

**EDUCAÇÃO**

V.12 • N.3 • Edição Especial - 2024

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2024v12n3p37-52

**E**  
**INTER**  
**FACES**  
CIENTÍFICAS

# ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA. UN ESTUDIO COMPARADO DE CASO EN ARGENTINA Y ESPAÑA

ANALYSIS OF THE GENDER PERSPECTIVE IN INITIAL TEACHER TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION: A COMPARATIVE CASE STUDY IN ARGENTINA AND SPAIN

ANÁLISE DA PERSPECTIVA DE GÊNERO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO COMPARATIVO NA ARGENTINA E NA ESPANHA

Agostina Lapuente Romero<sup>1</sup>

Jesica Montenegro<sup>2</sup>

David Revesado Carballares<sup>3</sup>

## RESUMEN

Los procesos de formación docente han adquirido una gran relevancia a lo largo de los últimos años, suscitando un gran interés y preocupación en torno a esta etapa. Por este motivo, el objetivo que se pretende alcanzar en el presente estudio no es otro que el analizar los planes de estudio de formación de docentes, en la especialidad de educación física, de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y la Universidad Pontificia de Salamanca (España), poniendo especial atención a la perspectiva de género. Desde el punto de vista metodológico, nos valdremos del *Comparative Case Study*, una estrategia que nos permitirá describir, comprender y explicar la realidad de dos contextos geopolíticamente distintos. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto algunas similitudes, pero, sobre todo, diferencias reseñables, en la forma en la que se expresa la perspectiva de género en ambas instituciones, con una mayor presencia en el contexto argentino que en el español. En este sentido, son varios los motivos que podrían fundamentar las diferencias encontradas, si bien uno destaca por encima del resto, que es la influencia del contexto, no solo en el desarrollo de los sistemas educativos, sino también en la implementación de sus políticas; y es que, como puede parecer lógico, dos contextos que presentan tantas diferencias a nivel histórico, social o político, también van a evidenciar diferencias significativas en el plano pedagógico.

## PALABRAS CLAVE

Educación; Género; Iberoamérica

## ABSTRACT

The processes of teacher training have acquired great relevance over the past few years, generating considerable interest and concern regarding this stage. For this reason, the objective of the present study is to analyze the teacher training curricula, specifically in physical education, at the National University of La Plata (Argentina) and the Pontifical University of Salamanca (Spain), with special attention to the gender perspective. Methodologically, we will use the *Comparative Case Study*, a strategy that will allow us to describe, understand, and explain the reality of two geopolitically distinct contexts. The results obtained highlight some similarities, but especially notable differences, in how the gender perspective is expressed in both institutions, with a greater presence in the Argentine context than in the Spanish one. In this regard, several reasons could justify the differences found, although one stands out above the rest: the influence of the context, not only in the development of educational systems but also in the implementation of their policies. It seems logical that two contexts with such significant historical, social, or political differences will also exhibit significant differences in the pedagogical sphere.

## KEYWORDS

Education; Gender; Latin America

## RESUMO

Os processos de formação de professores adquiriram grande relevância ao longo dos últimos anos, suscitando um grande interesse e preocupação em torno desta etapa. Por esse motivo, o objetivo que se pretende alcançar no presente estudo não é outro senão analisar os planos de estudo de formação de professores, na especialidade de educação física, da Universidad Nacional de La Plata (Argentina) e da Universidad Pontificia de Salamanca (Espanha), prestando especial atenção à perspectiva de gênero. Do ponto de vista metodológico, valer-nos-emos do *Comparative Case Study*, uma estratégia que nos permitirá descrever, compreender e explicar a realidade de dois contextos geopolíticos distintos. Os resultados alcançados mostram algumas semelhanças, mas, sobretudo, diferenças notáveis na forma como a perspectiva de gênero é expressa em ambas as instituições, com uma maior presença no contexto argentino do que no espanhol. Nesse sentido, são vários os motivos que poderiam fundamentar as diferenças encontradas, embora um se destaque acima dos demais: a influência do contexto, não apenas no desenvolvimento dos sistemas educacionais, mas também na implementação de suas políticas; e é que, como pode parecer lógico, dois contextos que apresentam tantas diferenças a nível histórico, social ou político também vão evidenciar diferenças significativas no plano pedagógico.

