar el tiempo del crecimiento como parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. Ninguna planta crece sin agua o ahogada, en la presencia continua y *cíclica* abonamos este crecer/transformar de la práctica. En esta correspondencia cuidamos el espacio en que trabajamos, espacio que respeta singularidades que se sabe colectivo.

La noción de *cuerpo/espacio/habitado* hace referencia a una doble mirada en referencia al cuerpo singular y colectivo. Reconocemos en la categoría *espacio* las relaciones de poder y las múltiples opresiones que ha generado el sistema (capitalista, patriarcal y colonial) y ofrecemos pistas para habitarlo. Proponemos abordar el trabajo con la *espacialidad* atendiendo tanto a las particularidades como al contexto. En relación a lo primero atender al modo de estar, de ocupar y por ende habitar el cuerpo es fundamental para alojar una escucha del mismo; compartimos elementos de la *sensopercepción* para orientar la propuesta. En relación a lo segundo advertimos sobre la necesidad de mirar el ordenamiento del espacio y la necesaria reflexión sobre la diversificación del mismo en el aula.

La noción de *habitar el tiempo* cuestiona el tiempo lineal, productivo y acelerado que propone el capitalismo. Ofrecemos revisar el tiempo de nuestras clases atendiendo a la ciclicidad de los procesos y a cuidar la calidad de los encuentros. Incorporamos el concepto de *sutilezas metodológicas* (Nicolás, 2023, p. 31) para ofrecer una mirada que atiende al detalle. Problematicamos el uso del silencio y la música como elementos constitutivos de las PCRyE que permiten transformar la vivencia del tiempo.

En relación a *habitar al peso/sostén* proponemos incorporar a la histórica relación de peso en las PCRyE la noción de sostén. Esta doble fuerza que opera en los trabajos con la gravedad en danza, permite visibilizar las necesarias relaciones de fuerza que están presentes en nuestros cuerpos. A nivel colectivo visibilizamos las múltiples opresiones que

atrasamos y las tramas en que nos sostenemos para trascenderlas. La resignificación del peso como elemento a mirar en la singularidad, disloca el modo peyorativo de entenderlo y propone el sostén como un mecimiento que acuna y recicla la vivencia del cuerpo.

Para evitar el riesgo que pueden correr las PCRYE de reproducir saberes desde las lógicas racionales positivistas y sostener así, la concepción dominante patriarcal que cristaliza modelos hegemónicos que descartan la singularidad; revisamos estas tres nociones a la luz de un entendimiento integral de la ESI. Restituimos el valor de la afectividad en nuestras prácticas y nos preguntamos ¿Qué usos hacemos del tiempo y del espacio en clave de ESI? ¿Qué sonoridades acompañan nuestras prácticas? ¿Cómo incorporamos el trabajo del peso/sostén en la formación de EF? ¿De qué caudal creativo nutrimos nuestras clases? Estas preguntas abren un océano de posibilidades que componen distintas profundidades y densidades de nuestras prácticas.

Creemos que los desafíos de hoy están vinculados a ejercer el diálogo con las distintas voces de la práctica educativa y a poner el cuerpo. El *acuerpar* permite dar visibilidad a lo que acontece. Transitamos un camino con geografías disímiles, las tensiones y dolores emergen, como así también la compasión y el encuentro. Afirmamos que la ESI atraviesa las dimensiones políticas, pedagógicas y artísticas del cuerpo, defendemos la presencia de prácticas que habiliten curiosidad, investigación y pluralidad. Ponemos en valor, para la formación docente universitaria en EF, las prácticas que diversifiquen la posibilidad de resoluciones y operen con una lógica vinculada al pensamiento feminista. Insistimos en torno al abordaje de la ESI desde este *sentipensar*, contextualizando y entrando en la zona profunda, porosa y misteriosa de la vida.

## Bibliografía

- 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>
- Andreoli Ariana (2022). *Prácticas Fractales. Procesos de aprendizaje y creación en DANZA*. Ediciones Orson.
- Berrutti, Pedro (2010). *Manual de Danzas Nativas Argentinas*. 22 Edición. Editorial Escolar.
- Brailovsky, D. (2019). *En defensa de los afectos*. En *Revista Deceducando*, Edición Digital. Número 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea. Artículos, ensayos. Buenos Aires: Ediciones Deceducando.
- Boccardi, F., Marozzi, J. (2019). *La Educación Sexual Integral en peligro. Una lectura sobre las reacciones conservadoras ante la implementación de la ESI*. *Novedades Educativas*, 345 <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/551727>
- Britzman, Deborah (1999). *Curiosidad, sexualidad y currículum*. En Guacira Lopes Louro (comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. (83-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cano, Agustín (2012). *La metodología del Taller en los procesos de educación popular*. *Revista Latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales* 2 (2) 22-51. En *Memoria Académica*.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- 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*. Prometeo libros. 69-84.
- Cabnal Lorena (2010). *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. ACSUR. Las segovias.
- Cabnal Lorena (2015). *Maya-xinka Feminista Comunitaria*. En SUDS. Disponible en <https://suds.cat/experiencias/857-2/>

