

XIV Jornadas de Sociología
Sur, pandemia y después
-del 1 al 5 de noviembre de 2021-

Nuevas experiencias escolares a partir de la pandemia. La educación física mixta y el trabajo interdisciplinar en escuelas medias de C.A.B.A.: ¿transformaciones pasajeras o cambios permanentes?

Autores:

Lic. Marianela Danese danese Marianela@gmail.com

Lic. Martín Ezequiel Ianni iannimartinezequiel@gmail.com

1. Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo analizar dos experiencias que se han dado en el nivel medio del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la situación de excepcionalidad que ha traído la pandemia COVID 19. Por un lado, la implementación de la educación física mixta, y, por otro, la implementación de proyectos o actividades interdisciplinarias. Si bien no es nueva la experiencia del trabajo conjunto entre materias, se hará una indagación de cómo ha funcionado específicamente en la experiencia de la virtualidad. Por su parte, la implementación de clases de educación física mixtas constituye una novedad ya que fueron habilitadas con el fin de mantener las burbujas escolares necesarias para el regreso a la presencialidad en 2021. Ambas experiencias se presentan como transformaciones conflictivas entre los actores que conforman el sistema educativo, por lo que identificar los discursos, los marcos legales y las prácticas que las atraviesan permitirá pensar su posibilidad o no de continuidad.

Palabras clave: educación física mixta, proyectos de aprendizaje integrado, nuevas experiencias, ESI, género, pandemia, trabajo interdisciplinar, coeducación.

2. Introducción

La irrupción de la pandemia puso en jaque al conjunto de la vida social y provocó la reconfiguración de todos los aspectos de la vida cotidiana. El mundo laboral, educativo y doméstico debieron adaptarse a la nueva situación de confinamiento por el ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio - Decreto 297/2020).

Las escuelas y el sistema educativo en general se vieron en el desafío de construir un tipo de educación virtual, contrario al modelo histórico que organiza y piensa la diversidad de

asignaturas en horas cátedra, espacios áulicos, y el uso del pizarrón. Fue necesario repensar y replantear algunas cuestiones. El presente trabajo tiene por objetivo analizar dos experiencias excepcionales en el nivel medio del sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires para preguntarse si se tratan de propuestas pasajeras o próximas a quedar instauradas. Por un lado, la implementación de la educación física mixta, y, por otro, la implementación de proyectos o actividades interdisciplinarias. Si bien no es nueva la experiencia del trabajo conjunto entre materias, se hará una indagación de cómo ha funcionado específicamente en la experiencia de la virtualidad. Por su parte, la implementación de clases de educación física mixtas constituye una novedad ya que fueron habilitadas con el fin de mantener las burbujas escolares necesarias para el regreso a la presencialidad en 2021. Ambas experiencias se presentan como transformaciones conflictivas entre los actores que conforman el sistema educativo, por lo que identificar los discursos, los marcos legales y las prácticas que las atraviesan permitirá pensar su posibilidad o no de continuidad. Partiendo de la idea de que la pandemia trajo consigo una oportunidad pedagógica, la pregunta gira en torno a si lo que se presenta como temporal puede o no convertirse en un cambio perdurable en el tiempo. Utilizamos para nuestra investigación un método de tipo exploratorio con la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes y asesores pedagógicos (Denzin y Lincoln, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2014)¹. El objetivo fue analizar qué sentidos construyen alrededor de las experiencias excepcionales mencionadas y qué condicionamientos piensan necesarios para que puedan seguir en funcionamiento.

3. La educación física mixta

En este primer apartado se indagará acerca de las prácticas docentes en educación física antes, durante y después del aislamiento social preventivo y obligatorio decretado a raíz de la pandemia COVID-19. Primeramente, se realiza un recorrido que intenta dar cuenta de las condiciones previas, los cambios y sus posibilidades de permanencia en el tiempo. En segundo lugar, se indaga acerca de la formación docente inicial, los marcos normativos, los nuevos enfoques disciplinares y las prácticas reales que suceden en los patios de las escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires.

3.1. Dar lugar a nuevos patios.

En el nivel secundario la gran mayoría de las clases de educación física suceden en contra turno y por fuera del edificio escolar, es decir, que tienen una dinámica muy diferente a la del resto de los espacios curriculares. La pandemia interpela fuertemente a las y los docentes de educación física. Surgen preguntas acerca de la centralidad y el protagonismo de lo corporal

¹ Para garantizar el anonimato de las y los entrevistados se omite revelar sus verdaderos nombres, como los colegios y respectivos barrios de los que forman parte.

y de la actividad física en las clases, la significatividad de los contenidos seleccionados del Diseño Curricular, el uso de nuevas tecnologías, la relación de las y los docentes de educación física con preceptores/as, tutores/as y familias, los agrupamientos de las y los estudiantes para el desarrollo de las clases, entre otras.

Hasta febrero de 2021 las clases de educación física del nivel medio de CABA se dictaban separadamente para varones y mujeres, incluso una profesora mujer era la única habilitada para ser docente de un grupo de estudiantes mujeres y un profesor varón para un grupo de estudiantes varones. Sin embargo, en Argentina, y particularmente en la Ciudad de Buenos Aires, las sanciones de nuevas leyes, los movimientos feministas y de la diversidad sexual, los estudios sobre masculinidades y las teorías queer habilitaron la pregunta acerca de la relación entre las prácticas reales escolares y los discursos y las prácticas que circulan por fuera de la escuela respecto a los géneros, los cuerpos, la equidad y la inclusión.

Estas nuevas miradas también tuvieron asidero en la escuela y en el patio. De alguna manera, y siguiendo a Didier (2019), permitieron, en muchos casos, generar una deconstrucción que lleve a pensar lo que estaba aceptado o conocido como natural y mirarlo como una construcción social, cultural, política y dinámica. Además, el profesorado se vio interpelado por nuevos emergentes concretos como los pedidos de estudiantes varones trans para realizar clases con los demás varones de sus propios cursos, estudiantes mujeres interesadas en jugar al fútbol y al rugby, estudiantes varones queriendo participar del Movifest², por ejemplo.