## PALAVRAS-CHAVE

Educação, Género; América Latina

## 1 INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendemos analizar la formación inicial docente a través del análisis de los programas de Educación Física, en dos contextos geopolíticos distintos, como son el de España y Argentina. Específicamente, se estudian los casos de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en Argentina, y la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), en España. Si bien no vamos a formular un análisis genérico de las propuestas formativas (Aguirre y Porta, 2021; Asun *et al.*, 2020; Kopelovich, 2022; Manso *et al.*, 2021; Merino *et al.*, 2019; Revesado y Gutierrez, 2023), buscaremos analizar cómo se desarrolla en ellos la perspectiva de género, siendo este un tema de gran relevancia (de Oca, 2019; Jaramillo y Buchely, 2020; Matus *et al.*, 2021; Muñiz, 2021) si tomamos en consideración la creciente diversidad y pluralidad que existe en nuestra sociedad.

Consideramos que los planes de estudio y sus asignaturas contienen elementos clave, dado que estructuran y ponen en marcha los procesos de formación docente. Estos textos presentan definiciones teóricas, metodológicas y organizativas, que abordan una cuestión central: “la de saber qué conocimiento debe ser enseñado (...) ¿qué saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículum?” (da Silva, 2001, p. 5). En este sentido, al examinar los programas de formación docente, nos hallamos frente a definiciones relativas a: qué, cómo y por qué deben ser formados estos docentes. De ahí la relevancia de estas cuestiones, que enfatiza en cómo los programas de formación docente ejercen una gran influencia en el desarrollo y mejora de los sistemas educativos (Egido, 2020).

Específicamente, consideramos que en las clases de Educación Física se puede favorecer a la construcción de identidades basadas en estereotipos fijos y cristalizados; o por el contrario se puede colaborar de manera más democrática en la construcción de identidades de género, especialmente si consideramos que en estas prácticas se ponen en juego varios lenguajes.

Nuestro punto de partida para este análisis es considerar a los cuerpos como construcciones sociales, es decir que no hay solamente dos maneras de entenderlos, sino que hay muchas maneras de vivir el cuerpo sexuado, y tiene que ver con múltiples posibilidades distintas que van más allá del femenino/masculino, mujer/varón, heterosexual; en definitiva, la forma de vivir el cuerpo, la forma de estar en el mundo tiene muchas alternativas (Morgade, 2016). De ahí la importancia de conocer y analizar cómo se expresa la perspectiva de género en la formación de docentes de este campo disciplinar en contextos geopolíticos diferentes.

## 2 MATERIAL Y MÉTODOS

A lo largo de las últimas décadas, los estudios comparados han puesto de manifiesto nuevas tendencias globalizadoras en el ámbito educativo fruto de la aparición de distintos fenómenos en diferentes contextos económicos, geográficos y culturales (Luzón y Torres, 2013). Y es que, la complejidad social derivada del pensamiento postmoderno, la globalización y los cambios en las formas de comprender las unidades de análisis (ya no solo referidos a la basta comparación de sistemas educativos) obligan al investigador a profundizar en nuevas estrategias *pesquisadoras* (Revesado *et al.*, 2023).

El propósito de nuestro trabajo no es otro que el de describir, comprender y explicar la realidad de dos contextos, el español y el argentino, atendiendo al análisis de registros documentales vinculados con la incorporación de la perspectiva de género en los programas de formación inicial docente. Por este motivo, creemos que la metodología más idónea es el *Comparative Case Study* (CCS). Los dos contextos analizados pueden presentar dos lógicas de comparación. En primer lugar, la de comparar y contrastar, que es la más común. Y, en segundo lugar, la que formula un rastreo a través de distintos sitios o escalas (Bartlett y Vavrus, 2017). El CCS reconoce ambos enfoques. Y es que, se entiende que el hecho de contrastar lugares implica, explícita o implícitamente, que están relacionados. Históricamente y culturalmente, España y Argentina se han encontrado y se encuentran próximos, un hecho que, sin duda, determina el decantarnos por esta metodología. Ahora bien, también reconocemos la necesidad de considerar realidades diferentes a la hora de efectuar estudios comparativos, ya que la riqueza de la comparación también reside en aquello que es diferente (Revesado *et al.*, 2023).

## 3 RESULTADOS

### 3.1 UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

#### 3.1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

El grado de maestro en educación primaria viene regulado en España por la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Desde el punto de vista organizativo, esta titulación cuenta con una duración de cuatro cursos académicos, o lo que es lo mismo, 240 créditos ECTS. Y es que, debemos recordar que España, desde la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) apostó por el modelo “4 + 1”, es decir, cuatro cursos académicos para las titulaciones de grado y uno (60 ECTS) para las de máster (Callealta, 2022). En este caso, el desempeño docente de educación primaria solamente está supeditado a la obtención del título de grado.

En lo que respecta al grado de maestro de educación primaria en la Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA), los estudiantes deben cursar un total de 40 asignaturas, que se dividen en: básicas,

obligatorias y optativas, además de las prácticas externas y el trabajo fin de grado. En la actualidad, la titulación cuenta con seis menciones: Audición y lenguaje, Lengua extranjera inglés, Lengua extranjera francés, Necesidades educativas especiales, Educación musical y Educación física. Nosotros, para nuestro estudio, tal y como ya hemos reconocido, vamos a centrarnos nuestra atención en esta última.

