



**Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Centro Universitario Regional Este
Licenciatura en Educación Física
Tesina de Grado**

EL JUEGO COMO TECNOLOGÍA SEXUAL

Análisis de las representaciones discursivas en torno al juego como tecnología de identificación sexual en el Programa de Educación Física de educación Inicial y Primaria (2008)

Autores: GASTÓN LARRAZÁBAL

RODRIGO LASA

ESTEFANÍA SZABO

Tutor: MAG. JUAN MANUEL ÁLVAREZ SEARA

Maldonado, Uruguay

Noviembre, 2016

*Este trabajo está dedicado a todas
aquellas personas que alguna vez se sintieron
en el campo abyecto de la sexualidad.*

Agradecemos a todas las personas que de alguna manera u otra colaboraron en la construcción de este trabajo, especialmente a José Álvarez, nuestro tutor.

INDICE

1. Resumen	4
2. Palabras Clave	4
3. Introducción.....	5
4. Antecedentes	7
5. Justificación.....	11
6. Problema de Investigación.....	14
7. Preguntas de investigación.....	14
8. Objetivos.....	15
8.1 Objetivo General.....	15
8.2. Objetivos Específicos.....	15
9. Resultados esperados.....	16
10. Metodología.....	17
11. Marco Teórico	23
11.1 Discurso	24
11.2 Identidad sexual	25
11.3 Tecnología.....	34
11.4 Juego.....	37
12. Análisis.....	44
13. Conclusiones.....	60
14. Bibliografía.....	64
15. Anexos.	69

1. Resumen

El presente trabajo pretende abordar la relación entre juego e identidad sexual en el sistema educativo a través de un análisis al Programa de Educación Inicial y primaria (2008) (PEIP) desde un enfoque crítico reflexionando sobre el fin del juego y el sentido que el programa le otorga.

La metodología específica utilizada en la investigación es el diseño bibliográfico desde un paradigma interpretativista con un enfoque cualitativo.

Para la problematización se tomaron como principales ejes teóricos las categorías juego, tecnología e identidad sexual como forma de dar lugar a la comprensión de los discursos extraídos como significantes del PEIP.

Se pudo detectar al juego desde una visión funcionalista a favor de la reproducción de normas heterosexuales.

2. Palabras Clave

Juego, Identidad sexual, Tecnología, Programa de Educación Inicial y Primaria.

3. Introducción

“Jugamos los juegos de la vida obedeciendo a libros de reglas escritos con tinta invisible o con un código secreto”

Arthur Kestler, (1983).

El presente trabajo se desarrolla en el marco del curso Seminario Tesina, correspondiente al último año de la Licenciatura en Educación Física (ISEF/UdelaR), Uruguay. Contamos con la orientación del Mag. José Álvarez. Nuestro propósito aquí es detectar qué discursos de juego propone el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), para analizarlos desde una perspectiva de identidad sexual, es decir, generar una articulación teórica entre determinada concepción de Juego, congruente a una perspectiva de diversidad sexual contemporánea.

El tema género, en las últimas décadas, ha dado mucho que hablar e investigar, de repensar conceptos; es así que surgen los avances en materia legal en Uruguay en cuanto al género y la diversidad sexual. A partir de ello, ¿en qué medida se adecuan las instituciones a estos avances en materia de derechos de igualdad de género y diversidad sexual? y específicamente, ¿cómo se adecúa el PEIP?

Mercedes Ávila (2004) en su trabajo “Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein” dice: “El sistema educativo

tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural (el currículum), definido por los grupos dominantes de la sociedad y que opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica, que se impone mediante la acción educativa (pedagogía), que funciona mediante la violencia simbólica” (Ávila: 2004, p.164). ¿Solo reproduce una cultura? ¿Cuál? ¿Qué tanto la reproduce? ¿Sólo la escuela es la encargada de reproducirlo? ¿Mediante qué mecanismos?

Paralelamente, ponemos en cuestión al juego y su supuesto de que el juego crea y reproduce cultura, reproduciendo a su vez normas sociales. ¿Será que el juego también lleva en su mochila de reproducción las normas hegemónicas del sexo? ¿Tendrá relación con el ideal de femenino y masculino?

En la historia occidental, El juego lentamente se ha ido cargando de valor educativo; desde ser prohibido por no ser tiempo productivo, hasta ser concebido como “concepto, metodología y contenido” (PEIP, 2008, p.256).

Es por esto que nos preguntamos, ¿Qué normas del sexo se reproducen en el juego, es decir qué identificaciones sexuales pretende materializar el PEIP?

Para responder esas preguntas se analizará el Programa de Educación Física (EF) del PEIP, a través de un recorrido sostenido por tres categorías que son juego, tecnología e identidad sexual.

4. Antecedentes

Sobre el año 2012 colegas hoy licenciados redactaron su tesis de grado, reflexionaron acerca de la EF desde género y algunas concepciones de identidad sexual: “Educación Física inclusiva: ¿Sobre qué cimientos se construye?”

La Educación Física como asignatura pedagógica, desarrolla su trabajo por y a través del cuerpo; a su vez, este último ha sido objeto de análisis para el enfoque de género, ya que dicho concepto es atravesado por diversas áreas de conocimiento. Por consiguiente, la presente tesis se aboca a indagar, problematizar y analizar las prácticas educativas llevadas adelante por algunos docentes de Secundaria Pública, desde el enfoque de género. (Acosta, et al, 2012, p. 6)

En cuanto a los fines de su investigación, rescatamos intenciones similares a las nuestras. Pesando un tema que no ha sido, hasta el momento, indagado en profundidad en Uruguay.

Esto permite a su vez, generar ámbitos de discusión y análisis en futuras investigaciones. La misma, aportará al campo

de la Educación Física una instancia de problematización y análisis respecto del tema Género en las prácticas educativas, y podría colaborar en la reflexión de quienes en algún nivel forman parte de dicho sistema educativo.(Acosta, et al, 2012, p. 12)

Otro antecedente encontrado en la búsqueda bibliográfica realizada previamente, es el artículo: “¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física” de Fuentes y Devis (2005). Dicha investigación consiste en explorar en los países anglosajones, las creencias, valores y prácticas ocultas dentro de la EF principalmente, y en menor medida en los centros de formación docente; los cuales contribuyen a la formación de identidades, y a situaciones de discriminación que sufren algunos docentes y/o estudiantes en función de sus identidades de género y sexualidad. Los autores entienden que el currículum oculto es un medio poderoso para aprender normas, valores y relaciones sociales que emergen y se transmiten a través de las rutinas diarias en las escuelas y en los centros de formación docente. Compartimos estas afirmaciones y las vinculamos al concepto de Performatividad de la sexualidad que Judith Butler trabaja y que adelante desarrollaremos.

En cuanto al género y el juego, el trabajo de la Lic. Marcela Schenk (2013), “Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y

sexualidad en el plan CAIF” sobre género y sexualidad en primera infancia dice al respecto: “Si como señala Winnicott “jugar es hacer” de tal modo que el juego tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez el “mundo interno” (tomado de López y López s/a;2) jugar reproduciendo los modelos de feminidad y masculinidad hegemónicos contribuye a la rigidización de las identidades dentro del sistema de género ” (Schenk,2013, p.26). A su vez, ella relaciona esto, a través de Robinson (2005), con el concepto de performatividad de Butler (2002) que la define como aquel aspecto del discurso que tiene capacidad de producir lo que nombra, por lo tanto “es por la repetición de la performatividad de las masculinidades y feminidades que construye y reconstruye el sujeto masculino y femenino. Así las identidades de género se construyen de las actuaciones de otros hacia ellos. Las niñas y los niños actúan repetitivamente su feminidad o masculinidad, para “poder hacerlo bien” frente a sus pares y frente a otros, y es a través de este proceso de repetición que el sujeto masculino y femenino se define y se construye. ” (Robinson, 2005, p.20). A partir de eso continúa su recorrido tomando a la sexualidad como “un constructo”, como una construcción social, donde la sexualidad hegemónica (heterosexuada) es naturalizada, en la que cualquier expresión por fuera de dichos parámetros es considerada una desviación; introduciendo el concepto de Butler de heretonomatividad, como la expresión “normal y válida” de la sexualidad. Ésta si bien en los últimos años ha sido analizada

en las prácticas sexuales, no ha sido tan evidenciada en prácticas que no se vinculan de forma directa como parte de la sexualidad, que reproducen estímulos heteronormativos, como es por ejemplo en el juego.

5. Justificación

La temática seleccionada para el desarrollo de la presente investigación es el juego como tecnología sexual.

En nuestro país, el contexto legal sustenta el derecho de niñas, niños y adolescentes de recibir una educación sexual para la diversidad dentro de la educación formal, así como también, el derecho de ejercer de manera libre una sexualidad responsable, sin distinción de la orientación sexual o identidad de género. (Freitas, 2011)

De esta forma la Ley General de Educación (Ley 18.437, 2008) establece que: “La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante las relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma”. (Art. 40, Ley 18.437 ,2008).

Así como también, que dentro de los principios de la educación pública estatal se: “(...) estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual” (Art.18, Ley 18.437, 2008)

A partir del ascenso gubernamental del Frente Amplio en 2005, podemos ubicar un cambio en el paradigma de los derechos de las personas lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB), mediante el cual se considera que el pleno ejercicio de los derechos de “todas y todos”

los ciudadanos, debe restituirse en la construcción de condiciones objetivas de igualdades (Freitas, 2011).