Cabe destacar que hubo varios intentos de concretar clases de educación física escolar sin división sexo-genérica en la Ciudad de Buenos Aires. Hubo intentos promovidos “desde abajo”, es decir, desde el mismo territorio y con las y los actores de la comunidad educativa como sujetos creadores y protagonistas. En ese sentido, podemos destacar, por un lado, las experiencias surgidas en la cotidianeidad de los patios a partir de la “buena onda entre docentes” y de la simultaneidad de las clases de un grupo de mujeres y otro de varones y, por otro lado, otras pocas experiencias surgieron a partir de la habilitación y la incorporación del trabajo en parejas pedagógicas en los proyectos educativos institucionales (PEI) de algunas escuelas. Por fuera de las clases propiamente dichas, encontramos algunos encuentros deportivos mixtos organizados en los últimos años por las Supervisiones de Educación Física y los campamentos que se presentan como la actividad vinculada a la educación física escolar de nivel medio sin división sexo genérica con más larga trayectoria.

² El Movifest es una muestra de coreografías o performances producidas por estudiantes de escuelas secundarias públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Se realiza anualmente desde el año 2006 y es organizado por las Supervisiones de Educación Física de nivel medio.

Finalmente, es pertinente mencionar que fue presentado en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires un Proyecto de Declaración (expedientes 3143-D-2019 y 746-D-2021) cuyo fin es la modificación de los artículos 192 y 253 del Reglamento Escolar³ para permitir otro tipo de agrupamiento de estudiantes en las clases de educación física del nivel secundario que no sea el determinado por el sexo⁴. El proyecto fue gestado al calor de las propias experiencias docentes y las controversias que podía generar. El testimonio de uno de los impulsores del proyecto destaca que “...frente a la posibilidad de enseñar de manera mixta, se buscaba un “paraguas legal” que permitiera vencer temores vinculados a reclamos por parte de las familias, posibles accidentes y el uso de los baños, principalmente”. Se realizaron reuniones de las que participaron docentes de educación física, supervisores jubilados y en funciones, especialistas en ESI y una Inspectora de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, jurisdicción en la cual los agrupamientos para las clases son por sección, sin división de sexo, desde diciembre de 2013. Las reuniones permitieron gestionar el apoyo económico de la Defensoría del Pueblo y del sindicato ADEF (Asociación docentes educación física y curriculares) para así poder concretar dos capacitaciones docentes entre octubre y diciembre de 2019 de las que participaron aproximadamente 120 docentes de escuelas secundarias públicas de la ciudad. Al día de hoy, el proyecto continúa en la Comisión de educación, ciencia y tecnología de la Legislatura porteña pendiente de tratamiento.

Sin embargo, a pesar de los intentos particulares mencionados, de algunas prácticas aisladas, del clima de época y de los emergentes propios de la cotidianidad escolar, finalmente, las clases mixtas de educación física fueron “decretadas” desde el Ministerio de Educación del GCABA en febrero de 2021 con el fin de mantener las burbujas escolares necesarias para el regreso a la presencialidad tras la irrupción de las clases virtuales como medida frente a la pandemia de Covid 19. Sin discusiones ni participación de la comunidad educativa, sin capacitaciones específicas para el profesorado, sin revisión del Reglamento Escolar, por primera vez en la historia de la Ciudad de Buenos Aires, las clases de educación física del nivel medio de todas las escuelas públicas formalmente permitieron un

³ Tanto el artículo 192 en su inciso 9 como el artículo 253 en su inciso 6 del Reglamento escolar señalan que las clases de gimnasia deberán ser dictadas por profesores del mismo sexo que el de las/os alumnas/os y que los grupos para las clases deberán formarse considerando, entre otras cuestiones, el sexo del estudiantado.

⁴ Consideramos que, si se pretendiera modificar el Reglamento Escolar en el sentido descripto, sería necesario también modificar el artículo 191 inciso 6 referido a las tareas y funciones del/la jefe/a del departamento de educación física ya que allí se señala que los grupos deben organizarse teniendo en cuenta cantidad, sexo y edad del estudiantado, entre otras cuestiones.

agrupamiento diferente al reglado por una división sexo genérica, un agrupamiento, primeramente, por burbujas⁵ y posteriormente, por secciones⁶.

3.2. Lo normativo y la formación del profesorado como base para nuevos patios

Intentaremos ver de qué manera, a lo largo de la historia, las prácticas pedagógicas en educación física y la formación del profesorado de educación física permitieron construir un orden corporal generizado ya que "...toda apuesta educativa, todo marco epistemológico y teórico y todo ejercicio de enseñanza, es siempre, un actuar político atravesado por relaciones de poder y o de dominación" (Ojeda, C., Scharagrodsky, P. y Zemaitis, S., 2018, p.2). En la actualidad el feminismo como movimiento social, cultural y político, los estudios sobre masculinidades, las teorías queer, la experiencia de clases por sección y no por división sexo-genérica en la provincia de Buenos Aires, la presentación de un proyecto de norma en la Legislatura de la Ciudad de Buenos Aires y las prácticas concretas ideadas y motorizadas por docentes de educación física en patios aislados, se suman a los nuevos derechos y a la legislación vigente para, así, poder pensar, encuadrar y justificar decisiones gubernamentales y pedagógicas respecto a nuevos agrupamientos en la educación física escolar del nivel medio.

En primer lugar, recorreremos algunos de los marcos referenciales y normativos más relevantes a la hora de pensar en posibles nuevos agrupamientos para las clases de educación física. Para comenzar y poder comprender el posicionamiento de la Ley de Educación Nacional vigente en la actualidad es necesario hacer un breve comentario sobre su antecesora, la Ley N.º 1420 de Educación Común sancionada en 1884. La misma permitía que hubiera prácticas educativas para varones y prácticas educativas para mujeres. Mientras las mujeres aprendían a bordar, los varones aprendían a realizar un mejor uso del suelo. Siguiendo a Scharagrodsky (2001), las instituciones educativas prescribieron en sus planes y programas, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica exclusivamente a las mujeres, mientras que a los varones se les aseguraban nociones de agricultura y ganadería.