**Perspectiva de género en los planes de estudios**

Para ahondar en la perspectiva de género, vamos a analizar individualmente cada una de las guías docentes de las 40 asignaturas que han de superar los estudiantes para obtener el título de Grado. Anualmente, los docentes que imparten las asignaturas deben actualizar estos documentos donde, de una forma muy analítica, se recogen elementos indispensables para el desarrollo de la materia, como: objetivos, competencias, contenidos, referencias bibliográficas, etc. Para nuestro estudio, tomaremos como referencia las últimas guías publicadas, relativas al curso académico 2023-2024. A continuación, en la tabla 1, se muestran aquellas materias que, directa o indirectamente, explicitan en su guía académica la perspectiva de género.

De una forma muy genérica, lo primero que podemos apreciar es que no existe un papel destacado de la perspectiva de género en las distintas asignaturas que los estudiantes deben cursar. A este respecto, uno de los elementos cruciales son los objetivos que los alumnos deben alcanzar en cada una de las materias, y aquí, solamente tres de ellas, directa o indirectamente, hacen alusión a la perspectiva de género (tabla 1):

**Tabla 1** - Asignaturas donde se explicita la perspectiva de género relativas al Plan de Estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria (Mención EF)

Asignatura	Curso	Tipo de asignatura	¿Cómo y dónde se explicita la perspectiva de género?
Educación en valores y para la convivencia democrática	1º	Básica	Objetivos: Fomentar la igualdad de oportunidades y la interculturalidad entre el alumnado, como valores humanos importantes que sustentan las relaciones, acciones y decisiones diarias Contenidos: El valor de la igualdad de oportunidades entre sexos. Valores relacionados. Igualdad y los ámbitos de la vida. Normativa. Informes y estudios. Recursos para favorecer la igualdad. Competencia General 4
Antropología	1º	Básica	Competencia Específica 12
Ciencias sociales y su didáctica	1º	Obligatoria	Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación escolar: profesorado y alumnado como grupos sociales, discriminación e inclusión social. Competencia General 4

Asignatura	Curso	Tipo de asignatura	¿Cómo y dónde se explicita la perspectiva de género?
Ciencia, cultura y sociedad	2º	Obligatoria	Competencia General 4
Dificultades del lenguaje y trastornos del desarrollo	2º	Básica	Competencia General 4
Introducción al prácticum: comunidad educativa y entorno social	2º	Prácticas externas	Objetivos: Analizar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación escolar: profesorado y alumnado como grupos sociales, discriminación e inclusión social. Competencia General 4
Sociedad, Cultura y Educación	2º	Básica	Competencia Específica 12
Bases anatomofisiológicas del ejercicio físico y salud	3º	Optativa	Competencia General 4
Dificultades del aprendizaje del lenguaje escrito	4º	Obligatoria	Competencia General 4
Musicoterapia educativa	4º	Obligatoria	Competencia General 4
Teoría y práctica del acondicionamiento físico	4º	Optativa	Competencia General 4
Educación física y su didáctica II	4º	Optativa	Contenidos: La coeducación en el contexto escolar y en el área de educación física

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se puede apreciar, hay un total de 12 asignaturas que trabajan la perspectiva de género a lo largo de los cuatro cursos que el alumnado debe superar para alcanzar el título. Siete de ellas se encuentran en los dos primeros cursos, cuando la formación es generalista y, por tanto, todos los alumnos, con independencia de la mención elegida, deben cursar. Posteriormente, los alumnos de la especialidad de educación física cursarán otras cinco materias durante los últimos dos cursos, tres de ellas optativas y dos obligatorias.

Si nos detenemos en el análisis de un elemento clave como son los objetivos de las materias, observamos como sólo tres de ellas aluden directamente a la perspectiva de género. La asignatura

de “Educación en Valores y para la Convivencia Democrática” pretende fomentar la igualdad de oportunidades y la interculturalidad entre el alumnado, mientras que las asignaturas de “Sociedad, Cultura y Educación” e “Introducción al Prácticum: Comunidad educativa y entorno social” comparten el mismo objetivo, tratando de analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación escolar: profesorado y alumnado como grupos sociales, discriminación e inclusión social.