Se entiende que nuestro país ha avanzado en la aprobación de distintas leyes que profundizan los derechos de la persona, garantizando igualdad de trato y oportunidades sin depender del género lo que ha permitido la eliminación de la discriminación jurídica que enfrentaba la diversidad sexual.

Por otra parte, el debate público sobre la discriminación por orientación sexual o identidad sexual en la educación uruguaya es relativamente joven, presentándose especialmente dentro de los últimos veinte años, e iniciándose en el marco de los pronunciamientos del movimiento LGTB en respuesta a los debates construidos por medios de comunicación y vinculados fundamentalmente a las declaraciones públicas de políticos o personalidades religiosas (Sempol, 2013).

De esta forma, la investigación adquiere interés social en tanto en los últimos años ha pasado a ser eje de los principales reclamos realizados por los colectivos que promueven la diversidad sexual. Se entiende que el marco gubernamental señalado ha propiciado la lucha de los colectivos en el alcance de la restitución de la igualdad de derechos para todas y todos los ciudadanos, y por ende, en el plano jurídico, se han instaurado paulatinamente diversos cambios que lo demuestran, como la reforma de la Ley N°18.590 “Ley de Adopción”, la Ley N°18.104 “Igualdad

de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres en la República”, la Ley N°18.620 “Derecho a la identidad de Género y al cambio de nombre y sexo en documentos identificatorios” la Ley N°19.075 “Matrimonio igualitario” la Ley N°18.424 de defensa a la salud sexual y reproductiva en el año 2008 que establece: “El estado garantizará condiciones para el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos de toda la población.”

En el presente, tras el avance en el ámbito legal, surge la necesidad de evocar cambios capaces de reflejar tales progresos en el plano socio-cultural, depositándose de esta forma en la educación, un rol fundamental.

De acuerdo a Freitas (2001), el marco jurídico regula el funcionamiento social, por lo que resulta necesario comprenderlo en torno a las costumbres sociales, siendo estas últimas en muchas ocasiones las que propician la creación de las normativas.

Según la Convención de los derechos del niño, la niña y el adolescente, el Artículo 31 señala que todo niño tiene derecho a jugar libremente (ONU, 1989, p.30); es por esto que también cobra pertinencia el trabajo; el PEIP ha sido muy analizado, pero no obstante no lo ha sido desde el juego y la identidad sexual, es así que consideramos importante el análisis de éste a través de dichas categorías.

6. Problema de Investigación

La delimitación temática gira en torno a la concepción de juego en el PEIP; cómo ésta incide en la construcción de la identidad sexual.

Partiendo de la propuesta de Preciado (2002) que el juego puede ser utilizado o tomarse como un agente transmisor de normas sociales; de ello intentaremos visualizar aquellas vinculadas a la identidad sexual.

7. Preguntas de investigación

¿Cuál es la concepción de juego en el PEIP?

¿Será ésta funcionalista o lo concibe como fin en sí mismo?

¿Qué normas y valores intenta reproducir el juego?

¿Serán éstas heteronormativas?

8. Objetivos

8.1 Objetivo General

- Indagar las representaciones discursivas en torno al Juego, como tecnología de identidad sexual en el programa de educación física inicial y primaria (2008).

8.2. Objetivos Específicos

- Identificar características del juego que permitan representar y definir al mismo.
- Establecer vínculos conceptuales entre el juego y el concepto de tecnología.
- Presentar un concepto de Identidad Sexual que alcance al Juego como factor constitutivo.

9. Resultados esperados

Intuimos que el PEIP considera al juego como un transmisor de normas sociales hegemónicas, donde es tomado como tecnología para la identificación y específicamente para la identificación sexual. Pensamos supone una transmisión de la cultura a través del juego de una manera mágica, donde aquellos valores considerados buenos, y a la vez no definidos, por su naturalización concluyen en normas heterosexuales.

Suponemos que el Programa de EF va a desarrollar exhaustivamente al juego, dado que desde la práctica sabemos que éste es uno de los pilares en el campo de la EF.

10. Metodología

La investigación intenta darnos una visión general de la relación Juego en la construcción de la Identidad Sexual. El tema elegido ha sido poco explorado en el ámbito específico de la EF. Si bien hay algunos estudios previos que pueden ser vinculados a la temática aún es difícil formular hipótesis precisas y una descripción sistemática. Por ello la consideramos de nivel Exploratorio.

Según Sabino (1992) las investigaciones de ésta índole son denominadas puras. El conocimiento obtenido no se utilizará de forma inmediata, aunque ello no quiere decir que esté totalmente desligado de la práctica o que sus resultados no vayan a ser utilizados para fines concretos en un futuro más o menos próximo.

Dentro de las ciencias sociales, existen diversos paradigmas de base, debido a que la investigación en este campo de saberes no es compartida por toda la comunidad científica. Sustentado en Corbetta (2007) un paradigma es una visión teórica que explica la relevancia de hechos sociales, genera hipótesis interpretativas y orienta técnicas de investigación empírica, pero que no es avalado por toda la comunidad científica. Así es que definen tres tipos de paradigmas en ciencias sociales, el Positivista, el Neopositivista y el Interpretativista. (Bathianny et al., 2011, p.75)

Nos posicionamos hacia el paradigma Interpretativista:

“... el paradigma interpretativista, reflejado en el enfoque denominado cualitativista, se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos. Para ello se basa en técnicas que no implican el análisis por variables, sino por casos y no aparece el uso de la estadística.” (Bathianny et al., 2011, p.78);

Desde la dimensión ontológica, se para desde el constructivismo, aquí el mundo conocible es el de los significados atribuidos por los individuos, que a su vez es atravesado por el relativismo (realidad múltiple), donde estas realidades construidas varían en la forma y en el contenido entre individuos, grupos, culturas. (Bathianny et al, 2011) Desde la dimensión epistemológica, abandona el dualismo y la objetividad, centrándose en las subjetividades y en la intersubjetividad como construcción, poseen significados atribuidos socialmente, donde el investigador es inseparable de su objeto de estudio y busca interpretar dichos significados. Desde la dimensión metodológica, ésta será cualitativa.

Según De Souza Minayo (2003), La investigación en ciencias sociales nos ofrece la posibilidad concreta de tratar una realidad de la cual nosotros mismos, en tanto seres humanos, somos agentes. Buscando que hay de esencial en los fenómenos y procesos sociales

para entender el sentido de todo esto. Aceptamos los criterios de historicidad, de lo que De Souza Minayo (2003) habla, nuestro objeto de estudio es un constructo social históricamente determinado, por lo tanto la provisoriedad, el dinamismo y la especificidad son características fundamentales de cualquier cuestión social, como lo es también de nuestro objeto.

“Entendemos por metodología el camino del pensamiento y de la práctica ejercida en el abordaje de la realidad.” (De Souza Minayo, 2003, p.13)

La metodología que utilizaremos para llevar adelante el análisis es según Sabino (1987), el diseño bibliográfico. Para ello primero establecimos categorías de análisis que según De Souza Minayo (2003, p.56) hay tres principios básicos para su conformación. Éstas deben responder a un criterio único de clasificación, deben ser exhaustivas y excluyentes. Las categorías establecidas, consideramos responden a los principios que propone.

La importancia de establecer categorías de análisis reside en la intención de una exhaustiva articulación teórica del discurso analizado con el marco teórico, de manera de poder llevar adelante un diseño bibliográfico teóricamente bien sustentado.

La metodología específica, el diseño bibliográfico, se trabaja con materiales ya elaborados. No existe un camino preestablecido para el

manejo de la información. A pesar de ello se pueden señalar algunas tareas básicas, que Sabino (1992) enumera en 6 instancias.

- 1) Conocer y explorar el conjunto de fuentes que pueden resultarnos de utilidad, libros, artículos científicos, revistas, publicaciones, etc. En general la mayor variedad de material escrito sobre el tema. La mejor manera de tener un panorama consiste en la consulta directa a expertos o especialistas en el asunto, que suelen poseer un buen conocimiento del material.
- 2) En segundo lugar es conveniente leer todas las fuentes disponibles. No es preciso leer completamente cada uno de los trabajos escritos sobre el tema, sino utilizar un tipo de lectura discriminatoria, que nos permita detenernos en los aspectos esenciales y revisar someramente los restantes. De acuerdo a los resultados de esta lectura es que se podrá ir ordenando todo el material según los diversos puntos a tratar.
- 3) Posteriormente se deberá proceder a la recolección misma de los datos, que se hará mediante fichas, resúmenes u otros procedimientos similares. De cada fuente se extraerán los aspectos concretos que, en principio, parezcan relevantes para la investigación.
- 4) Luego, ordenar de acuerdo a sus contenidos, para lo cual es indispensable contar, a esta altura, con objetivos concretos o un esquema o plan del desarrollo final.

- 5) Seguirá entonces el cotejo o comparación de la información obtenida. Se observarán así los aspectos de concordancia y oposición que haya entre ellas, tratando de evaluar la información y procediéndose luego al análisis de cada punto para realizar entonces síntesis parciales y comparaciones particulares.
- 6) Por último se sacarán las conclusiones correspondientes y se elaborarán nuestros puntos de vista respecto a cada parte del estudio, teniendo especial cuidado en esclarecer la problemática que previamente nos habíamos planteado en la fase inicial de la investigación y respondiendo a las preguntas iniciales.