La educación física no fue ajena a este proceso de diferenciación y jerarquización, sino que participó activamente en la construcción de una diferenciación sexo-genérica binaria, produciendo sujetos portadores de cuerpos masculinos o femeninos. En la misma Ley N.º

⁵ El agrupamiento por burbujas tuvo lugar de febrero a julio de 2021 a partir de la Resolución Conjunta N.º 1/MEDGC/21 y la aprobación del "Protocolo para el inicio de las clases presenciales 2021" en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires.

⁶ El agrupamiento por secciones, es decir, por curso completo, fue posible a partir del 4 de agosto de 2021, luego del receso invernal, y con la implementación de las medidas para volver a la modalidad presencial plena adoptadas por el GCABA (hechas públicas el lunes 19 de julio a través de una conferencia de prensa) y el acompañamiento de las Supervisiones de Educación Física.

1420 figuran dos artículos que hacen referencia a lo que hoy entendemos como educación física. Por un lado, en su artículo 6 se menciona a la gimnástica como actividad obligatoria y a los ejercicios y evoluciones militares como obligatorios para los estudiantes varones. Por otro lado, en su artículo 14 la Ley establece que las clases diarias de las escuelas públicas deben alternarse con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto (Landini y Rodríguez, 2013). En ese marco, se prescribió la separación de dos modalidades de ejercitaciones y actividades: los ejercicios militares para los futuros hombres y las actividades rítmicas, la gimnasia femenina, las danzas y los ejercicios y juegos no violentos para las futuras mujeres. En tal sentido, Vázquez (1990) citado en Scharagrodsky (2001) señala que se trata de “...tareas dirigidas a la construcción de cierta feminidad vinculada especialmente con la maternidad, la reproducción y el ámbito de lo doméstico” (p.143).

Con la sanción, en el año 2006, de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 se establece, al menos formalmente, que ya no haya contenidos y actividades diferentes para varones y para mujeres. La Ley refiere al desarrollo integral de las y los adolescentes y afirma en su artículo 27 inciso j que debe promoverse una formación corporal y motriz que consolide el desarrollo armónico de todos los niños (Landini y Rodríguez, 2013). Además, también en 2006, fue sancionada la Ley Nacional N.º 26.150 de educación sexual integral (ESI) cuyo artículo 3 menciona los objetivos del Plan Nacional de Educación Sexual Integral entre los que se encuentra el de procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

Seguidamente, la Resolución 340/18 del Consejo Federal de Educación estableció los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Allí, en los apartados de educación física se señala que las escuelas deberán desarrollar contenidos que permitan la comunicación corporal entre varones y mujeres enfatizando el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y el cuidado por los cuerpos, la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, y la aceptación y elaboración de reglas entre varones y mujeres y, finalmente, el reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos.

En consonancia, se suman, por un lado, la Ley N.º 27.234, “Educar en Igualdad”, del año 2015 que establece la realización de una jornada con el objetivo de desarrollar actitudes, saberes, valores y prácticas que contribuyan a prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres, y, por otro lado, la Ley N.º 26.743 de Identidad de género que no patologiza las identidades trans y habilita el reconocimiento y el libre desarrollo de la propia identidad de género. Finalmente, en 2019 la Ciudad de Buenos Aires instituyó el 29 de octubre de cada año como el “Día de la promoción de los Derechos de las Infancias y Adolescencias Trans”.

De esta manera, se incorpora al calendario escolar el reconocimiento y la visibilización de un colectivo históricamente postergado.

Por otra parte, un nuevo enfoque en la formación docente en educación física no solamente es posible, sino que se va asentando y abriendo camino. Ya en el último diseño curricular jurisdiccional para la formación docente del profesorado de educación física del año 2015 se concibe un nuevo perfil de egresado/a y una nueva organización curricular que, entre otras novedades, incluye como taller a la educación sexual integral. Sin embargo, a pesar de que en los últimos años ha habido tensiones, debates y una cierta renovación en los discursos fundadores de la educación física, veremos que se puede aseverar que la formación docente en educación física sigue caracterizándose por construir un orden corporal generizado. Los modelos hegemónicos que, hasta el día de hoy, siguen arraigados en la mayoría de los Institutos de formación docente en educación física de la Ciudad de Buenos Aires provienen de las ciencias biológicas y de especialidades disciplinares específicas como el deporte y la gimnasia. Así, se apunta al mejoramiento funcional del organismo, la maximización del rendimiento y el desarrollo de capacidades condicionales de sujetos genéricos (Ministerio de Educación CABA, 2009). En ese marco se hace posible la construcción de un orden corporal generizado que se evidencia, entre otras cosas, en la circulación de prejuicios y estereotipos de género, en la jerarquización de los deportes y las gimnasias por sobre los demás contenidos, en la separación sexo-genérica en asignaturas prácticas ya que, a pesar de dictarse de forma mixta, en muchas ocasiones se divide al estudiantado en grupos por sexo para la realización de actividades específicas, en el predominio de lo biológico y de los detalles técnicos, en una fuerte concepción de los cuerpos como máquinas biológicas no sociales ni situadas y en un reduccionismo de la motricidad en tanto se la aborda como mero movimiento.

Desde su misma constitución como disciplina pedagógica (y hasta el día de hoy), la educación física se ha construido como un terreno material y simbólico (Scharagrodsky, 2019) amoldado a lo interpretado políticamente como deseable.

(...) se convirtió en un terreno -material y simbólico- en el que distintos actores, instituciones y grupos sociales pusieron en discusión y tensión diversos tópicos y sentidos vinculados con formas políticamente adecuadas, deseables y correctas de conceptualizar la disciplina educativa y con cómo ejercitar los cuerpos en movimiento (p.14).

En primer lugar, hay que entender que se consolidó un currículo mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y al movimiento gracias a la hegemonía del dualismo (Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi, 2010). Para poder superar esta propuesta pedagógica es necesario

abandonar todo paradigma cartesiano y positivista y acercarse a una nueva concepción basada en un paradigma de la complejidad que permita hablar de sujetos, contextos y corporeidades.