Si nos detenemos en los contenidos, la tendencia es similar, con solamente dos asignaturas que incorporan la perspectiva de género, de nuevo “Educación en Valores y para la Convivencia Democrática”, asignatura generalista ubicada en el primer curso, y “Educación Física y su Didáctica II”, que es una optativa de mención. La primera de ellas, no explicita directamente el término “género”, pero sí que hace alusión a la igualdad de oportunidades entre sexos e igualdad en los ámbitos de la vida. Mientras que la segunda analiza una cuestión básica en el ámbito pedagógico como es la coeducación en el contexto escolar, y más específicamente, en el ámbito de la educación física.

Por último, podemos apreciar como entre las competencias que deben adquirir los estudiantes, que se dividen en: generales, transversales y específicas, hay alguna de ellas que trabaja la perspectiva de género. Concretamente, destacamos dos, la Competencia General 4, que se centra en diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana, y la Competencia Específica 2, que pretende analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a los cambios en las relaciones de género e intergeneracionales; multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social y desarrollo sostenible. En este sentido, la Competencia General 4 es la que tiene una mayor presencia en los planes de estudio, estando presente en un total de 9 asignaturas, tanto de carácter básico, como obligatorias y optativas. Mientras tanto, la Competencias Específicas 12, también aparece en el plan de estudios, sin embargo, con un menor protagonismo, con presencia en solo dos asignaturas.

### **3.2 LA CARRERA DE EF EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (ARGENTINA)**

#### **3.2.1 CONTEXTUALIZACIÓN**

La formación del profesorado en Educación Física (EF) en Argentina, que viene regulada por la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995), se incluye dentro de un sistema binario que abarca tanto la educación superior universitaria como la no universitaria. Es decir, el sistema de educación superior argentino se conforma, por un lado, por universidades nacionales de gestión pública, privada e institutos universitarios y, por otra parte, por las instituciones de educación superior no universitarias, entre las que se encuentran las carreras de formación docente.

El Ministerio de Cultura y Educación determina un mínimo de 2.600 horas para las carreras de grado universitario y la misma carga horaria para los profesados que se dictan en los Institutos Superiores de Formación Docente. Ahora bien, las carreras de EF que se ofrecen en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) proponen un plan organizado en cinco años que superan las 2.600 horas

(alcanzando un total de 4.170). El Plan vigente, aprobado en el año 2000, ofrece dos carreras de grado universitario: profesorado y licenciatura en EF, que forman tanto a profesores/as como investigadores/as. A diferencia del sistema educativo español, este viene estructurado a través de trayectos de formación, que están articulados entre sí. En total, está conformado por cinco trayectos: Formación teórico-práctica en Educación Física, Formación Biológica, Formación General, Formación Pedagógica y Formación en Investigación. Estos, pese a que son comunes tanto para el profesorado como para la licenciatura, también desarrollan asignaturas específicas: didácticas y prácticas de enseñanza para profesorado y orientaciones para la licenciatura.

Un análisis general de la estructura del plan permite reconocer, por una parte, una articulación entre enseñanza e investigación, destinando un trayecto a esta última, junto al carácter pedagógico de las carreras, dado que destina un trayecto a la formación pedagógica. Entre sus objetivos generales destaca la idea de priorizar la formación teórica metodológica antes que la técnica, de manera que busca superar la dimensión puramente tecnicista de la disciplina, proponiendo otra relación entre teoría y práctica, donde el campo disciplinar específico se nutre también de aportes teóricos-prácticos de otros campos (Lapuente *et al.*, 2022). Asimismo, se explicita el carácter estricto de que la EF forma parte del campo general de la educación, por lo que mantiene la característica fundacional de este profesorado, considerando a dicha disciplina como educativa. Por tanto, se sitúan los contenidos de la EF dentro de una perspectiva pedagógica que pretende superar la consideración meramente técnica.

El Profesorado Superior de EF de la UNLP fue creado en 1953 por Alejandro Amavet, y se ubicó en la casa académica donde se llevaban a cabo los demás profesorados, esto es, en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE). Hasta ese momento, la carrera de EF pertenecía a los Institutos de Educación Superior (no universitarios). De manera simultánea, se fundó la Escuela Superior de Educación Física en la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). De esta manera, la formación en EF como carrera universitaria comienza al crearse los profesorados en la UNLP y en la UNT, ambos en 1953. Ahora bien, el primero no significó una nueva manera de pensar la profesionalización de la EF, sino más bien se estructuró con el discurso fisiológico del momento. Mientras que el segundo, sí irrumpió en la historia de la formación de profesores/as en EF en Argentina, debido al carácter humanista que asumió dicha formación. Al ubicarse en la FAHCE, la carrera toma influencias de la corriente humanista que la distingue de la UNT como de los institutos superiores que se encontraban hasta ese momento<sup>4</sup> (Galak y Simoy, 2015). No obstante, esta titulación, no se ha remitido de una forma simplista al ámbito deportivo, sino que también se ha destacado por desarrollar un enfoque pedagógico y cultural, en un contexto donde la EF se reducía al campo de la Fisiología y la Higiene.