Los pasos enumerados constituyen, evidentemente, una guía ideal que no debe limitarnos en nuestra actividad investigadora, que por definición debe entenderse como una acción creativa, antidogmática y no formalista. Las etapas señaladas pueden ser de suma utilidad para alcanzar una sistematización adecuada y para permitir un desarrollo ordenado y armónico de la investigación, pero como todas las indicaciones de este tipo, deben ser ejecutadas con la misma flexibilidad que permita alcanzar resultados positivos y originales. Una última observación metodológica debe hacerse en relación a este tipo de diseño: debido a que es el propio investigador quien define y selecciona los datos a utilizar, es posible y más frecuente de lo que parece, que éste tome en cuenta solamente aquéllos que concuerdan con sus hipótesis iniciales.

11. Marco Teórico

“Los momentos en que el poeta primitivo que hay en cada uno de nosotros nos creó el mundo exterior, al encontrar lo familiar en lo desconocido, son quizás olvidados por la mayoría de las personas, o bien se los guarda en algún lugar secreto del recuerdo, porque se parecen demasiado a visitas de los dioses como para mezclarlos al pensamiento cotidiano” (Milner, 1957).

Para el desarrollo de la presente investigación, “Análisis de las representaciones discursivas en torno al juego como tecnología de identificación sexual en el Programa de Educación Física de educación Inicial y Primaria (2008)” se llevará a cabo la elaboración de categorías, juego, tecnología e identificación sexual.

Se considera necesaria en primera instancia la asimilación teórica, generar un recorrido en torno a la distinción sexo, sexualidad, género y diversidad sexual como ejes conceptuales de la categoría identidad sexual, por el motivo que son conceptos distintos que en la cotidianidad se confunden. Dentro de Tecnología serán incorporadas referencias para conceptualizar la idea de poder, heteronormatividad y

performatividad que se encuentran estrechamente vinculadas al concepto de identidad sexual. En cuanto al juego, buscaremos generar un constructo que lo defina, pero más importante, plantear dos grandes corrientes teóricas según el fin del mismo, “jugar por jugar” o “jugar para aprender”. El análisis transversal con las categorías señaladas permitirá indagar y reflexionar sobre las implicancias que posee El Juego, dentro del PEIP (2008).

11.1 Discurso

Es menester definir discurso, y para ello nombrar que partimos del sujeto del psicoanálisis: un sujeto barrado, dinámico, sujeto del inconsciente y del deseo, que no todo lo controla y no todo lo puede; como es también así el Real en la lengua que no se inscribe ni se simboliza (Blezio, 2005, p.21). A decir de Pêcheux (1978) “un término no tiene sentido en una lengua sino por tener varios sentidos, lo que equivale a negar que la relación significante-significado sea biunívoca”. (p.23) Así se contemplan los “efectos del sentido” de un texto, de forma que no analiza sólo el material lingüístico, sino el sentido contenido en el texto.

Todo enunciado es intrínsecamente susceptible de traducirse en otro, diferente de sí mismo, de desviarse discursivamente de su sentido para derivar en otro (a no ser que la prohibición de la interpretación propia o lógicamente estable se ejerza sobre él explícitamente). Todo enunciado, toda secuencia de

enunciados es, pues, lingüísticamente descriptible como una serie (léxico-sintácticamente determinada) de puntos de deriva posibles, ofreciendo lugar a la interpretación (Pêcheux, 1988, p. 53).

El autor propone la discursividad como estructura, es decir aquel “espacio de predicados, de argumentos y relaciones lógicamente estabilizado” y como acontecimiento en referencia a una “serie heterogénea de enunciados, funcionando sobre diferentes registros discursivos, y como una estabilidad lógica variable” (Pêcheux. 1998, p. 23)

EL análisis de discurso se conforma entonces como la interpretación sujeta al dinamismo, asume la disparidad y la heterogeneidad como claves constitutivas, por esto los textos, y específicamente el PEIP, lo tomados como discurso, es decir, como material lingüístico en el que se reconocen discursividades que producen efectos de sentido a ser comprendidos en sus condiciones de producción.

11.2 Identidad sexual

Según la guía de Educación y diversidad sexual del Ministerio de Desarrollo Social, MIDES, (2014) la sexualidad es “una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas” (MIDES, 2014, p.4)

En cuanto a identificación sexual establece: “La constitución de una identidad sexual es un proceso dinámico que se extiende a lo largo de la vida y que define buena parte de la condición subjetiva de las personas, hace posible reconocerse, aceptarse, asumirse y actuar como seres sexuales” (MIDES, 2014, p.8). La identidad sexual la considera compuesta por los siguientes aspectos:

- a. Sexo Biológico: es el conjunto de características biológicas que definen al espectro de humanos como Machos, Hembras o Intersexuales. Hace referencia a los aspectos físicos objetivamente mensurables (cromosomas, pene, vagina, hormonas, etc.).
- b. Identidad de Género: consiste en la autopercepción como niño/varón o niña/mujer. Dicha autoidentificación desde el punto de vista psicológico aparece a los 18 meses de vida y se completa alrededor de los 5 años, presentando una tendencia a fijarse. Es la vivencia del género tal como cada persona la siente, por lo que puede o no corresponder con el sexo biológico que nació.
- c. Expresión de Género: cómo mostramos nuestro género al mundo, a través de nuestro nombre, como nos vestimos o comportamos. Es la forma de expresar Masculinidad o Femenidad de acuerdo a las normas sociales establecidas en un tiempo y espacio determinado.

d. Orientación Sexual: es la atracción emocional, afectiva y sexual hacia personas del mismo género (Homosexual), del género contrario (heterosexual) o ambos (bisexual). Atracción física, emocional, erótica, afectiva y espiritual que sentimos hacia otra persona.

A partir de estos cuatro aspectos la persona configura su identidad e interactúa con su entorno social.

De acuerdo a Foucault (1987) el sexo ha transcurrido por cambios a lo largo del siglo XVII que lo han llevado desde una práctica caracterizada por una vida cotidiana de libertinaje, asociada al ámbito público, sin censuras, hasta una concepción que deriva en un tema exclusivo del ámbito privado, censurado y especialmente vinculado a fines reproductivos.

Este quiebre conceptual coincide directamente con el surgimiento del orden burgués y concomitantemente con el desarrollo hegemónico del sistema capitalista.

La pequeña crónica del sexo y de sus vejaciones se traspone de inmediato en la historia ceremoniosa de los modos de producción (...) si el sexo es reprimido con tanto rigor, se debe a que es incompatible con una dedicación general e intensiva al trabajo; en la época en que se explotaba sistémicamente la fuerza de trabajo, ¿se podía tolerar que fuera a dispersarse en los

placeres, salvo aquellos (...) que le permitiesen reproducirse?
(Foucault; 1987, p. 11)

Por otro lado, de acuerdo al autor, la sexualidad se comprende como un constructo de carácter social, siendo el resultado de diversos factores políticos, culturales, económicos, sociales e históricos ligados a relaciones sociales interactuantes. Las relaciones sociales, a través de la creación de discursos, saberes y prácticas son productoras de relaciones de poder, por ende, la sexualidad no es una dimensión inmutable de la naturaleza humana. En los siglos XVIII y XIX, diversas profesiones e instituciones, tales como la medicina, la psicología, o el Derecho y la Iglesia, son posicionadas como las principales encargadas de construir la concepción funcional de la sexualidad, asumiendo así las tareas de instituir las normas sociales, legales y morales para entender y ejercer la sexualidad. (Valladares, 2012)

La categoría género hace referencia a la construcción cultural diferencial entre mujeres y hombres sobre las características biológicas de los sexos, entendiéndose por ende como una categoría social impuesta sobre los cuerpos sexuados.

En cada contexto histórico y cultural se construyen modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad. Mientras el sexo se encuentra determinado biológicamente, el género refiere a la

construcción social y cultural de los atributos, roles e identidades esperadas y asignadas a las personas en función de su sexo. Por tanto, en la medida que es construido social y culturalmente, es plausible de ser reinventado, deconstruido, modificado, redefinido por la propia cultura. (López y Quesada; 2002, p. 12)

Por diversidad sexual según Ferreira y Campero (s/f) se entiende al conjunto de manifestaciones, discursos, prácticas, subjetividades, sentimientos, cuerpos, posturas biopolíticas, etc., que se encuentran al margen de las categorías naturalizadas sobre lo concebido como “normal”. La diversidad sexual contiene la complejidad humana, y por esto, pone en evidencia un discurso hegemónico dicotómico y simplificador, creador de realidades sobre la sexualidad, a partir de un “único camino posible”, que contiene predeterminadamente formas de sentir, pensar y ser, apartando del campo lógico y socialmente inteligible a todo aquel que no inscriba en dicho modelo.¹

De acuerdo a Valladares (s/f) el anhelo por imputar a la sexualidad y al cuerpo una verdad homogénea y única, ha generado que la diversidad humana sea objetada, atacada e invisibilizada, provocando en consecuencia una restricción en la autonomía individual y modificando los placeres del discurso perverso.

¹ Ferreira y Campero (s/f) definición del Centro de Estudios de Género y Diversidad sexual. Disponible en: http://www.generoydiversidad.org/que_significa.php#1 [Acceso: 07/09/2016]

El imponer a la reproducción como función natural única del sexo y el reconocer la respuesta erótica heterosexual como única respuesta instintiva y natural, ha dirigido a ver la diversidad como un “(...) grave peligro que pone en riesgo la “organización” social.” (Valladares; s/f, p.56).