En esta línea, es pertinente pensar en dos conceptos que comienzan a ganar espacio, los conceptos de *corporeidad* y *motricidad*. Por un lado, los nuevos enfoques de la educación física sostienen la necesidad de nombrar al cuerpo de una manera que se aleje de estudios fragmentados y, al mismo tiempo, de cuenta de su complejidad y su vínculo con lo cultural. Grasso (2008), señala que fue Merlau-Ponty, desde su fenomenología, quien asentó los principios de la *corporeidad* ya que daba cuenta de aquella experiencia corporal capaz de involucrar dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. Para Merlau-Ponty, el cuerpo era fruto de la propia experiencia y se construía a través de la apertura sensible al mundo y a los otros. Subyace, así, la idea de que el cuerpo con que se nace es atravesado por los movimientos, las acciones, las percepciones sensoriales, las imágenes corporales y la cultura en general. Por lo tanto, la *corporeidad* aparece como un espacio propio y también social ya que se trata del cuerpo y sus relaciones con el mundo, integrando factores físicos, psíquicos, espirituales, motrices, afectivos, sociales, entre otros (Grasso, 2008). Por otro lado, para Corrales et al. (2010), la *motricidad* se constituye en aquella dimensión que supera lo mecánico del movimiento, dotándolo de intención, complejidad, sentido y significado, entendiendo al cuerpo y al movimiento como procesos culturales, simbólicos, intelectuales y sociales. No se trata de utilizar palabras o términos nuevos, se trata de apreciar otro enfoque, para de esa manera, dar lugar a nuevas concepciones y prácticas.

3.3. Las prácticas reales y algunos de sus vicios ocultos

Si bien, como se mencionó anteriormente, desde febrero de 2021 y en el contexto de la pandemia de Covid 19 comenzaron a garantizarse por primera vez en la historia de la Ciudad de Buenos Aires los agrupamientos por sección y no por sexo en las clases de educación física del nivel medio, el simple hecho de compartir un mismo espacio no garantiza una verdadera coeducación. Este nuevo agrupamiento no garantiza una educación física que pretenda eliminar la inequidad de género, que contemple las corporeidades, que no espere y pretenda respuestas estereotipadas, que permita un desarrollo autónomo y libre de las identidades. Las prácticas educativas reales, es decir, lo que suceda en cada patio y en cada polideportivo, no necesariamente estará exento de estereotipos, prejuicios, jerarquías sexuales, miradas binarias y sexistas, prácticas y discursos que posiblemente en la educación corporal tengan raíces más profundas que en otros espacios curriculares. Tampoco se garantiza que todos y todas tengan las mismas oportunidades de aprender por el mero hecho de compartir la clase.

En este marco, se les preguntó a diez docentes de educación física sobre los contenidos que se proponen habitualmente en las clases y si el agrupamiento por sección y no por sexo puede llevar a que se aborden otros contenidos diferentes.

Respecto a si trabajarían o no contenidos diferentes frente a un grupo mixto la mayoría de las y los entrevistados respondió que no, aunque en general se hicieron observaciones. Una entrevistada sostuvo "(...) quizás haya que ahondar más en la flexibilidad y elongación en el caso de los varones, pero no creo que difiera mucho a lo que uno ya trabaja". En la misma línea, otra de las entrevistadas señaló que al tener el grupo integrado por varones y mujeres no trabaja nuevos contenidos, pero señaló: "Lo que sí, al ser la clase mixta, los varones tienen más pilas y hacen que las chicas se prendan o se exijan un poco más". Además, en varias oportunidades durante las entrevistas se mencionó el abordaje de la educación sexual integral, señalándose que se abordaría de manera diferente los contenidos de la ESI y que se trabajarían más frecuentemente si las clases fueran agrupadas por sexo.

Entre los contenidos que se abordan habitualmente, el deporte parece ser el más popular y, al mismo tiempo, el tema central de la clase. Un profesor comenta: "Siempre trabajo más o menos los mismos contenidos: entrada en calor y preparación física con capacidades condicionales, deportes tradicionales como fútbol, handball y vóley. Y siempre algún juego o deporte alternativo a elección". Otros testimonios señalan que se trabajan los acuerdos grupales, los juegos tradicionales, las pruebas atléticas, entre otros. Pero ningún testimonio da cuenta de la ausencia de prácticas deportivas tradicionales. Al indagar sobre las propuestas pedagógicas de las y los profesores de educación física de nivel medio vemos de qué manera aquel proceso de deportivización evidente en la currícula de formación del profesorado de educación física se traslada con mucha frecuencia a las clases de educación física escolar. Una entrevistada señala que el deporte es la actividad más motivadora entre otras posibles propuestas: "(...) en la escuela donde trabajo no se enganchan tanto con juegos como con el trabajo propiamente dicho o los deportes". Por su parte, otro entrevistado piensa que un aporte probable de las clases mixtas será la introducción de deportes más nuevos y en boga: "Sin lugar a dudas, con las clases mixtas, van a asomar nuevas temáticas a abordar como por ejemplo los deportes alternativos y los deportes urbanos, como los nuevos que se incorporaron a los Juegos Olímpicos".

Generalmente, y como se evidencia a partir de las entrevistas, los programas de educación física de nivel medio priorizan las prácticas deportivas. Incluso en ciertas instituciones educativas la agrupación del estudiantado es por deporte. Es decir que durante todo el ciclo lectivo se propone a un grupo de estudiantes el aprendizaje de un solo deporte, generalmente un deporte de conjunto, una entrevistada comenta: "En mi experiencia vengo trabajando con

elecciones de deporte, entonces los contenidos que se trabajan son los del deporte elegido”. De esa manera, se reduce la educación física escolar y sus lineamientos en el diseño curricular al aprendizaje de un deporte, dejando fuera cualquier propuesta vinculada a la expresión corporal, la gimnasia, la danza, el juego recreativo o la relación con el ambiente.