Llegados hasta aquí, la carrera de EF en la UNLP resulta un caso relevante para este estudio, en tanto que nos interesa conocer qué lugar tiene la perspectiva de género en los planes de estudio de una carrera que, históricamente, ha sido disruptiva y con fuerte impronta humanística. Además, debemos tener en cuenta que desde el año 2006, en Argentina, está vigente la Ley de Educación

---

4 Uno de ellos era el Instituto Nacional de Educación Física Romero Brest, el cual fue el primer centro de formación superior de profesores de Educación Física en el país, fundado por Enrique Romero Brest en el año 1912. La carrera en dicho instituto se impartía bajo un enfoque basado, de manera preeminente, en las ciencias fisiológicas. (Scharagrodsky, 2006).



Sexual Integral 26.150, que abarca también a la formación docente, otorgando una gran importancia a la formación inicial y continua, que responda los criterios y propósitos establecidos por el Programa de Educación Sexual Integral.

### 3.2.2 LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PLANES DE ESTUDIOS

A continuación, vamos a analizar los programas actuales, poniendo énfasis en dos trayectos: Formación Teórico-Práctico en EF y el de Formación Pedagógica. El primer trayecto es el que tiene la mayor carga horaria, y cuenta con las asignaturas de carácter troncal y obligatorio. Mientras que el trayecto de formación pedagógica, además de ser el segundo con una mayor carga lectiva, cuenta con una gran relevancia en tanto que trata de expresar ese carácter educativo al que aludimos previamente. Para ello proponemos un primer análisis a partir de dos tablas (Tabla 2 y 3):

**Tabla 2** - Asignaturas donde se explicita la perspectiva de género relativas al Trayecto Teórico-Práctico en Educación Física

Asignatura	Curso	Año del Programa	¿Cómo y dónde se explicita la perspectiva de género?
Teoría de la Educación Física I	1	2023	Contenidos (en la unidad II): “Género y prácticas corporales”. Referencias bibliográficas.
Teoría de la Educación Física II	2	2021	Contenidos: En la unidad III “Deporte, clase social y género.”. En la unidad IV “Gimnasia, género y cultura del consumo”. Referencias bibliográficas
Teoría de la Educación Física III	3	2023	Contenidos: “La tercera unidad incorpora la perspectiva de género con el fin de analizar las prácticas, los saberes y los discursos de la Educación Física desde dicho enfoque. Se discute la pertinencia de incluir al género como categoría necesaria para analizar las prácticas sociales y su carácter relacional, histórico social, interseccional y no totalizador”. ” El género como categoría necesaria para analizar las prácticas sociales.” “Limitaciones y problemas en torno a la perspectiva de género”. “El poder como categoría concomitante a la de género”. Referencias bibliográficas.

Asignatura	Curso	Año del Programa	¿Cómo y dónde se explicita la perspectiva de género?
Teoría de la Educación Física IV	4	2020	Objetivos: “Conocer las teorías clásicas sobre el cuerpo y los usos del cuerpo y las principales discusiones respecto del cuerpo y el género incluidas las teorías feministas” Contenidos: “Sujeto, género y Sexualidad” Referencias bibliográficas.
Educación Física III	3	2019	Fundamentación. Objetivos:” Asimilar y apropiarse de los contenidos disciplinares específicos para enseñar Educación Física en el nivel de escuela secundaria y en ámbitos no escolares con jóvenes en clave de género”. Contenidos: “La Educación Física en perspectiva de género y el desafío de la diversidad”. Referencias bibliográficas.
Educación Física IV	4	2016	Fundamentación y objetivos. Seminarios: “Seminario de Enseñanza de Fútbol en perspectiva de géneros”. “Seminario de Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física”. Unidades de dichos seminarios. Referencias bibliográficas Sistema de evaluación
Educación Física V	5	2018	Referencias bibliográficas

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3** - Asignaturas donde se explicita la perspectiva de género relativas al Trayecto de Formación Pedagógica en Educación Física

Asignatura	Curso	Año del Programa	¿Cómo y dónde se explicita la perspectiva de género?
Historia de la Educación General	3	2021	Fundamentación: “Consideramos el cuerpo como un espacio de múltiples representaciones, sean gestuales o simbólicas, representaciones de clase, de edad, de género, representaciones que adquieren sentido en un tiempo determinado”.
Pedagogía	3	2023	Contenidos: “Perspectivas y debates contemporáneos en relación a la educación, los géneros y las sexualidades” Referencias bibliográficas.