De acuerdo a Foucault (1987) la heteronormatividad puede entenderse a partir de la configuración de un discurso del poder sobre la sexualidad construida bajo ciertas características que definen la heterosexualidad como lo “normal”.

Puede entenderse por lo tanto a la heteronormatividad como un régimen de carácter político y social, donde el deseo heterosexual, así como el sexo anatómico y la identidad de género acorde al sexo asignado al nacimiento, son construidos como algo natural socialmente. De esta forma, todo aquello que discrepe con el orden establecido, será determinado como antinatural, como externo a todos aquellos que sí son reconocidos como sujetos naturales. Esta concepción provoca la división entre varones y mujeres como necesaria y universal, dimensionando lo femenino y lo masculino desde su oposición.²

Según Butler (2002), “el sexo es un ideal regulatorio cuya materialización se impone y se logra (o no) mediante ciertas prácticas sumamente reguladas.(...) es una construcción ideal que se materializa

² Extraído de “Guía Educación y Diversidad Sexual”. Disponible en:
http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/33133/1/educacion_y_diversidad_sexual_guia_didactica_con_marcas_de_corte_y_registro.compressed.pdf [Acceso: 07/09/2016]

obligatoriamente en el tiempo.” (Butler, 2002, p.18), una norma cultural que regula los cuerpos. Volviendo a la performatividad, como aquel poder reiterativo del discurso que produce los efectos que impone y regula, de esta manera, aquellas normas que regulan el sexo actúan de una manera performativa para construir la materialidad de los cuerpos, y así materializar el sexo. Dicha materialidad de los cuerpos, dinámica por su carácter reiterativo, es así efecto del poder.

Según la misma autora el cuerpo cifra la identidad de las personas. La materialidad del cuerpo trasciende al esquema corporal, a la piel, a la carne. El cuerpo es un centro de significaciones dinámicas en las cuales inciden y fluyen discursos, deseos y acciones. El soporte material de lo humano es, al igual que nuestro sexo, algo construido a partir de efectos de lenguaje. El mundo humano puede entenderse como la congregación de un determinado número de sujetos que viven en comunidad, esta comunidad se anuda con los efectos simbólicos inherentes a la cultura. La cultura es un artificio en donde se pactan acuerdos cuyas consecuencias forman imperativos éticos, morales, supuestos políticos para organizar la sociedad. Ésta es una obra inacabada que va adoptando la forma del poder; la cultura es su sostén, una fibra inmaterial a través de la cual circulan pactos. Éstos generan discursos, disciplinas, instituciones responsables de generar estrategias jurídicas, médicas y pedagógicas para modelar nuestros cuerpos. De esta manera el cuerpo se performa en función a los ideales, estos sirven de

referencias orientativas cuando sentimos inquietudes, angustia, incertidumbre. Por los discursos de poder existentes en el paradigma dominante el cuerpo ha de amoldarse a los estereotipos heteronormativos dictados por él. Así mismo, no hay en principio una oposición binaria en las relaciones de poder entre dominadores y dominados. Las relaciones resultan ser a la vez intencionales pero no subjetivas, no debe buscarse el estado que gobierna la racionalidad del poder, pues no resulta de la decisión de un sujeto individual, sino que se constituye mediante las tácticas enlazadas unas a otras, complementando de esta forma y dando lugar al conglomerado de dispositivos (Butler, 2002) . Este concepto nos permite abarcar la temática elegida desde las variadas formas de poder comprendidas en el sistema educativo, y especialmente en las reproducciones continuas que se producen en torno a la heteronormatividad.

Dichas normas reguladoras del sexo, Butler las entiende como heteronormativas, esto es:

Un régimen social y político en donde el sexo biológico, la orientación heterosexual y una expresión de género acorde con el sexo biológico son construidas socialmente como algo natural y necesario, y todo lo que desafíe ese orden es conceptualizado y tratado como una mera copia abyecta, antinatural y como un exterior constitutivo a lo que socialmente si son considerados y reconocidos como sujetos. (Mides, 2013, p.10)

Según los acuerdos heteronormativos los cuerpos serán hombres si y sólo si la anatomía se hace corresponder con un pene, los cuerpos serán mujer si y sólo si se hace corresponder con una vagina; a partir de aquí el deseo ha de modularse en la forma heterosexual. Es decir, los vínculos afectivos-amorosos han de guardar una función reproductiva, los afectos deberán ser denominados en una estricta correspondencia lógica-racional en tanto cada hombre ha de ir con una mujer, cada mujer con un hombre, cualquier otra variación será vista con suspicacia, cargará una sombra de duda, de ilegitimidad (Butler, 2002).

En tanto esas normas son asumidas o impuestas se dará una identificación sexual, donde se generará una esfera de lo inhabitado, lo externo a uno, lo que no es, lo abyecto, que formará el campo exterior del sujeto, delimitando la esfera de acción y autonomía.

En este sentido el sujeto se construye a través de la fuerza de la exclusión y la abyección, una fuerza que produce un exterior constitutivo del sujeto, un exterior abyecto, que después de todo es interior al sujeto como su propio repudio funcional (Butler, 2002, p.20).

Dicho campo de lo abyecto produce repudio, donde este repudio forma la identificación.

Por otra parte, en relación a la heteronormatividad en el ámbito educativo Sempol (s/f) sostiene que: "(...) las aulas no son espacios

neutros desde el punto de vista genérico y sexual, sino que están profundamente reguladas por la heteronormatividad, que busca reforzar y legitimar la heterosexualidad y la relación entre sexo e identidad de género.” (Sempol, s/f: 10)

El concepto de Identidad Sexual, teniendo en cuenta este marco heteronormativo reinante y hegemónico, ha sido revisado. Frente al enfoque tradicional esencialista, que tiende a visualizar a la identidad como algo innato y fijo, cobró fuerza el enfoque constructivista que plantea comprender las identidades como una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad y como el resultado de las posiciones que ocupa el individuo en un momento dado.

11.3 Tecnología

Las sociedades de la modernidad generan un conjunto de sistemas, estructuras y artilugios con el fin de perpetuar sus características, costumbres o rituales generación tras generación; asegurando así la continuidad de una cultura particular. De forma general denominamos tecnologías a estos aparatos ideológicos que ejercen sobre los individuos todo el peso de la sociedad en la cual se ven inmersos. De ellos habla Foucault (1987) en sus textos.

Específicamente, al definir tecnología sexual, consideramos

Los diferentes elementos del sistema sexo/género denominados hombre, mujer, homosexual, heterosexual, transexual, así como sus prácticas e identidades sexuales no son sino máquinas, productos, instrumentos, aparatos, trucos, prótesis, redes, aplicaciones, programas, conexiones, flujos de energía y de información, interrupciones, leyes de circulación, fronteras, diseños, mecanismos... (Preciado, 2002, p. 20).

Según la autora, éstas se presentan como fijas, se hacen llamar universales o naturales. Ejerce sobre los cuerpos, las identidades y prácticas. Su carácter "Natural" limita la reflexión y crítica, actuando sobre los individuos sin que éstos siquiera lo perciban. La autora toma a la naturaleza humana como una tecnología social, la que naturaliza la heterosexualidad, configurando así las prácticas sociales y al cuerpo, siendo éste un constructo socio-histórico determinado por los códigos impuestos.

Coerción sería la palabra indicada para definir las acciones que dichas tecnologías desarrollan en los sujetos, reprimir, prohibir, penalizar, o fomentar, exaltar y premiar a los distintos sujetos según se adapten o no a los criterios definidos.

Las expresiones -Es una niña- o -Es un niño-, pronunciadas al momento del nacimiento no son sino invocaciones

performativas. (...) Estos performativos del género son trozos de lenguaje cargados históricamente del poder de investir un cuerpo como masculino o femenino y de sancionar los cuerpos que amenazan la coherencia del sistema. (Preciado; 2002: p.24)

De esta forma, la homosexualidad no es sino un fallo, un accidente de la máquina de producción heterosexual, y así repudiado, pasando al campo de lo abyecto. (Preciado; 2002). Esto se puede relacionar directamente con la teoría de Bourdieu (1979) de la reproducción y la resistencia, en la que todo acto de reproducción genera a su vez una mínima parte de productos contrapuestos. También con la performatividad, en el sentido que las normas en su reiteración para producir los efectos que nombran, generan espacios, posibles brechas de resistencia.

“Foucault identificó cuatro dispositivos que nos permiten comprender la sexualidad como producto de tecnologías positivas y productivas, y no como el resultado negativo de tabúes, represiones, prohibiciones legales. 1) La histerización del cuerpo de la mujer, 2) la pedagogización del cuerpo del niño, 3) la socialización de las conductas procreadoras y 4) la psiquiatrización del placer perverso. (Preciado, 2002, p.29). Entendidas como tecnologías creadas por el hombre. Dentro de estos cuatro dispositivos, la pedagogización del cuerpo del niño es la que

nos interesa tomar para el análisis del PEIP. Reforzamos la teoría de Foucault y Butler con Preciado: “Los mecanismos culturales que producen coherencia de la identidad heterosexual y que aseguran la relación entre sexo anatómico y género. (...) las posiciones de género que creemos naturales (masculina y femenina) son el resultado de imitaciones sometidas a regulaciones, repeticiones y sanciones constantes.”(Preciado; 2002. p. 73)

El sistema educativo formal es tal vez la mayor expresión de estos mecanismos culturales que atañen la producción de individuos sociales. Señalando la pedagogización del cuerpo del niño que nombra Foucault, alude, o quizás no, a la formación de un cuerpo, a la educación del niño para materializar determinado cuerpo a través de un artilugio del estado por el cual todos los niños deben atravesar, que es la escuela.