En muchas ocasiones, la lógica competitiva y del resultado propia del deporte se evidencia en las clases escolares en una jerarquización sexo genérica (Saraví, 1997), donde se busca alcanzar el mayor rendimiento posible distinguiendo deportes o posiciones de juego para varones y para mujeres, donde el resultado es más importante que el proceso. Un testimonio señala que no diferenciaría la selección y la forma de abordaje de los contenidos salvo en aquello referente a los deportes y sostiene “(...) me parece que los varones tienen más fuerza y velocidad y pueden ser más bruscos en los deportes. Es una cosa rápida que te digo. Tendría que pensarlo bien”. En el mismo sentido, otro entrevistado afirma que sus propuestas no cambiarían, aunque posiblemente les diera mayor énfasis a los deportes alternativos y reflexiona: “Voy a ser prejuicioso.. yo cuando comparto patio con profes mujeres veo que las chicas muchas veces se sientan y no quieren jugar. Entonces, quizás, sí es un deporte más sencillo o con material novedoso, les de más ánimo y se enganchen más a jugar”. Sin dudas, el deporte como uno de los medios de la educación física es fundamental y potencialmente muy enriquecedor, sin embargo, el riesgo mayor radica en que sus consignas y formas de trabajo resulten excluyentes. Al tratar la selección de contenidos un entrevistado sostuvo: “En general, el vóley a las chicas les resulta muy difícil y se aburren”.

Por otra parte, los contenidos que podríamos llamar “teóricos” mencionados en las entrevistas están relacionados con la higiene y la salud, los beneficios del deporte y la actividad física, los reglamentos deportivos, la nutrición, los fundamentos de las capacidades físicas y los hábitos saludables. Generalmente, todos ellos son abordados mediante una mirada más cercana a las ciencias biológicas que a las ciencias sociales reproduciendo así lo aprendido durante la formación docente en el profesorado.

Finalmente, algunos testimonios destacan como positiva y superadora la posibilidad de un nuevo agrupamiento, tal es el caso de un entrevistado que dice: “Celebro el agrupamiento por secciones y creo que se va a profundizar el trabajo de la ESI, el respeto por la diversidad, el ejercicio de los derechos. Que se va a poder mostrar que las actividades y los juegos van más allá del género”. Sin embargo, otro testimonio es más cauteloso y señala que habrá una verdadera transformación en tanto y en cuanto no sea solamente un cambio de formas

“Creo que será una excelente oportunidad, si es que se produce una actualización y un cambio de paradigma en donde los docentes, sobre todo los que tenemos un recorrido más largo en la profesión, nos podamos correr de la visión biologicista con

la que fuimos formados y que aún predomina en las prácticas, y entonces también ahí surgirán nuevos contenidos”.

Sin embargo, más allá de lo que las y los docentes expresan, más allá del currículum escrito, las normativas que alcanzan y/o repercuten a nivel educativo, los discursos pedagógicos actuales, los nuevos enfoques en la formación del profesorado y los diseños curriculares específicos, como señala Scharagrodsky (2001) existen reglas invisibles y mecanismos ocultos en las prácticas pedagógicas que sutilmente contribuyen a construir ciertos órdenes corporales y no otros. Órdenes marcados por el género ya sea de manera intencionada o inconsciente. En esta línea, no podemos escapar al concepto de currículum oculto acuñado por Jackson (1994). El currículum oculto está constituido por las normas, las actitudes, los valores y las relaciones sociales que subyacen las prácticas educativas, que no aparecen escritos en los programas elaborados por las y los docentes pero que se ponen en juego en la rutina, en lo cotidiano de cada clase.

Siguiendo a Didier (2019), vemos que existen estudios que demuestran de qué manera en las clases mixtas la atención de las y los docentes suele enfocarse más en los varones que en las mujeres, y por otra parte, estudios que evidencian que la mayoría de las actividades propuestas están más vinculadas a los intereses de los varones y a ciertas representaciones de masculinidades hegemónicas. Además, Scharagrodsky (2001), da cuenta de las formas en que la educación física refuerza la construcción de identidades binarias femeninas y masculinas jerarquizadas, al mismo tiempo que describe regularidades de tono sexista y estereotipante en las clases mixtas. Las expectativas de las y los docentes, las formas de referirse al estudiantado, lo permitido y lo no permitido, el lenguaje utilizado, los premios y las sanciones, la manera de usar los tiempos y los espacios, entre otras cuestiones, también forman parte del currículum oculto de la educación física. Un currículum que podrá ser subyacente, que podrá ser más o menos evidente pero que definitivamente se pone en juego y deja marcas.

Las clases compartidas entre varones y mujeres no garantizan de ninguna manera que no se reproduzcan estereotipos, categorías, fuerzas desiguales y roles en materia de género. No garantizan por sí mismas dar lugar a la diversidad sexual ni a aquellas identidades no binarias. Posiblemente, seguirán existiendo riesgos de diferenciar cuerpos para jerarquizarlos y de seleccionar contenidos de acuerdo al sexo. Para que las clases de educación física se puedan convertir en espacios de coeducación y verdadera inclusión consideramos fundamental romper con la inercia de la reproducción y cuestionar lo aprendido. Tensionar lo conocido y salir de las rutinas. Para ello son necesarias una práctica docente reflexiva permanente y acciones pedagógicas intencionadas y orientadas en esa dirección. Aunque quizás,

simplemente alcance con preguntarse con más frecuencia cuáles son los objetivos de la educación física escolar.

A continuación, pasamos a analizar la otra experiencia que se presenta como excepcional, la de los Proyectos de Aprendizajes Integrados (PAI). Ya existía como propuesta en el proyecto de la Nueva Escuela Secundaria o resoluciones del Consejo Federal de Educación, pero la suspensión de clases presenciales los impulsa como “necesarios”.

4. Los Proyectos de Aprendizajes Integrados

Las clases de las demás asignaturas, las cuáles sí sucedían tradicionalmente en el edificio escolar y durante el turno principal de la escuela, tampoco fueron las mismas durante el 2020. Gagliardi (2020) explica que la suspensión de la presencialidad llevó a todas las instituciones educativas a reformular sus propuestas existentes y a promover la virtualización compulsiva de las propuestas áulicas. Esto implicó una rápida puesta en marcha de capacitaciones docentes y una adaptación de las currículas como fue la implementación de contenidos priorizados⁷ para ser aplicados a entornos de enseñanza virtual, en conjunto con un abanico de políticas públicas que se articularon con las instituciones educativas. La autora sostiene que todas las planificaciones previas a la cuarentena deben ser reestructuradas, repensadas y aplicadas teniendo en cuenta el contexto de pandemia. Albarello (2020), en consonancia, tiene una postura optimista, entiende que lo que parece una situación de emergencia para salir del apuro se ha transformado en una oportunidad para repensar el modo de dar clase en todos los niveles educativos. El ASPO aparece según esta postura como una oportunidad de romper con la tradición de la enseñanza centrada en el libro impreso y en el aula frontal, dispositivos que priorizan el mecanismo de la explicación lineal para generar atención con un mensaje unidireccional. El autor entiende que los nuevos modos de educación se deben llevar a cabo “desafiando nuestros esquemas y alterando la zona de confort a la que estábamos acostumbrados” (P. 5). Por ello también argumenta que “la cuarentena terminará, pero las clases ya no pueden ser las mismas” (P. 6).