Asignatura	Curso	Año del Programa	¿Cómo y dónde se explicita la perspectiva de género?
Política y Legislación de la Educación Argentina	4	2023	<p>Fundamentación: “...poner en valor las diferencias de clase, edad, sexo-género, étnicas, políticas y culturales A partir de ello el concepto de interculturalidad y educación intercultural plantea revisar el valor de la igualdad a la luz del respeto de las diferencias etarias, de género-sexual, étnicas, culturales, entre otras”.</p> <p>Contenidos: “La educación frente a la desigualdad social, de género-sexual, étnico-racial.”</p> <p>Referencias bibliográficas</p>
Psicología Evolutiva I	4	2023	<p>Fundamentación: “...debates psicoanalíticos que involucran la constitución de la subjetividad en implicación compleja con las categorías de género y cuerpo –sea éste considerado como lenguaje, representación psíquica o materialidad abierta y activa”.</p> <p>Unidad 6 “Género y cuerpo en los orígenes de la subjetividad”.</p> <p>Contenidos “Género y cuerpo en los orígenes de la subjetividad”</p> <p>Referencias bibliográficas</p>

Fuente: Elaboración propia

Tal como se puede apreciar, en el Trayecto Teórico-Práctico en Educación Física hay un total de 7 asignaturas (de 9 que hacen a este trayecto) que trabajan la perspectiva de género, y dentro del Trayecto de Formación Pedagógica, 4 asignaturas (de 5 que lo conforman), que el alumnado (profesorado y licenciatura) debe superar para alcanzar el título. Se puede observar que, en la mayoría de los programas de las asignaturas analizadas, la perspectiva de género aparece de manera explícita dentro de la fundamentación, las unidades temáticas, los objetivos y la bibliografía obligatoria, mientras que en el caso español se expresan centralmente en las competencias y los objetivos.

En el Trayecto Teórico-Práctico en Educación Física podemos observar que varias de las asignaturas que lo conforman (Teoría de la Educación Física I, II, III y IV, Educación Física III, IV y V) abordan la problemática desde una mirada que articula los saberes del propio campo disciplinar, el género, las diversidades y los cuerpos y sus implicancias en el campo profesional.

En el Trayecto de la Formación Pedagógica observamos que las diversas disciplinas que estudian la educación (Historia de la Educación, Pedagogía, Política y Legislación de la Educación, Psicología) introducen los saberes que sus propias disciplinas producen para la comprensión de la problemática de género, cuerpos y sexualidades.

## 4 DISCUSIÓN

El análisis de los planes formativos de los casos analizados pone de manifiesto algunas similitudes, pero, sobre todo, diferencias reseñables, sobre todo, en la distinta forma en la que se expresa la perspectiva de género en ambas instituciones, con una mayor presencia y explicitación en los componentes de los programas en el contexto argentino que en el español.

Se puede observar que, en los programas de las asignaturas analizadas correspondientes a la UNLP, la manera en que es abordada la perspectiva incluye el reconocimiento del género como un constructo social, cultural y complejo, no reducido al binarismo, sino más bien lo problematiza y reconoce la diversidad de identidades de género-sexuales. Mientras que, en el caso español, se puede vislumbrar una mirada que equipara el género al sexo, en la medida en que circunscribe su tratamiento a la igualdad de oportunidades entre sexos y plantea un análisis de la EF vinculada a la coeducación.

Además, en los currículos prescriptivos del profesorado de la UNLP, pudimos observar explícitamente que la perspectiva de género es abordada desde una mirada interseccional y relacional, al reconocer en su tratamiento las múltiples formas de desigualdad existentes en las prácticas educativas y deportivas (materiales, étnico raciales, culturales, género-sexuales), sin ser jerarquizadas. En cambio, en la UPSA, la perspectiva de género es analizada desde una perspectiva más restringida, ligada, principalmente, a la interculturalidad, lo que permite comprender las desigualdades de género en términos únicamente culturales. En los programas de la UNLP el poder aparece explícitamente como categoría concomitante a la de género, esto permite analizarlo como una dimensión que configura las relaciones de poder en la sociedad. En los programas de la UPSA, el género se lo analiza en términos de igualdad, si bien no se explicita el reconocimiento de las diferencias de género/sexuales, ni las jerarquías/conflicto presentes en las identidades de género.

A su vez, en las guías de la UPSA se puede observar de manera explícita conceptos como “discriminación”, “inclusión social”; pero sin aludir explícitamente a la perspectiva de género. Igualmente, consideramos necesario aclarar que esto puede darse por la diferencia en las estructuras curriculares. Y es que estos documentos se presentan como meros esquemas prescriptivos, que sirven de guía para el desarrollo de la asignatura, no obstante, de una forma excesivamente analítica. Por contra, en los programas de la UNLP se puede visualizar un desarrollo más extenso y detallado de lo que propone cada asignatura.