11.4 Juego

Son muchos los autores que han aportado sus ideas para la evolución y transformación del concepto de juego, pero sin embargo sigue sin haber una interpretación única del fenómeno.

Por un lado se toma a Caba (2004) que define al juego como una forma innata de explorar el mundo, de conectarse con experiencias

sensoriales, objetos, personas, sentimientos. Son en sí mismos ejercicios creativos de solución de problemas.

“El juego se transforma en este sentido en una especie de “tabla de salvación” que le permite al niño/a trasladarse todo el tiempo que le sea posible a un mundo imaginario donde crea y construye su subjetividad y, por ende, su posibilidad de comenzar a transformarse en un ser adulto. En este sentido, el niño reinventa para sí mismo, a través de experiencias lúdicas, el lenguaje, el caminar, el enojo, el amor, la mirada, el dolor.” (Caba, 2004: s/n)

Piaget (1990) establece la clasificación de los juegos a partir de su estructura. Diferencia tres estructuras: el ejercicio, el símbolo y la regla. La característica de los juegos de ejercicio “(...) es la de ejercer las conductas por simple placer funcional o placer de tomar conciencia de sus nuevos poderes. (p.163)”. En el juego simbólico, “(...) el símbolo implica la representación de un objeto ausente (p.155)”. Esta representación se sostiene, por un lado a través de la evocación por puro placer, de esquemas conocidos, y por otro, por la aplicación de estos esquemas a objetos que no le sirven desde la simple adaptación. Es decir, el símbolo se basa en un simple parecido entre el objeto ausente – evocado, el significado, con el objeto presente, el significante.

Estas dos condiciones: la evocación por placer y la aplicación de esquemas conocidos a objetos inadecuados, permiten, para Piaget, el

comienzo de la ficción. Los juegos de reglas son considerados como“(…) la actividad lúdica del ser socializado. (p.194)”. Son juegos de combinaciones sensorio - motoras (carreras, lanzamientos, puntería), o intelectuales (damas, cartas, de recorrido) con competencia entre los participantes y regulados por un código transmitido por la cultura o producto de un acuerdo en el mismo grupo. En el caso del juego simbólico, por ser una de las cinco conductas de la función semiótica, interviene en el pasaje de la inteligencia sensorio – motora, sostenida en la acción motora, al pensamiento propiamente dicho, sostenido en la representación.

Vigotski (1988) considera que el juego surge como respuesta frente a la tensión que provocan situaciones irrealizables: el juego es el mundo imaginario al que el niño entra para resolver esta tensión. La imaginación constituye otra función del conocimiento, que libera al niño de las determinaciones situacionales. “En el juego, las cosas pierden su fuerza determinante. El niño ve una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve” (p.148). La situación imaginaria del juego enseña al niño a sostener su conducta en el significado.

Esta actividad proporciona un estadio transicional que dirige la evolución desde la acción regida por la percepción a la acción regida por el significado. Este autor considera al juego un factor básico del desarrollo tanto desde lo intelectual como desde lo social. Sobre este último punto afirma “ (…)

menor resistencia –hace lo que más le apetece, porque el juego está relacionado con el placer- y, al mismo tiempo aprende a seguir la línea de mayor resistencia sometiéndose a ciertas reglas y renunciando a lo que desea...” (p.151). Considerándolo desde lo intelectual, afirma que el juego crea una zona de desarrollo próximo: mientras el niño juega está por encima de su rendimiento habitual, resultando esta actividad un marco facilitador para cambios evolutivos.

Otra perspectiva de juego se encuentra en Huizinga (1972), este propone que el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente.

Asimismo Caillois (1986) focaliza dentro de la definición de Huizinga el aspecto fundamental del juego como actividad libre, plantea como condición fundamental la presencia de la voluntad propia en el desarrollo del juego. Se entiende que el juego se debe definir como una actividad libre y voluntaria. Un juego en que se estuviera obligado a participar dejaría de ser un juego: se constituirá en coerción, en una carga de la que hay prisa por desembarcarse. “El juego solo existe cuando los jugadores tienen ganas de jugar y juegan, así fuera el juego más absorbente y más agotador, con intención de divertirse y de escapar de

sus preocupaciones, es decir, para apartarse de la vida corriente”.
(Caillois, 1986, p.31)

Desde el punto de vista de Scheines (1998) el juego es un “tiempo-espacio simbólico y mágico” , es decir, una actividad simbólica y reglada, simbólica porque se impone como otra realidad diferente a la real (que convoca modos de hacer y sentir propios); reglada porque no existe el juego sin reglas, sino que “la regla es el juego” y aquí se pueden observar dos tipos de libertades: la absoluta, aquella que los jugadores han aceptado participar en un juego, y la segunda, la condicionada, su libertad “debe amoldarse a la legalidad libremente aceptada”, en una esfera mágica donde libertad y orden generan la seguridad que el Orden del Mundo no ofrece. En síntesis, se puede afirmar, que Scheines define al juego como una actividad espontánea, libre de aceptar o rechazar, que permite descubrir aspectos desconocidos de la propia subjetividad, sostenida en la ficción, y separada del orden de lo útil.

Scheines (1998) trae de Benjamin “Al niño nada lo hace más feliz que ¡otra vez!” (p.21). la reiteración es parte esencial del juego, si bien en la vida cada acontecimiento sucede una sola vez, aunque se repita, jamás será igual porque no se puede volver atrás en el tiempo, pero en el juego una situación se puede volver a vivir tantas veces quiera, cuantas más veces repetido mayor perfeccionamiento en el juego; se pueden vivenciar situaciones de la vida (y de muerte) una y otra vez y se pueden investigar todas las jugadas posibles repitiendo el juego.

Según Agamben (2007) “...podemos conjeturar una relación al mismo tiempo de correspondencia y de oposición entre juego y rito, en el sentido de que ambos mantienen una relación con el calendario y con el tiempo, pero que dicha relación es inversa en cada caso: el rito fija y estructura el calendario, el juego en cambio, (...), lo altera y lo destruye.” (Agamben, 2007, p.98). A su vez afirma que la mayoría de los juegos parten de antiguos ritos y ceremonias sagradas, prácticas adivinatorias y juegos sagrados, llamándole al juego “lo sagrado invertido”, es así que propone que en el juego se celebran ritos cuyo sentido y fin se han olvidado, y es mediante este olvido que se libera lo sagrado de su conexión con el calendario y con el ritmo cíclico del tiempo que éste sanciona, “Al jugar, el hombre se desprende del tiempo sagrado y lo olvida en el tiempo humano.” (Agamben, 2007, p.101) El autor también remarca la importancia del juego en el sentido que denota el tiempo y su historicidad.

Podemos afirmar que la finalidad del rito es resolver la contradicción entre pasado mítico y presente, anulando el intervalo que los separa y reabsorbiendo todos los acontecimientos en la estructura sincrónica. El juego en cambio ofrece una operación simétrica y opuesta: tiende a destruir la conexión entre pasado y presente, disolviendo y desmigajando toda la estructura en acontecimientos. Si el rito es entonces una máquina para transformar la diacronía en sincronía, el juego es por el contrario

una máquina que transforma la sincronía en diacronía.” (Agamben, 2007, p. 107)

Agamben resalta la particularidad que tiene el juego, en contraposición con el rito, de transformar ese tiempo sincrónico que establece el rito, y por consiguiente las festividades que establecen el calendario, en tiempo diacrónico. Y es en ese entonces que el juego puede tornarse transformador y liberador, y sólo se da en el verdadero juego, en el que juegan los niños de forma libre.

12. Análisis

El PEIP habla de la sexualidad por primera vez dentro de las ideas directrices “que dan sentido a la educación”, donde plantea desarrollar la “Integralidad a través de la estética, la educación ambiental, la promoción de la salud y la sexualidad.” (PEIP, 2008, p.11), No indica, ni profundiza cómo, ni por qué mecanismo la sexualidad genera integralidad. Lo plantea desde un enfoque demasiado general, dejando a libre interpretación cuestiones que podrían ser más claras; por lo menos en lo que concierne a la Sexualidad. En cuanto a integralidad, éste concepto al no ser definido, se torna sumamente subjetivo; la Guía de Educación Sexual del MIDES (2014) toma a la sexualidad como uno de los componentes de una personalidad integral. Desde aquí entonces nos preguntamos, ¿qué define como integral? A su vez remite a una visión de la sexualidad psicologista, donde ésta es parte de la personalidad; en contraposición Butler (2002) la define como un constructo con una matriz socialmente establecida.

Durante el Siglo XX el discurso dominante implantó un modelo de hegemonía cultural que implicaba la aceptación de los supuestos y mitos sociales: la competencia, la verticalidad del poder, convivir con la injusticia sin reclamar. (...) La cultura dominante ha buscado convencer a la sociedad que ciertas situaciones y procesos son normales, que es necesario aceptarlos

como tales, sin cuestionamientos que pongan en riesgo esa concepción armónica de la sociedad y así asegurar su hegemonía.(PEIP, 2008, p. 17).