El contexto de pandemia, entonces, desde esta mirada, abría la posibilidad para la innovación pedagógica, repensando las planificaciones hacia nuevas experiencias que construyan nuevas utopías. La resolución 368/2020 CFE publicada el día 1 de septiembre del año 2020, en este sentido, planteaba la necesidad de reorganizar los contenidos de las asignaturas de acuerdo con nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje que integren las currículas de diversas materias en un mismo proyecto. Los llamados Proyectos de Aprendizaje Integrado

⁷ Los llamados contenidos priorizados son un marco de referencia diseñado en 2020 por el Ministerio de Educación de la Ciudad cuya finalidad era la de orientar a las instituciones sobre los contenidos a trabajar prioritariamente en el escenario de no presencialidad.

o Proyectos Curriculares Integrados, que podían ser interdisciplinarios o interareales, serían aplicados en el último año del nivel medio conformando el denominado “Trayecto Curricular de Finalización del Nivel Secundario 2020”. Finalmente, también se extendió para los demás años.

Cada jurisdicción reorganizará curricularmente los contenidos y asignaturas establecidos en el último año de cada uno de los planes de estudios vigentes, procurando su integración en proyectos interdisciplinarios o interareales que articulen el trabajo de distintas materias del último año de los respectivos planes de estudio. Las unidades curriculares resultantes se denominarán Proyectos Curriculares Integrados (Res 368/2020, P. 6)

El objetivo fue construir instancias de enseñanza formativas que superen los modos de aprendizaje meramente conceptuales para ser orientados en la resolución de problemas, cuestión que no es novedad en el marco del diseño educativo. En el año 2015, el Proyecto NES (Nueva Escuela Secundaria) de la Ciudad de Buenos Aires planteaba la necesidad de construir un tipo de sujeto estudiante que desarrolle caminos de aprendizaje como “persona independiente”, con “aprendizajes autónomos” que “de manera comprometida y responsable” le den un “crecimiento personal significativo” y le permitan “valorar la imaginación, la creatividad y la iniciativa como oportunidades para el desarrollo personal en el marco del proyecto personal de vida” y la resolución de problemas u obstáculos por fuera de los contenidos curriculares tradicionales (Speziale, 2018). A su vez, la Secundaria del Futuro o Profundización NES plantea también la realización de encuentros interdisciplinarios en las llamadas horas TCI, en espacios y tiempos compartidos entre docentes para diseñar propuestas de enseñanza⁸. En el año 2017, el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N.º 330/17) propone también orientar lo pedagógico en un sentido interdisciplinar. Argumenta que los problemas de las sociedades actuales requieren de la integración de saberes diversos y por ello resulta necesario superar la fragmentación que impone la separación de los tradicionales espacios curriculares. Esta perspectiva demanda a los docentes a desarrollar un trabajo pedagógico conjunto, colaborativo y articulado, con el fin de organizar la enseñanza desde un diálogo entre las nociones, las metodologías, los procesos y procedimientos, y la propuesta de actividades.

4.1. La importancia de los PAI y sus dificultades de aplicación

⁸ Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

El foco de la resolución de septiembre de 2020 también estuvo puesto en la labor docente. Los Proyectos de Aprendizaje Integrado imponían un nuevo desafío, construir conjuntamente una línea de enseñanza, aprendizaje y evaluación entre diversos actores que anteriormente no tenían la obligación de hacerlo, y a su vez, en el contexto excepcional de la virtualidad.

Los/as profesores/as de las asignaturas que formen parte de Proyectos Curriculares Integrados participarán en la planificación de su enseñanza. De acuerdo con la asignación horaria de cada uno/a podrá distribuirse la responsabilidad en el seguimiento, intercambio y devoluciones del trabajo por proyecto curricular integrado y sección. La responsabilidad sobre la evaluación y acreditación es del equipo. (Res 368/2020, P. 8)

La presente investigación retoma las experiencias de los Proyectos de Aprendizaje Integrado según exponentes de las instituciones escolares. Para ello se han realizado una serie de entrevistas a asesores pedagógicos quienes poseen una mirada más integral de lo que ha sucedido en el conjunto de sus instituciones. En primer lugar, describimos la relación que establecen entre el ASPO y la realización de los Proyectos de Aprendizaje Integrado. Según uno de los entrevistados, la resolución fue necesaria por el contexto de la suspensión de la presencialidad que implicaba la pérdida del tiempo áulico específico por asignatura.

Frente a la situación de pandemia se tuvo que hacer una resolución específica respecto a los aprendizajes integrados o proyecto de aprendizaje integrado por dos razones, primero para suplir en espacios conjuntos, la carencia de la presencialidad y de la carga horaria que implica la presencialidad (Damián, asesor pedagógico).

Sin embargo, las y los entrevistados no reducen la experiencia al contexto de aislamiento, sino que entienden que la existencia de los entornos virtuales en el ámbito escolar ya es condición objetiva para que las asignaturas abandonen su aislamiento. En este sentido, Gagliardi (2020) entiende que la digitalización de la información trae una tensión con el paradigma hegemónico de la escuela, la tiza y el pizarrón, como también de la organización curricular. Aclara que las instituciones educativas ya habían comenzado a realizar sus primeras experiencias de educación virtual antes del ASPO. El acceso a los múltiples espacios de redes e internet dio nuevas condiciones materiales para que se den experiencias interdisciplinarias. Es decir, el contexto de aislamiento termina por presionar para que dichas experiencias se consoliden más rápidamente y terminen por simplificar, al mismo tiempo, la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares. Un entrevistado expresa:

Entonces yo creo que el espíritu que persiguió las resoluciones que a través de un proyecto se aborden temáticas que sean transversales a varias disciplinas, de modo tal de que el abordaje de los contenidos por entornos virtuales no sea algo secularizado o atomizado, sino que sea algo conjunto, algo más grupal, más gestáltico digamos. (Damián, asesor pedagógico)

En segundo lugar, se puso el foco en cuál es la importancia que tienen los proyectos y cuáles son las dificultades que atraviesan. Una asesora pedagógica asegura que en las áreas en donde se trabaja con PAI se logran buenos resultados y la re-conformidad en su tarea de los docentes participantes, quienes aparecen con un rol protagónico a la hora de convencer a otros docentes transmitiendo sus experiencias para que quieran sumarse a propuestas de esta índole. Remarca los efectos positivos de poder poner el foco en las habilidades de las y los estudiantes integrando contenidos y también posibilitarles tener una menor cantidad de “trabajos para entregar”.