En el caso de la UNLP, la perspectiva toma relevancia en los programas de las asignaturas para analizar las prácticas sociales, corporales y deportivas, propias del campo disciplinar. En este sentido, es posible reconocer como rasgo distintivo de su abordaje, el análisis de los discursos y las prácticas de la enseñanza del campo profesional de los profesores/as de EF, tanto en el ámbito escolar como en el no escolar. En los programas de la UPSA también se hace referencia a los ámbitos escolares, incluida la EF, para analizar cuestiones de género, si bien, no se alude de manera explícita al análisis de las prácticas corporales y deportivas.

Otro aspecto a tener en cuenta es que, en la UNLP, pese a que su plan de estudios data del año 2000, los programas se van actualizando de manera continua, un hecho que puede ayudar a que las

asignaturas cursadas por los estudiantes se vayan adaptando a las nuevas exigencias sociales. Por contra, pese a que en la UPSA las guías académicas también se van actualizando, lo cierto es que, en la práctica, presentan una disposición similar, año tras año, dado que estos documentos deben respetar las directrices fijadas por las memorias de verificación de las titulaciones, que son las que recogen los aspectos curriculares básicos de cada materia.

## 5 CONCLUSIONES

La comparación es un proceso inherente al ser humano. Sin ser conscientes de ello, constantemente estamos comparando, y cuando lo hacemos, nos enfrentamos a dos escenarios posibles: el de la semejanza y el de la diferencia. Esto es una obviedad, y es que es evidente que siempre que comparamos, vamos a encontrarnos una serie de fenómenos que son similares (semejanzas) o, por el contrario, que presenten desavenencias entre sí (diferencia). Sin embargo, el objetivo de nuestro trabajo no es el de realizar un análisis descriptivo que ponga de manifiesto las principales semejanzas y diferencias encontradas entre dos contextos tan diferentes, sino que lo que pretendemos es explicarlas, de una forma coherente y racional, ahondando tanto su origen como las causas que han derivado en ellas.

A este respecto, cada vez son más los comparatistas que argumentan que el contexto es crucial y tiene una gran influencia sobre el desarrollo, no solo de los sistemas educativos, sino también de sus políticas. Y es que, como puede parecer lógico, dos contextos tan diferentes como los que aquí analizamos, presentan grandes diferencias entre sí, en cuanto a su historia, su cultura, su política, etc. Este hecho repercutirá, indudablemente, sobre el sistema educativo, y de una forma más específica, sobre la formación de docentes de EF.

En este sentido, son varios los motivos que podrían explicar las distintas diferencias localizadas a lo largo de nuestro estudio. La primera de ellas radica en la idiosincrasia de ambas universidades. Mientras que en España estamos analizando una universidad privada de carácter religioso, en Argentina, la UNLP es una de las principales universidades públicas del país. Así, la tradición, la historia y los valores que una y otra institución presentan son diferentes y pueden condicionar los planes de estudio que ambas instituciones ofertan. También podría explicarse a través del carácter que presenta la profesión docente en ambas instituciones. Mientras que en España y, más concretamente, en la UPSA, las titulaciones enfocadas hacia la práctica docente presentan un carácter profesionalizante, en donde los contenidos más técnicos y las didácticas copan gran parte de los planes de estudio, en la UNLP la titulación ostenta un carácter más humanista, sin obviar, por otro lado, esos contenidos más técnicos y didácticos. De hecho, en este sentido es significativo que la titulación se imparte en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, algo que no hace más que reafirmar en el carácter más germánico de sus planes de estudio.

## REFERENCIAS

AISENSTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. **Tras las huellas de la educación física escolar argentina**. [s.l.] Prometeo Libros Editorial, 2006.

AGUIRRE, J. E.; PORTA, L. G. Una política de formación del profesorado en Argentina. Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales**, v. 96, n. 35.1, 26 abr. 2021.

ASÚN-DIESTE, S. *et al.* Proxemic Behaviour in Pre-service Teacher Training in Physical Education. **Apunts Educación Física y Deportes**, n. 141, p. 41-48, 1 jul. 2020.

BARTLETT, L.; VAVRUS, F. Comparative Case Studies: an Innovative Approach. **Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)**, v. 1, n. 1, 11 jul. 2017.

CALLEALTA OÑA, L. Formación inicial del profesorado. Nueva fórmula para combatir los nuevos retos educativos. **HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades**, v. 11, n. Monográfico, p. 1-13, 9 dez. 2022.

SILVA. **Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el curriculum**. Barcelona: Octaedro, 2001.  
MONTES-DE-OCA-O'REILLY, A. Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v. 13, n. 1, p. 105-125, 2019.

EGIDO GÁLVEZ, I. El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación. **Revista Española de Educación Comparada**, n. 35, p. 197, 20 dez. 2019.

GALAK, E.; SIMOY, S. “El oficio de ser ‘profe’. Prácticas, saberes y discursos de la formación superior en educación física en Argentina”. En: CRISORIO, R.; ROCHA, L.; LESCANO, A. (Eds.). **Ideas para pensar la educación del cuerpo**. [s.l.] Universidad Nacional de la Plata, [s.d.]. p. 125-137.

KOPELOVICH, P. La formación de los profesores de Educación Física en Argentina. **Revista de la educación superior**, v. 51, n. 203, p. 141-145, 1 set. 2022.

LAPUENTE ROMERO, A; *et al.* La formación del profesorado en Educación Física. Entre la prescripción y la realidad. **Educación física y ciencia**, v. 24, n. 1, p. e203-e203, 1 fev. 2022.

LUZÓN, A.; TORRES, M. La presencia de PISA en la literatura científica y su tratamiento en la prensa diaria internacional. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 17, n. 2, p. 193–224, 1 set. 2013.

MANSO-LORENZO, N. V. *et al.* Innovando en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Goubak como propuesta colaborativa entre docentes y estudiantes. **Revista Española de Educación Física y Deportes** n. 434, p. 37–46, 23 dez. 2021.

MATUS-CASTILLO, C. *et al.* La perspectiva de género en la formación inicial docente en la Educación Física chilena. **Retos**, n. 40, p. 326–335, 10 nov. 2020.

MERINO MERINO, C. *et al.* Las competencias profesionales adquiridas por los alumnos durante la Formación Inicial del Profesorado: Cambios en la percepción del alumnado. **ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa**, 8, p. 212–220, out. 2019.

MORGADE, G: “**La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante**”. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-309170-2016-09-12.html>. Acesso em: 21 maio. 2024.

MUÑIZ, J. C. La enseñanza universitaria en perspectiva de género. **Trans-pasando fronteras/ Transpasando fronteras**, n. 17, 6 jul. 2021.

REVESADO, D.; GUTIÉRREZ, D. Políticas de acceso y admisión hacia los programas de formación inicial docente en España y Portugal: Un estudio comparado. **Papeles Salmantinos de Educación**, n. 27, p. 97–124, 2023.

REVESADO, D. *et al.* El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado. **Revista de la Educación Superior**, v. 52, n. 207, p. 71–88, 30 set. 2023.

VÁSQUEZ, G. *et al.* **Perspectivas de género en la educación superior**. [s.l.] Editorial Universidad Icesi, 2020.

1 Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) (La Plata, Argentina). Profesora y Licenciada en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina); Magister en Educación Inclusiva por la Universidad de Córdoba (España). Actualmente Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de La Plata, con beca doctoral en esta misma institución. Actualmente está adscrita al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Docente como ayudante diplomada en la cátedra de Pedagogía PUEF de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). E-mail: agostinalapu@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3965-3776>

2 Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS) (La Plata, Argentina). Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magister en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación (FaHCE- UNLP). Docente- investigadora en el grado y en el posgrado, con sede en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), CONICET-UNLP. Directora de las carreras de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional (Regional La Plata). E-mail: [jmontenegro@fahce.unlp.edu.ar](mailto:jmontenegro@fahce.unlp.edu.ar) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3264-249X>

3 Universidad Pontificia de Salamanca y Universidad de Salamanca (Salamanca, España). Profesor permanente laboral en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y profesor asociado en la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación (2020), por la Universidad de Salamanca, donde, previamente, había desarrollado toda su actividad académica, tras graduarse en Pedagogía (mención Formación y Gestión de calidad) y cursar el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (especialidad, Formación y Gestión de la Calidad en Educación). Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Memoria y Proyecto de la Educación de la Universidad de Salamanca y del Grupo de Investigación en Actividad Física, Deporte y Salud (GIADES) de la Universidad Pontificia de Salamanca. Además, es miembro colaborador del Grupo de Investigación Perspectiva Multivariante en Investigación Educativa y Social: Contextos, Factores y Enfoques Globales (PMIES) de la Universidad de Salamanca. Autor o coautor de diferentes publicaciones en el área de Educación Comparada y Políticas Educativas. E-mail: [drevesadoca@upsa.es](mailto:drevesadoca@upsa.es) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0121-6957>

**Recebido em:** 2 de Fevereiro de 2024

**Avaliado em:** 5 de Abril de 2024

**Aceito em:** 8 de Dezembro de 2024



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

Copyright (c) 2024 Revista Interfaces Científicas - Educação



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-CompartilhaIgual CC BY-SA