- Cabnal Lorena (2017). *Feminismo comunitario de Iximulew, Guatemala*. En Korol, C. (comp.) *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*. Educación Popular. Ediciones América Libre.297-320
- Calmels Daniel (2001). *El libro de los Pies: Memoriales de un cuerpo fragmentado*. Ed. Biblos.
- Cano, A (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Revista Latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales Vol. 2 Nro 2. En Memoria Académica  
disponible:[https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf](https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf)
- Cruz Hernández, D. T. (2015, 26-29 de octubre). *Todos los días mi cuerpo es un territorio que libra batallas: Dialogando con el concepto cuerpo-territorio*. [ponencia]. Primer Congreso Internacional de Comunalidad, Puebla, México.  
<https://miradascriticadelterritoriodesdeelfeminismo.files.wordpress.com/2015/11/comunalidad-cruz.pdf>
- Dirección General de Educación Superior. Plan de Estudios. Resolución Rectoral 143/19 del Profesorado Universitario en Educación Física (2019). [https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resolucion\\_Rectoral\\_N\\_0143-19\\_-\\_Profesorado\\_de\\_Educacion\\_Fisica.pdf](https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resolucion_Rectoral_N_0143-19_-_Profesorado_de_Educacion_Fisica.pdf)
- Escudero, Carolina (2014). *Prácticas Corporales y la Educación del Cuerpo: Danza y Subjetividad*. Revista Contemporánea de Educación, vol 9 n18.
- flores, v. (2017). *ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía*. En *Tropismos de la disidencia* Ed. Palinodia.177-187.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Editorial Prometeo.
- Freire, Paulo (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno editores.
- Galand Roxana (2014). *Naturaleza de la Fuerza en el cuerpo y la danza*. Fondo Metropolitano de la Cultura, las Artes y las Ciencias.
- Galeano Eduardo (1996). *El libro de los abrazos*. Editorial Catálogos S.R.L.
- Gerónimo, F. (2020). *Resonancias educativas situadas*. En: Tasat, J. (Comp.) *Pensar en movimiento. Aportes a la práctica docente desde pensadores americanos*. Prometeo libros. 47-56.

- Kaplún, Gabriel (2014). *La Integralidad como movimiento instituyente en la universidad*. En: InterCambios, n1, junio.
- Laban, R (1975). *Danza educativa moderna*. Edición corregida y ampliada por Lisa Ullman. Editorial Paidós.
- Le Breton David (2009). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión.
- Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Argentina, 4 de octubre de 2006.
- Lugones, María (2008 julio-diciembre). *Colonialidad y Género*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 73-101 ISSN 1794-2489.
- Maffía, D. (2016). *Contra las dicotomías: Feminismo y Epistemología crítica*, en Claudia Korol (comp.) *Feminismos populares, pedagogías y políticas*. Editorial Chirimbote. <http://dianamaffia.com.ar/archivos/Contra-las-dicotom%C3%ADas.-Feminismo-y-epistemolog%C3%ADa-cr%C3%ADtica.pdf>
- Maldonado, Eugenia (2024). *Explorando temporalidades; Sensopercepción y Educación Física* (93-97). En *Sensopercepción, espacio de investigación -escritos-* Coordinadoras Yutzits y Kalmar. Ed. Amancay Educación del Movimiento.
- Ministerio de Educación de la Nación (2021). *Referentes Escolares de ESI Educación Secundaria: parte I / 1a ed.* - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI.
- Nicolás Paola (2023). *ESI, DANZA Y UNIVERSIDAD: Claves para transversalizar la perspectiva de género en la formación de docentes artistas*. Trabajo Final Integrador Especialización en ESI UPC [Tesis de Especialización no publicada]
- Rodríguez, K., Marcantonelli, I., Macchione M., Brochero, V., Bosio, V. (2020). *La Danza va a la Escuela. Procesos de Escolarización de la danza en el sistema educativo cordobés*. Ed. Quo Vadis.
- Segato, Rita (2018). *Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías* (9-16).Prometeo Libros.

Sklar, Carlos (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos, entre educación, filosofía y literatura*. Capítulo Silencio (337-340) y Tiempo (344-347) Ed. Miño y Dávila.

Yutzis, D. (2010, 9 y 10 de diciembre). *La Expresión Corporal-Danza y los procesos de formación*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata, Argentina.

## **Anexo**

Análisis de la Práctica Docente y Profesional.

[https://drive.google.com/file/d/1U80j9FHpdPpeBKUkdn968ksyHBouFe8-/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1U80j9FHpdPpeBKUkdn968ksyHBouFe8-/view?usp=drive_link)

Diagnóstico del estado de situación de la ESI en PCRyE.

[https://drive.google.com/file/d/1nvr20qR87ivV8dAgbkmJrf8IkO\\_HXDhT/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1nvr20qR87ivV8dAgbkmJrf8IkO_HXDhT/view?usp=drive_link)

Marco Normativo ESI. Ley 26150 y resoluciones del Consejo Federal de Educación.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi/normativa#:~:text=La%20Ley%20N%C2%B0%2026.150,todas%20las%20escuelas%20del%20pa%C3%ADs.>

Programa de estudios de PCRyE (2023)

[https://drive.google.com/file/d/1zBQ9bDbhin55dn1QfgFX2eAxd0kKh5CJ/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1zBQ9bDbhin55dn1QfgFX2eAxd0kKh5CJ/view?usp=drive_link)

Programa de género UPC

<https://www.upc.edu.ar/cues/programa-de-genero/>

Propuesta de intervención PDyP.

[https://drive.google.com/file/d/15rYOXaPz1\\_-pzblckj2iZ5cLjRaW7PRn/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/15rYOXaPz1_-pzblckj2iZ5cLjRaW7PRn/view?usp=drive_link)

Reflexiones en torno a las figuras espaciales: Espirales, Alas, Canastas y Puentes.

[https://drive.google.com/file/d/1IQd8HMIwrTXkk4KQZ9Fpi7hLe5heYOI2/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1IQd8HMIwrTXkk4KQZ9Fpi7hLe5heYOI2/view?usp=drive_link)