Los proyectos de aprendizajes integrados resultan necesarios porque habilitan los acuerdos entre los docentes. Docentes de la misma asignatura y año, docentes de la misma asignatura en distintos años, docentes de distintas asignaturas. Estos acuerdos permiten articular asignaturas, integrar contenidos, planificar en torno a habilidades y reducir cantidad de trabajos (Ana, asesora pedagógica).

Otro asesor pedagógico también argumenta la positividad de los PAI haciendo hincapié en las habilidades que generan. El hecho de que, a nivel académico-pedagógico, las materias estén entrelazadas por un objetivo en común y una problemática específica desde una mirada integral, hace que el desempeño del estudiante mejore en el conjunto de todas las áreas, y no sólo en aquellas asignaturas en las que se “sentía más cómodo”.

En tercer lugar, en cuanto a las experiencias concretas, los testimonios informan que no ha sido posible aplicar los proyectos integrados con efectividad ya que “en la práctica se terminó priorizando los contenidos, seleccionándolos, reduciéndolos al máximo posible, y al final cada materia y cada área disciplinar abordó su contenido específico de su materia” (Gabriel, asesor pedagógico). Esta falencia se puede explicar tanto por la falta de los recursos espacio/temporales como los que refieren al saber y la voluntad individual de los actores que deben ser protagonistas en los Proyectos de Aprendizaje Integrado. Las y los asesores pedagógicos entrevistados aclaran las dificultades que los proyectos han atravesado y atraviesan, tanto en el contexto de la virtualidad en el 2020 como en el contexto de la presencialidad en general. Ponen el foco en la motivación docente para que los PAI se realicen: “Hay docentes que no sienten la necesidad de trabajar de esa manera, todavía

estamos en proceso de aprendizaje por parte de algunos docentes”. Advierten que, prácticamente, no ha sido posible aplicar los PAI durante el año del ASPO, y que, aún en el 2021, donde resultan mejores las condiciones para el empleo de los mismos, tampoco se concretan del todo. Uno de los asesores expresa que “una propuesta pedagógica no se aplica ni se instaure de la noche a la mañana o solamente porque se mencione en una resolución o en un documento” e insiste en que debe estar claro el espíritu de la propuesta y que se debe poder convencer y concientizar al conjunto heterogéneo de actores que deben actuar para que los proyectos puedan funcionar.

Las escuelas están conformadas por personas que son muy heterogéneas en su formación, en su mirada pedagógica y en su voluntad laboral también, entonces a veces ni con resoluciones, ni con normas, ni con leyes se logra que algo se instaure así mágicamente, entonces lograr voluntades lleva tiempo, lleva reuniones y lleva poner el cuerpo, pero realmente, físicamente. (Damián, asesor pedagógico)

El contexto de la virtualidad, entonces, no ha ayudado en ese sentido. Ya que aquello que antes resultaba de la voluntad de poder buscar a un docente, disponer de un espacio y tiempo específicos para llevar adelante acuerdos, en el 2020 resulta diferente. Un entrevistado entiende que la “inmaterialidad de un link de MEET” ha impedido que ello suceda con frecuencia. El desempeño o el funcionamiento de los PAI, entonces, depende tanto de los recursos a disposición, como de la capacitación y la actitud individual de las y los actores docentes que conforman cada institución. Aun así, la importancia de los Proyectos de Aprendizaje Integrado, entienden las y los asesores, hará que se terminen instaurando efectivamente, más allá de las voluntades individuales requeridas.

De a poco se va a ir instaurando más allá de la coyuntura pandémica. Se va instaurando porque cuando uno se desempeña en su vida, uno no se desempeña frente a los problemas con respuestas de una sola área, uno da respuesta con un bagaje integral de conocimientos que uno tiene... Bueno, eso es lo que buscan los proyectos de aprendizaje integrado. Frente a una problemática, las distintas disciplinas y las distintas áreas aportan su experticia y su conocimiento para resolver ese problema, ese es el espíritu que hay que perseguir. (Ana, asesora pedagógica)

En consonancia, Ana Rosa Corica (2020) argumenta que la especialización en que son formadas las y los profesores de la escuela secundaria se basa en una parcialización del saber, sumado a que la estructura actual de la escuela secundaria condiciona y restringe el estudio interdisciplinario. Y que por ello resulta preciso idear nuevas propuestas en el nivel de la formación de profesores que conduzcan a cambiar la propia mirada sobre su profesión

y las personas estudiantes. Esto conduce a una formación que no se puede fundamentar en la reproducción o almacenamiento de información, sino que debe buscar su funcionalidad y reconstrucción en diversas situaciones.

Queda pendiente analizar con mayor profundidad cuáles son las condiciones laborales de las y los docentes para poder estudiar de una manera más exhaustiva las posibilidades concretas de poder realizar los proyectos de aprendizajes integrados de una forma satisfactoria. Teniendo en cuenta que las y los docentes suelen trabajar en más de una escuela, con dinámicas y actores diversos, se debe pensar cómo la variabilidad de circunstancias puede condicionar la efectiva planificación y ejecución de estrategias pedagógicas integradas.

5. A modo de cierre

El presente trabajo se ha enfocado en analizar dos experiencias de la educación media en la Ciudad de Buenos Aires durante el ASPO del año 2020, con el objetivo de pensar su posibilidad de continuidad una vez vuelta la presencialidad en el año 2021. Por un lado, la educación física mixta y, por otro, los proyectos de aprendizajes integrados.