Aquí, la fundamentación del programa hace evidente que la hegemonía cultural al normalizar situaciones y procesos, propone una cultura arbitraria e incuestionable, de una manera silenciosa y entre líneas, la que simplemente es aceptada como del orden natural, mientras que la cultura y todo aquello tomado como natural es una construcción socio histórico. Dicha hegemonía la relacionamos con el concepto de heteronormatividad de Butler (2002) donde ese imperativo en la dimensión sexual implica un régimen sociopolítico en donde las únicas expresiones aceptas y naturalizadas son las heterosexuales.

Sin embargo cuando nos adentramos en el Área del Conocimiento Corporal se habla de “trabajar desde el juego y el movimiento factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño” (PEIP, 2008, p.252); los factores básicos no son detallados, sino naturalizados donde entre líneas denota “todos sabemos a qué refiere”, ¿no remite esto a una cultura hegemónica? ; naturaliza la hegemonía cultural, que en el fundamento general explicita, y que Butler remarca como heteronormativa.

Las nuevas concepciones sobre los derechos referidos a infancia, etnia, género, entre otros constituyen hoy pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía.

Esta nueva ciudadanía requiere que la educación sea responsabilidad de todos como situación social multideterminada, que ya no puede resolver sus desafíos desde una perspectiva única ni unilateral por lo cual demanda el compromiso de respeto y solidaridad como perspectiva dialéctica derechos-deberes. (PEIP, 2008, p 19)

Con los avances ideológicos en términos de género, tanto a nivel social, como académico y legal, se torna necesario que se valoren estas perspectivas a nivel de educación; a su vez dicho concepto, construcción social que ha variado a lo largo de la historia, toma hoy día mayor relevancia. Cuando habla de resolver desafíos desde perspectivas multilaterales, hace referencia a lo que Deleuze (1991) denomina sociedades de control (metamorfosis de las sociedades de dominación de Foucault), lo que implican un control fluido y continuo, donde se enmascara la competencia desde la presión por la cooperación. También detectamos aquí al programa como una tecnología, la cual podría buscar ejercer todo el peso social sobre los individuos a los que se le aplica. Esto puede ser por la concepción de ciudadanía, lo que remite a la moral y el peso social sobre la persona, en cuanto a sus derechos y deberes, en tanto impuestas y ejercidas como naturales,

incuestionables, resultando ser arbitrarias. El ciudadano es aquel individuo moldeado por las tecnologías de una sociedad determinada.

En cuanto a la laicidad, el PEIP establece:

“...Este principio se sustenta en la racionalidad crítica y en la problematización del conocimiento, oponiéndose a cualquier dogmatismo o práctica adoctrinante. (...) no significa neutralidad respecto a ningún fenómeno de la vida social, sino que alude al desenvolvimiento de prácticas de libertad y pluralidad, tomando como principios el cooperativismo, la solidaridad, el compromiso con la igualdad social, el respeto a la diversidad.” (PEIP, 2008, p.21)

Aquí detectamos que denuncia el dogmatismo o adoctrinamiento, busca situarse desde una postura crítica y problematizadora. Luego remite a la libertad, igualdad, solidaridad y respeto como valores universales, los que no pone en cuestión, sino que los acepta como naturales. Es por esto que nos preguntamos ¿no es una postura adoctrinante?, al reproducir los cánones hegemónicos, resultante de una tecnología. Los valores que enuncia y eleva como fundamentales pueden ser, a la vez, limitantes y prohibitivos en algún aspecto.

Desde el PEIP específicamente en el área del conocimiento corporal se nos plantea como uno de los objetivos generales “trabajar desde el juego y el movimiento factores básicos para el desarrollo y la

construcción de la personalidad del niño” (PEIP, 2008, p. 252). La personalidad involucra a la sexualidad, según la guía de educación sexual, esta es “una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad”; a su vez analizando desde Butler y Preciado, si las normas del sexo materializan los cuerpos a partir de la reiteración de dichas normas, en base a continuos estímulos del deber ser, condicionados por la cultura donde se desarrolla el individuo, dicho desarrollo de la personalidad no será más que una sumisión a las normas impuestas, materializando así una personalidad dentro de la esfera heteronormativa, he aquí la performatividad de la heteronormatividad sexual. Retomando la cita del programa, cabe preguntarnos a qué refiere con “factores básicos”, y cuáles son estos; dentro del programa en ningún momento los explica, entonces podemos asumir que al no detallarlos y considerarlos de suma importancia para el desarrollo de la personalidad y posterior desarrollo de la sexualidad, puede referir al estereotipo heteronormativo sexual y por consiguiente de la personalidad.

Más adelante otro enunciado del programa dice “La Educación Física en este programa (...) busca intervenir en la construcción y desarrollo de la corporeidad y la motricidad.” (PEIP, 2008, p.252).

En páginas consecuentes el PEIP realiza la siguiente afirmación, la Educación Física

“debe contribuir al desarrollo de la corporeidad, de un sujeto creativo, expresivo, libre y reflexivo, Es que en el juego y solo en él, puede el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad y el individuo descubre su personalidad solo cuando se muestra creador.” (PEIP, 2008, p.256)

Para dicho análisis se toma la conceptualización de corporeidad y motricidad que brinda el programa: por un lado “la corporeidad es una construcción que se nutre del accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás” (PEIP, 2008,p.253). Con respecto a la motricidad ésta es entendida como “un proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico, implica la personalización y humanización del movimiento. Se entiende la motricidad como vivencia de la corporeidad para expresar acciones significativas para el sujeto, que implican un desarrollo ético y político.” (PEIP, 2008, p.254)

El programa busca intervenir en la corporeidad y motricidad de los niños, entonces cabe preguntarse de qué manera se interviene y que involucra esa intervención en relación a la problemática desarrollada en esta investigación. Siguiendo esta línea de análisis Judith Butler (2002) habla del concepto de performatividad para discutir cómo las inscripciones de la relación sexo/género se forman y conforman en cuerpos masculinos y femeninos, delimitando las formas llamadas

"normales" y "fuera de la norma" de actuar en el mundo y cómo éstas "fundan" subjetividades. Los cuerpos se insertan en las normas performáticas de género, de forma tal que se transfiguran en las propias subjetividades y formas de actuar en el mundo por parte de los individuos. Estos se constituyen como sujetos en medio de las regulaciones de género, planteadas por la manera "como se imponen esas regulaciones y como son incorporadas y vividas por los sujetos sobre los cuales se imponen... o sea, quedar sujeto a una regulación es también ser subjetivado por ella, esto es, ser creado como sujeto precisamente al ser regulado". (Butler, 2006, p.8-9)

Al hablar de motricidad hace referencia a la personalización y humanización del movimiento. En cuanto a esto la guía de educación y diversidad sexual define a las expresiones de género como las formas de expresar "masculinidad" o "femineidad" de acuerdo a las normas culturalmente establecidas en un tiempo y sociedad determinada. Dichas formas de expresar el género (manera de hablar, caminar, moverse, vestirse, etc.) son valoradas cuando coinciden en el patrón hombre-masculino y mujer-femenina, y rechazadas cuando esto no ocurre. Entonces, se entiende a la motricidad como una construcción social de la cual el sujeto se apropia a través de su contexto físico e histórico. En este sentido es posible observar que el programa naturaliza una línea de pensamiento en la cual se reafirman los estereotipos de género predominantes en la actualidad.

Desde la teoría de la performatividad de Judith Butler, la orientación sexual, la identidad sexual y la expresión de género, son el resultado de una construcción-producción social, histórica y cultural, y por lo tanto no existen papeles sexuales o roles de género, esencial o biológicamente inscritos en la naturaleza humana. En otras palabras, en términos de lo humano, la única naturaleza es la cultura. O, para ser más exactos, todo lo natural constituye una naturalización de la construcción cultural.

La Educación Física en la escuela se fundamenta, además, en los Artículos 28, 29 y 31 de la Convención sobre Derechos del Niño (1989). Se hace mención al derecho de los mismos a la educación para desarrollar sus capacidades mentales y físicas. Esto incluye el derecho al juego, al buen uso del tiempo libre y a las actividades recreativas, entendidas éstas como, actividades lúdicas e intelectuales que buscan el esparcimiento y permiten al sujeto vivenciar, crear en libertad, desarrollar sus potencialidades para mejorar su calidad de vida individual y social. “ (PEIP, 2008,p. 252)

Para el análisis de dicho enunciado se problematiza sobre el concepto de juego y como este se relaciona al concepto de libertad. Se definen dos líneas de cierto modo opuestas en lo que refiere al fin del juego. Por un lado se toma a Piaget y Vigotsky que reconocen que el

juego es una actividad que permite un cambio cualitativo, ya que ocupa un lugar central en el pasaje de la acción al pensamiento. Y por el otro se toma a Scheines y Huizinga que se sitúan sobre una línea que los une en la idea de que el juego tiene una estructura propia y que su fin es el juego mismo. Desde esta última conceptualización se puede entender que la escuela, como toda institución, está regida por normas, que ordenan las acciones de los que participan en ella, es decir la libertad individual está enmarcada en lo institucional. En la escuela la tarea es sostenida en la realidad y está organizada hacia el aprendizaje y la producción dentro del orden de lo útil (establecido por cada cultura), en donde lo espontáneo se enmarca en las normas y objetivos institucionales. Estas características de la escuela la convierten, para Scheines, en un espacio no propicio para el juego.

Por otro lado Huizinga (1972), propone que el juego es una acción libre y voluntaria, afirma que un juego en que se estuviera obligado a participar dejaría de ser un juego: se constituirá en coerción, en una carga de la que habría prisa por desembarcarse.

El enunciado mencionado habla de “crear en libertad”, cuando el enfoque hacia ese recorte se centraliza en un análisis desde una perspectiva de diversidad sexual cabe preguntarse: ¿si bien los alumnos deben realizar con total libertad su tránsito identificadorio, la labor docente anclada en una perspectiva de derechos no implica problematizar ese recorrido y brindar información sobre la existencia de las múltiples

alternativas y negociaciones posibles? En relación a esta cuestión Sempol (s/f) destaca que las aulas no son espacios neutros desde el punto de vista genérico y sexual, sino que están profundamente reguladas por la heteronormatividad, que busca reforzar y legitimar la heterosexualidad y la relación entre sexo e identidad de género.

“El campo de la cultura corporal-movimiento está constituida por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia”. (PEIP, 2008:252) En este enunciado se plantea una división de las prácticas corporales en relación al sexo, por ende plantea claramente una división entre dos categorías distintas. La consecuencia directa es la creencia de que estos dos sexos existen con el objetivo de complementarse mutuamente. Y, así, todas las relaciones íntimas deben ser entre hombre y mujer. Para Butler (2002) la descripción de una institución como heteronormativa viene dada por la aceptación de las normas visibles u ocultas, algunas de las cuales son vistas como normales para los hombres y otras normales para mujeres. Los individuos que no se ajustan a este sistema o que rechacen pertenecer al mismo son callados o invisibilizados.

En la continuación del PEIP (2008) afirma que “la cultura corporal-movimiento es la manera en cómo los hombres expresan su conducta motora, en relación con la tradición y el modo de expresión

grupal o social” (p.253) Desde una visión de la teoría de la performatividad del género de Judith Butler, el género y el sexo son actuaciones, actos performativos que son modalidades del discurso autoritario; tal performatividad alude en el mismo sentido al poder del discurso para producir aquello que enuncia, y por lo tanto permite reflexionar acerca de cómo el poder hegemónico heterocentrado actúa como discurso creador de realidades socioculturales, relacionadas con la tradición y las expresiones sociales. En este sentido, y en la línea foucaultiana, puede entenderse la performatividad del lenguaje como una tecnología; como un dispositivo de poder social y político.

“Pensar una Educación Física (...) sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura.” (PEIP, 2008, p.253) desde una perspectiva de identidad sexual, ¿cómo cambiar la heteronormatividad si se sigue repitiendo y reproduciendo? El problema no es la reproducción, sino la conciencia crítica, no solo se crea, sino que la reproducción también es parte fundamental de la recreación, se crea cultura y reproduce cultura, pero todo de la mano de la reflexión, según Butler la identidad se da a partir de la aceptación de las normas del sexo, pero en este sistema solo se da por imposición, ya que no hay instancia de reflexión dado que lo heteronormal es impuesto y arbitrario.

“Los espacios educativos de la educación física pueden favorecer la formación de la identidad de género, el rol de género y la orientación

sexual.”(PEIP, 2008, p.254) Este enunciado evidencia una intencionalidad del programa en incidir de cierta manera en la identidad sexual de los individuos. ¿Cómo es que pretende “favorecer” dicha “formación”? Si la identidad sexual según Butler se configura a partir del campo abyecto, ¿qué campo abyecto pretende formar? A su vez, aquí se presenta a la EF como una tecnología, eximiendo ésta de su sentido como campo de conocimientos con saberes propios, pertenecientes a la cultura corporal, cuyo recorte en la selección de contenidos son relevantes de enseñar y reflexionar en la escuela, reduciendo el aula de EF a un espacio en el que el foco yace solo en la transmisión de valores ¿qué valores? y normas performativas del sexo. Al no expandir qué sexualidad o qué identidad de género alude, simplemente las deja en manos de la hegemonía heteronormativa.

“Las capacidades sociales que plantea esta propuesta: comunicación, expresión motriz, jugar (creatividad corporal y lenguaje corporal) son aspectos que contribuyen a construir conceptualmente una de las ideas directrices de este Programa único que es la Sexualidad.”(PEIP, 2008, p. 255) Aquí plantea que mediante el juego se desarrolla la sexualidad; en primer lugar no explica de qué manera se da este desarrollo ni en qué sentido, evidenciando aquí un lineamiento heteronormativo. A su vez el juego es tomado como un mediador de dicho desarrollo, cual se convierte en una tecnología para el desarrollo de la sexualidad y por consiguiente de identidad sexual.

En la sección del juego dice: “El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos”. (PEIP, 2008, p. 256) El juego en el momento que se considera como contenido enseñable se pierde como juego fundamentalista, es decir se pierde al juego con fin en sí mismo y pasa a ser funcionalista, de la misma manera que cuando es tomado como metodología de enseñanza. A su vez, tomando a Agamben, si el juego se torna contenido y metodología, este debe estructurarse, de forma que transforma su diacronía en tiempo sincrónico, perdiéndose así aquel juego liberador y transformador. También la secuenciación del contenido limita la reiteración espontánea del juego que toma Scheines, estando éste bajo un régimen ajeno al juego propiamente dicho

“Una parte importante de la dimensión humana es la lúdica, que implica una actitud frente a la vida y a lo cotidiano. Busca el disfrute y la distensión en actividades simbólicas e imaginarias como el juego y el arte. Es producto de la interacción con otros y se visualiza en muchas de las prácticas culturales.
“(PEIP, 2008, p.256)

El PEIP continúa en cuanto al impulso lúdico de la siguiente manera:

“El impulso lúdico, impulso natural e instintivo en el ser humano, debe ser tomado intencionalmente por el docente. En el juego, acto social de dicho impulso, el individuo se muestra tal cual es, se expresa y se comunica con toda autenticidad. Es además un factor básico en el desarrollo y en la construcción de la personalidad del niño. En él se ponen de manifiesto aspectos culturales, sociales e individuales dialécticamente relacionados. ” (PEIP, 2008, p.256).

Vale la pena destacar una vez más la funcionalidad que el programa otorga al impulso lúdico, propone a la acción del docente desde una intencionalidad definida. En contraposición a esta funcionalidad que se le otorga al juego, Huizinga como también Scheines afirman que el juego como una actividad libre y voluntaria al tener una función fuera de sí mismo cobra otro sentido donde dejaría de ser juego.

El programa toma el impulso lúdico como acto natural del ser humano, en donde surge la creatividad. Pero el hecho de que se le llamen natural, implica ya una construcción simbólica, por ello una construcción cultural. Basándonos en Preciado (2002) los mecanismos culturales que son tomados como naturales no son más que el resultado de limitaciones sometidas a regulaciones constantes que actúan sobre el individuo. Vale destacar también la funcionalidad que se somete la lúdica y por ello también el juego.

“El juego por su carácter integral implícito en la actividad lúdica debe atravesar todo el periodo escolar con un rol central. Se constituye en una excelente estrategia metodológica para la enseñanza de otros contenidos”. (PEIP, 2008, p.261)

Se evidencia el concepto de juego como tecnología. ¿Existe una contradicción entre el carácter integral del juego y éste como estrategia? Por una lado se habla del juego con un objetivo en sí mismo y por otro como estrategia didáctica para trabajar otros contenidos. En cuanto a esto se vuelve a la cuestión de la definición de juego. Por otro lado no explica qué se entiende por “integral”, si se utiliza el juego como medio para trabajar otro contenido ajeno al juego en sí, ¿se puede hablar de integral?, es más ¿es en ese sentido un juego?

Basándonos en Preciado (2002) y Foucault (1987), cuanto mayor es perpetuada la tecnología sobre el individuo, esta genera acciones más profundas, en el sentido que las normas son reiteradas mayor cantidad de tiempo y así se afianzan en el sujeto. De esta manera se pedagogizan los cuerpos de los niños, donde los 7 años mínimos de escolarización en primaria seguramente materialicen un tipo concreto de cuerpo, generando así un determinado campo abyecto y por ello una identidad sexual específica.

En la continuación casi inmediata del PEIP (2008) afirma que “el juego (...) Como instancia grupal resulta un escenario privilegiado para la

construcción ética del ciudadano. Es relevante el rol del docente al seleccionar los juegos pues ello implica opciones ideológicas, éticas y didácticas” (PEIP, 2008, p. 261)

Basándonos en Scheines (1998) podemos argumentar que la inclusión del juego en el ámbito educativo, se entiende como una dimensión pragmática del mismo. De esta manera, el juego abandonaría su condición de pasatiempo convirtiéndose en un instrumento eficaz. Afirma que “Este intento de encajar el juego dentro del sistema de utilidades y beneficios de la vida real escamotea su auténtico sentido: su esencia ontológica y existencial.” (Sheines, 1998, p. 14) Al convertirse en estrategia metodológica para la enseñanza de otros contenidos el juego en esta concepción perdería su esencia.

13. Conclusiones

“Si la ley del conocimiento cuantitativo podía describirse en la doble medida de lo numerable y lo numeroso, en el caso del conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de objetos codificados que, por lo mismo, hay que traducir” (Canales, 2006, p.19).

En base al análisis realizado, y teniendo en cuenta el objetivo general propuesto en la investigación: *Indagar las representaciones discursivas en torno al Juego, como tecnología de identidad sexual en el programa de educación física inicial y primaria* es posible desarrollar las siguientes conclusiones.

¿Puede ser entendido el PEIP como una tecnología que performa sobre los sujetos normas sociales definidas? Las tecnologías son las máquinas de la sociedad para perpetuar la cultura que arbitrariamente imponen, y es la performatividad la acción que utiliza para ello, marcando continuamente a través de la reiteración las normas, materializando determinados cuerpos. En este sentido el PEIP puede ser tomado como una tecnología, éste impone durante todo el período de escolarización un determinado tipo de normas visible e invisibles, perpetuando estas masivamente por el alcance que tiene el sistema escolar.

A lo largo del análisis nos resuena una cuestión: la fundamentación del programa explicita la hegemonía cultural social y ésta a su vez en torno a la sexualidad, sin embargo en el programa de EF no habla sobre esta cuestión. ¿Cuál sería entonces la postura a tomar dentro de la clase de EF por el docente?

Como analizamos anteriormente, el programa pretende desarrollar la corporeidad y motricidad de los niños, en muchas instancias mediante el juego, aquí según Butler (2002) se materializa un determinado cuerpo; entonces cabe preguntarse ¿qué normas del sexo transmite silenciosamente el juego? ¿Pretenderá materializar feminidades y masculinidades?

Valoramos destacar el impacto que tiene el currículum oculto en los procesos educativos en donde lo implícito muchas veces tiene más incidencia en la subjetividad que lo trabajado en forma de discurso o práctica de manera explícita.

Consideramos que el programa debería manifestar qué políticas de identificación y sexuales está abrazando al momento de realizar la intervención o de ser llevada esa teoría a la práctica, y a su vez contemplar qué es lo que debe reproducir y qué es lo que debe reforzar el docente al estar posicionado como un sujeto sexuado y genérico en el espacio educativo con una autoridad que le permite generar un enfoque

distinto a lo heteronormativo, pensando más que nada en la sociedad que queremos tener.

Si bien, el programa no restringe el posicionamiento docente desde una perspectiva de diversidad sexual, tampoco lo respalda, en este sentido nos preguntamos, ¿si existen instituciones que tomen esta perspectiva en sus proyectos de centro?

En cuanto al concepto de juego, al definirlo observamos dos posturas bien claras: una de ellas es la que reproduce constantemente las normas sociales, esta es el juego como una herramienta para, ya sea trabajar otros contenidos, transmitir valores o cánones de la sociedad; en tanto la otra postura al definir el juego desde su fundamentalismo generaría mayor grado de libertad, como dice Scheines, crea una producción paralela de la vida real, es por esto que nos preguntamos si este juego rompe con la reproducción de las normas hegemónicas. ¿este juego, que transforma la sincronía en diacronía ¿podría resultar en una brecha de escapatoria de la performatividad de las normas del sexo? ¿Podría ser la escapatoria del juego como tecnología?

Al respecto dice Ávila en torno a la reproducción de Bourdieu que hay “teorías de la resistencia posteriores, para las que la escuela es un sitio de lucha, pues todo poder genera sus propias formas de resistencia (tanto individual como grupal), y, por tanto, sus propias contradicciones, lo que abre las posibilidades al cambio social, bien sea a través de la lucha

política o mediante la acción pedagógica, la actuación sobre el currículum y las prácticas educativas.”(Ávila, 2004, p. 165).

14. Bibliografía

- **Acosta, P et al.** (2012), *Educación física inclusiva, ¿sobre qué cimientos se construye?* Montevideo, Uruguay.
- **ANEP** (2008), *Programa de Educación inicial y primaria.* Montevideo, Uruguay.
- **Batthyány K. Cabrera, M.** (2011) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial*, Montevideo, Uruguay, Universidad de la República.
- **Benjamin, W.,** (1989) *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.* Buenos Aires, Argentina, Ed. Nueva Visión.
- **Bourdieu, P. Passeron, J.** (1979), *La Reproducción*, Barcelona, España, Editorial Laia.
- **Butler, J.,**(2002), *Cuerpos que importan.,* Buenos Aires, Argentina, Ed. Paidós.
- **Caillois, R** (1986) *Los juegos y los hombres. Las máscaras y el vértigo*, México, Ed Fondo de Cultura Económica.
- **Canales, M** (2006), *“Metodologías de la investigación social”* . Santiago, Ed LOM.
- **Deleuze, G,** (1991) *Posdata sobre las sociedades de control.* Montevideo, Uruguay, Ed Nordan.
- **De Souza Minayo, M** (2003), *Investigación social, teoría, método y creatividad*, Buenos Aires, Argentina, Ed. Lugar.

- **Devis J. Fuentes J. Sparkes C.** (2005). *Revista Iberoamericana de Educación, número 39*. Madrid, España.
- **Freitas, P.** (2011) *Vestidos en el aula: guía educativa sobre diversidad afectivo sexual*. Montevideo, Uruguay. Ed Llamale H. Tradinco.
- **Foucault, M.** (1987) *Historia de la sexualidad. La Voluntad del Saber. Tomo 1*. Buenos Aires, Argentina. Ed Siglo Veintiuno.
- **Gomes, C. y Elizalde, R.** (2012), *Horizontes latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte, Brasil. Editora UFMG.
- **Huizinga, J** (2000). *Homo Ludens*, Tercera edición, Editorial Alianza S.A., Madrid.
- **Ley 18.437**, *Ley General de Educación* diario oficial de la República, Montevideo, Uruguay, diciembre de 2008.
- **ONU**, (1989), *Convención de los derechos del niño, la niña y el adolescente. s/e, s/c*.
- **Pêcheux, M.** (1998) *Semántica del discurso. Uma Crítica a la Afirmación de lo Obvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- **Pêcheux, M.**, (1978) *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid, España, Ed Gredos, S. A.
- **Preciado, B.** (2002) *Manifiesto Contra-sexual*. Madrid, España. Editorial Opera Prima.
- **Sabino, C.** (1987) *Cómo hacer una Tesis (Guía para elaborar y redactar trabajos científicos)*. Caracas, Venezuela. Ed Panapo.

- **Sabino, C.** (1992) *El Proceso de investigación*. Caracas, Venezuela, Ed. Panapo.
- **Scheines, G.** (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires, Argentina, Ed. Universitaria de BUenos Aires.
- **Schenck, M.** (2013). *Entre lo explícito y lo silenciado: un acercamiento a género y sexualidad en el plan caif*. Montevideo, Uruguay, MIDES.
- **Sempol, D** (2013). *De los Baños a la Calle. Historia del movimiento lésbico, gay, trans uruguayo*. Montevideo, Uruguay. Ed Sudamericana Uruguay S.A.
- **Wittig, M** (2006) *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, España. Ed. Egales.

Bibliografía Web

- **BUTLER, J.** (2005) *Regulaciones de género*, en *Revista de Estudios de Género. La Ventana*, núm. 23. Guadalajara, Mexico. Universidad de Guadalajara, 2005, pp. 7–35 Consultado el 8/10/2016 en <http://www.lazoblanco.org/wp->

content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0113.pdf

- **Caba, B.** (2004). *De jugar con el arte al arte de jugar.* (Ensayo). Recuperado de <http://storage.vicaria.edu.ar/caba.pdf> (Consulta: 8 de setiembre de 2016).
- **Ferreira y Campero** (s/f): “Diversidad Sexual” . Centro de Estudios de Género y Diversidad sexual. Disponible en: http://www.generoydiversidad.org/que_significa.php#1
[Acceso:09/09/2016]
- **MIDES**, (2014), *Guía “Educación y Diversidad Sexual.* Montevideo, Uruguay. Disponible en: http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/33133/1/educacion_y_diversidad_sexual_-_guia_didactica_-_con_marcas_de_corte_y_registro.compressed.pdf [Acceso: 09/09/2016]
- **López, A y Quesada, S** (2002) *Guía metodológica. Material de apoyo en Salud Sexual y Reproductiva con enfoque de género.* Ed. Gurises Unidos, FNUAP, Plan Caif, Montevideo. Disponible en: http://www.unfpa.org.uy/userfiles/informacion/items/253_pdf.pdf
[Acceso: 09/09/2016]
- **Sempol, D** (s/f): “Locas”, “travas” y “marimachos”: Identidades políticas, intervención educativa y desafíos para un trabajo con la

diversidad sexual en el sistema educativo [Online]. Disponible en:http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Derechos_humanos/locas%20travas%20y%20marimachos.pdf [Fecha de acceso: 09/09/2016]

- **Valladares, L** (s/f): *Derechos sexuales*. Disponible en: <http://semp.co/convencion/wpcontent/uploads/2012/05/LolaValladares.pdf> [Acceso: 09/09/2016]

Revistas

- **Ávila, M.**, (2004), *Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein*, en “Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado”, vol. 19, núm. 1, 2005, pp. 159-174, Universidad de Zaragoza Zaragoza, España.
- **BLEZIO, C.** (2005), *Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico*, en Revista Conversación, diciembre de 2005, pp. 19-26.

15. Anexos.

Convención de los Derechos del niño, la niña y el adolescente.

La convención de los Derechos del niño, la niña y el adolescente, del año 1989, establece:

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar porque la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en

que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Artículo 31.

Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y proporcionarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la

vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”(Convención de los derechos del Niño, 1989, p.30)

Fundamentación PEIP y Programa de Conocimiento Corporal (Educación Física) año 2008.

<http://es.slideshare.net/MaestraNey/programa-de-educacin-inicial-y-primaria-2008>

Fundamentación General y Fines. (p. 15-40)

Programa de Conocimiento Corporal (p. 251-272)