Con relación a la educación física, el trabajo buscó dar cuenta del papel que juega la disciplina en la construcción de identidades y, particularmente, en los aspectos que tienen que ver con el género. La conformación de nuevos agrupamientos y los cambios en las estructuras tienen gran potencial, pero evidentemente, como se desprende del análisis de las entrevistas y se expresa en el desarrollo teórico, esos cambios no alcanzan para poder hablar de verdaderas y perdurables transformaciones creadoras de espacios más justos, participativos y empáticos. Serán las prácticas cotidianas las que tendrán que (de)construirse y orientarse en una dirección que busque eliminar prejuicios, desterrar estereotipos y generar condiciones que promuevan aprendizajes significativos para todo el estudiantado.

En cuanto a los proyectos de aprendizajes integrados, parece ser que el contexto del ASPO, de cierta forma, habilitó a intentar seguir generando las experiencias interdisciplinarias/interareales que pretendía ya construir el Proyecto NES y su Profundización en la Secundaria del Futuro. Aparece como una estrategia permanente más que como una transformación transitoria por el contexto de pandemia. Siguiendo los testimonios, requieren de un rol protagónico por parte de los actores individuales que componen cada institución en particular. Ya en el año 2021, con la vuelta progresiva a la presencialidad, el documento #Prioridad Educación publicado el 8 de febrero vuelve a insistir en los espacios interareales o interdisciplinarios como estrategias de enseñanza y aprendizaje. Prioriza el trabajo

colaborativo entre docentes y aclara que las propuestas deben ser acordes a los diversos contextos institucionales de cada colegio en particular.

Dada la heterogeneidad de los grupos de aprendizaje conformados en este nuevo año, por alumnos/as que tienen que recuperar contenidos que les quedaron pendientes junto a otros/as que han podido consolidarlos, se plantea como central el trabajo colaborativo entre docentes alternando diversas estrategias y distribuyendo roles y tareas, así como articulando los contenidos priorizados tanto de manera areal como interareal e interdisciplinaria. Este enfoque implica poner la mirada en la flexibilidad. Esto es, por parte de las instituciones educativas, la capacidad de producir modificaciones internas para adecuarse a las circunstancias de su contexto

Ambas experiencias han ayudado a repensar la importancia, por un lado, de la formación y actualización docente continua y, por otro lado, de la concreción de prácticas pedagógicas que sean reflexivas y situadas, para así poder poner en tensión los hábitos y paradigmas que circulan con fuerza dentro y fuera de las instituciones educativas. La pregunta, o, mejor dicho, el desafío, radica en la posibilidad de que las clases de educación física mixtas y los proyectos de aprendizaje integrados nos interpelen de tal manera que se constituyan como decisiones pedagógicamente orientadas con objetivos claros, y no en un “como sí”. Se requiere tanto de reformulaciones en los niveles de formación, como de cambios en las estructuras organizativas y en las prácticas cotidianas de las y los actores que componen cada institución en particular. Queda pendiente para estudios posteriores indagar en aquello que las y los estudiantes piensan, dicen y sienten como protagonistas de estas dos experiencias educativas.

6. Referencias bibliográficas:

- Albarello, F. (2020). El aula sin muros: lo que nos está enseñando la cuarentena. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III*, mayo 2020. <https://doi.org/10.24215/16696581e307>
- Corica, Ana Rosa (2020) Aprendizaje Basado en Proyectos en la escuela secundaria argentina: un estudio exploratorio sobre la experiencia de profesoras y profesores en servicio. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 1, 2021. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43084>
- Didier, L. (2019). *La problemática del género y la sexualidad en la Educación Física*. *Investiga+*, 2 (2), 104-115.
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III, mayo 2020*. <https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- Grasso, A., (2008). *La palabra corporeidad en el diccionario de la educación física*. Portal deportivo La revista, 1(4), (pp. 1-10).
- Landini, S. y Rodríguez, A. (Septiembre, 2013). *Educación Física y Escuela: Entre la Ley N.º 1420 y la actualidad*. Trabajo presentado en el Décimo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P. y Zemaitis, S. (2018). *Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer*. *Descentrada* 3 (1), e067. <https://doi.org/10.24215/25457284e067>
- Saraví, J. (1997). *Género y formación docente en educación física*. *Revista Educación Física y Deporte*, volumen 19 N.º 2.
- Scharagrodsky, P. (2001). *Juntos pero no revueltos: la educación física en clave de género*. *Nómadas (Col)*, (14), 142-154.
- Scharagrodsky, P. (2019). *Educación Física*. En *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos), UNIPE: Editorial Universitaria, CABA. (pp. 113-117).

7. Fuentes:

- Diseño curricular de la nueva escuela secundaria (NES) de la Ciudad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación. Dirección general de planeamiento e innovación educativa. 2015.

-Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación. 2015.

-Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009). Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física. Buenos Aires.

-Reglamento escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución N°4776/MEGC/06 y modificatorias. (Versión febrero 2019).

8. Leyes, Decretos y Resoluciones:

-Decreto Nacional N.º 297/2020. Aislamiento social, preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado de:

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

-Ley Nacional N.º 1420. Ley de Educación Común. 1884. Recuperado de:

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

-Ley Nacional N.º 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006. Recuperado de:

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

-Ley Nacional N.º 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 2006.

Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

-Ley Nacional N.º 27.234. Educar en igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género. 2015. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27234-257439/texto>

-Ley Nacional N.º 26.743. Identidad de género. 2012. Recuperado de:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/195000-199999/197860/norma.htm>

-Resolución N°368/20 del Consejo Federal de Educación. Ciudad de Buenos Aires. Martes 1 de septiembre de 2020. Recuperada de:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sgcfeme.pdf

-Resolución CFE N.º 330/17 del Consejo Federal de Educación. San Fernando, Buenos Aires, 6 de diciembre de 2017. Recuperada de:

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_330-17.pdf

-Resolución N°340/18 del Consejo Federal de Educación. Núcleos de aprendizaje prioritarios para dar cumplimiento a la Ley Nacional de Educación Sexual Integral. 2018.

Recuperada de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf