

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación

La transversalización de la Educación Sexual
Integral en la enseñanza de los deportes de
conjunto en el ISEF N°2 “F.W. Dickens”
2015-2023.

Autora: Lic. María Leticia Labaké

Directora: Dra. Cecilia Almada

Co directora: Dra. Laura Galazzi

Buenos Aires, julio de 2024

Resumen

En esta tesis analizamos la transversalización de la Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150) en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas, en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) N° 2 “F.W. Dickens” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este sentido, pretendemos aportar a la indagación sobre las formas de abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) por parte de la institución y de los docentes.

El objeto de estudio seleccionado alude al desarrollo de la transversalización de la ESI en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas, entendiendo a los mismos como parte del campo disciplinar específico de la formación en Educación Física. Ese recorte se realizó teniendo en cuenta que las asignaturas de estas disciplinas deportivas, en algunos casos, han sostenido una organización diferenciada por la matriz sexo-género y, a su vez, por su hegemonía dentro del campo disciplinar específico.

La estrategia metodológica contempla entrevistas a docentes de las asignaturas y el análisis de fuentes secundarias. El corpus lo conforman el plan de estudios, programas y documentos curriculares, investigaciones académicas y normativas nacionales y provinciales.

A través de una historización y de un estudio de cómo la educación sexual y la Educación Física se han desplegado a lo largo de la historia educativa, se conforman las coordenadas para el análisis de los documentos curriculares y de las entrevistas –donde se analiza la dimensión didáctica y la dimensión simbólica–. Este trabajo pretende identificar las formas de abordaje didáctico de los ejes conceptuales de la ESI por parte de los docentes de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas; la relación entre el plan de estudios, los programas y el tratamiento de la ESI en los documentos curriculares; y la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos como parte del currículum explícito, implícito, nulo o metacurriculum de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas.

Palabras claves: Formación Docente; Educación Sexual Integral; Educación Física

Abstract

In this thesis we analyse the mainstreaming of the Integral Sexual Education Law (N° 26.150) in the teaching of open skills sports at the Instituto Superior de Educación Física (ISEF) N° 2

"F.W. Dickens" of the Ciudad Autónoma de Buenos Aires. In this regard, we intend to contribute to the investigation on the ways of approaching Integral Sexual Education (ISE) by the institution and the teachers.

The selected object of study refers to the development of the transversalisation of ISE in the teaching of open skills sports, understanding them as part of the specific disciplinary field of Physical Education training. This was done taking into account that the subjects of these sports disciplines, in some cases, have sustained an organization differentiated by the sex-gender matrix and, in turn, by their hegemony within the specific disciplinary field.

The methodological strategy includes interviews with subject teachers and the analysis of secondary sources. The corpus is made up of the curriculum, programmes and curricular documents, academic research and national and provincial regulations.

Through a historicization and a study of how sex education and Physical Education have unfolded throughout educational history, the coordinates for the analysis of the curricular documents and the interviews - where the didactic and symbolic dimensions are analyzed - are formed. This work aims to identify the didactic approach to the conceptual axes of CSE by the teachers of the open ability sports subjects; the relationship between the curriculum, the programmes and the treatment of ISE in the curricular documents; and the gender perspective, sexist and androcentric features as part of the explicit, implicit, null or metacurriculum of the open ability sports subjects.

Key words: Physical Education training; Integral Sexual Education; Physical Education.

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	7
CAPÍTULO 1: COORDENADA DE LA TESIS	
1.1 Objetivos.....	8
1.2 Metodología.....	9
1.3 Construcción del problema de investigación.....	12
1.3.1 Delimitación del problema de investigación.....	13
1.4 Estado del arte.....	15
1.4.1 Sobre los antecedentes.....	15
1.4.2 Educación Física y perspectiva de género.....	17
1.4.3 Educación Física y ESI.....	22
1.4.4 Formación docente y ESI.....	24
1.4.5 ESI en la formación de Educación Física.....	25
1.5 Marco teórico.....	27
1.6 Estructura de la tesis.....	30
CAPÍTULO 2: LA EDUCACIÓN SEXUAL Y LA PROPUESTA DE LA ESI	
2.1 Perspectivas de la sexualidad.....	32
2.2 Educación sexual en Argentina.....	34
2.2.1 El modelo moralista.....	35
2.2.2 El modelo biomédico.....	37
2.2.3 Los modelos emergentes, un acercamiento a la ESI.....	40
2.2.4 El paradigma de los derechos y la integralidad como perspectiva.....	40
2.3 La Educación Sexual Integral.....	42
2.3.1 Sobre la aparición de la perspectiva de género en educación.....	43
2.3.2 Sanción de la ESI.....	43
2.3.3 El desarrollo de la ESI.....	44
2.3.4 Efectos rizomáticos de la ESI.....	46
2.4 Los desafíos que abre la ESI en su ingreso en los Profesorados de Educación Física.....	48
2.4.1 El paradigma de los derechos y la integralidad en la Educación Física.....	49
2.5 Las dimensiones de análisis.....	51

2.5.1	Coordenadas para la elaboración de las dimensiones de análisis.....	51
2.6	Recapitulación.....	56

CAPÍTULO 3: LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE COMO EDUCACIÓN SEXUAL.

3.1	Los mandatos fundacionales de la Educación Física: Eugenesis, fisiología y biología....	58
3.1.1	La eugenesis.....	61
3.1.2	El discurso biomédico encubriendo el disciplinamiento corporal moralizante...	64
3.1.3	Construyendo sexualidades normales.....	66
3.1.4	La década infame: eugenesis, sexismo y espiritualismo	67
3.2	El ingreso de los deportes en la currícula	71
3.2.1	Los aportes de la psicología educacional y la pedagogía	74
3.2.2	Las nuevas formas sin abandonar las jerarquías.....	76
3.3	La trama entre el campo deportivo y el campo disciplinar de la Educación Física.....	79
3.4	Recapitulación	83

CAPÍTULO 4: LOS DEPORTES DE CONJUNTO DE HABILIDADES ABIERTAS, LOS DOCUMENTOS CURRICULARES Y LA ESI: SESGOS ANDROCÉNTRICOS Y HETERO-DEPORTIVIDAD.

4.1	Del INEF Parque Chacabuco al ISEF “Federico W. Dickens”: conformación de un instituto joven.....	85
4.2	Marco de la política educativa nacional y de la CABA para la Formación Docente.....	91
4.3	El Plan de estudios 2015.....	96
4.4	Los deportes en el Plan de estudios: avances y resistencias.....	99
4.4.1.	La división binaria de algunos deportes.....	100
4.5	La transversalización de la ESI en los documentos curriculares.....	103
4.5.1	El bloque Deportes abiertos y su didáctica en el DCJ.....	103
4.5.2	El Proyecto Curricular Institucional y los programas.....	105
4.5.3	Las referencias autorales.....	105
4.5.4	Los contenidos prioritarios y las temáticas en torno al género, sexualidades, feminismos y ESI.....	106
4.5.5	Los códigos del lenguaje.....	109
4.6	Recapitulación.....	110

CAPÍTULO 5: LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA ESI EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

5.1 La dimensión didáctica.....	112
5.1.1 Caracterización general sobre la propuesta didáctica.....	113
5.1.2 La ESI y sus ejes conceptuales en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas.....	116
5.2 La dimensión simbólica: de creencias, prejuicios y preconceptos.....	126
5.2.1 Sobre el estudiantado.....	127
5.2.2 Sobre el lenguaje.....	128
5.2.3 Sobre la perspectiva de género.....	130
5.3 Sobre la división sexual de la docencia	133
5.4 Recapitulación.....	136
 CONCLUSIONES.....	 137
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 153

Agradecimientos

A la educación pública que me acompañó y transformó la vida, desde las maestras del "Lainez" y la carpa blanca en los noventa; pasando por el "Liceo" y la lucha por la verdad, memoria y justicia; atravesando la Facultad de Sociales de la UBA y la posibilidad de militar por una sociedad más justa; hasta llegar a mi rol como docente en la UNLu, en el Dickens y en el Romero y la oportunidad diaria de construir con compañeros y estudiantes una Educación Física no sexista y con justicia social.

A Laura y Cecilia por sus lecturas y devoluciones amorosas y formativas, por su paciencia, por su generosidad y por confiar en este proceso.

A mis amigos y amores que me bancaron, acompañaron, alentaron, activaron, insistieron para llegar hasta acá.

A la potencia y construcción del Colectivo Genera, mi verdadera escuela de investigación; y su amor, la razón de mi subsistencia.

A mi mamá, Claudia, que confía en mí hasta en las malas y me enseñó sobre la perseverancia y el compromiso; esta tesis es reflejo fiel de esos aprendizajes.

A mis hermanes, que me invitaron siempre a tirar la piedra más lejos. Ramo trajo la ESI a mi vida; y Chichi, la militancia; esta tesis es el resultado de mi admiración total hacia ellos.

A mi papá, Juan Pablo, que en cada paso que doy, está conmigo y hoy estaría tremendamente orgulloso.

Capítulo 1: Coordenadas de la tesis

1.1 Objetivos

En la presente tesis analizamos la transversalización de la *Ley de Educación Sexual Integral* (Nº26.150) en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas en el marco del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) Nº2 “F.W. Dickens” (en adelante Dickens) de la Ciudad de Buenos Aires. Específicamente, nos proponemos profundizar en tres aspectos: 1) identificar formas de abordaje didáctico de la Educación Sexual Integral (en adelante ESI) por parte de los docentes¹ de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas; 2) explorar la relación entre el plan de estudios, los programas de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas y el tratamiento de la ESI; 3) identificar y caracterizar la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos como parte del currículum explícito, implícito, nulo o metacurrículum de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas.

Nos interesa observar la adopción o no de una perspectiva de género en las propuestas didácticas, la normativa y los programas tal como plantea el enfoque integral de la ESI en sus propios lineamientos y resoluciones. Planteamos realizar un análisis desde una perspectiva feminista interseccional a partir de la experiencia de las ocho disciplinas deportivas que conforman catorce asignaturas, algunas divididas bajo una matriz sexista binaria.

Consideramos relevante esta investigación por varios motivos. En primer lugar, porque la transversalización de la ESI -a pesar de haber pasado más de diecisiete años de su sanción- sigue siendo una experiencia novedosa de abordaje en el campo disciplinar de la Educación Física. Este encuadre permite trabajar la noción de transversalidad desde dos espacios diferenciados pero interrelacionados: cómo ingresa a la institución desde el plan de estudios y los programas; y cómo se desarrolla en las asignaturas de deportes de conjunto de habilidades abiertas.

En segundo lugar, por la actualidad del tema. La relevancia de la formación docente en ESI se viene consolidando a partir de la ampliación de derechos sexuales y (no) reproductivos -resultado de las movilizaciones y luchas feministas-. No obstante, la actualización y formación en el enfoque de derechos por parte de los docentes formadores parece tener

¹ A lo largo del texto se utilizará lenguaje no binario a la hora de hacer referencia a distintos grupos de personas. La utilización del morfema -e constituye una variante (más amigable en la pronunciación) del uso de la “x” o la “@”. La finalidad del uso de este tipo de lenguaje consiste en romper no sólo con el sexismo que acarrea el genérico masculino sino también con los binarismos femenino/masculino. No obstante, cuando se retoman documentos curriculares e investigaciones que hablan bajo binarismos, por ejemplo “niños y niñas”, se replicará dicha matriz binaria para ser fiel a la producción académica y curricular.

vacancias a la hora de trazar puentes entre el campo disciplinar de la Educación Física en general, la formación docente y la transversalización de la ESI.

Por último, por la vacancia académica existente en las investigaciones sobre la formación docente en Educación Física y la transversalización de la ESI. La transversalización de una perspectiva de género en un campo disciplinar históricamente binarizado de manera cissexista, con fuertes rasgos androcéntricos y heteronormativos se vuelve prioridad ante el movimiento instituyente de la ESI.

1.2 Metodología

Focalizamos la pesquisa en el análisis de la transversalización de la ESI a partir de identificar los *ejes conceptuales* y los *lineamientos curriculares* en las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas en el ISEF N°2 dentro del *Plan de estudios 2015*. Para ello, la investigación adopta un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) a partir de un diseño exploratorio y descriptivo (Ynoub, 2015). Acorde con esta estrategia, se buscará develar nuestro objeto de estudio a partir de las unidades de análisis que, para esta investigación son les docentes a cargo de las disciplinas deportivas de conjunto y de habilidades abiertas: Fútbol, Handball, Vóleibol, Hockey, Rugby, Cestobol y Básquetbol. Las mismas se desarrollan en la estructura del plan de estudios establecida por el Proyecto Curricular Institucional (aprobado a través de la Resolución MEGC N°628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N° 1616/20) bajo las siguientes asignaturas: Cestobol (es la única materia que sólo la cursan las mujeres); Handball I; Rugby (masculino); Hockey (femenino); Basquetbol I; Voleibol I; Handball II; Básquetbol II; Voleibol II; Softbol; Fútbol (maculino); Rugby (femenino); Fútbol (femenino); y Hockey (masculino). Todas ellas son parte del bloque Deportes abiertos y su didáctica. Dentro del mismo, cuando se conformó dicho Proyecto Curricular Institucional, el Dickens destinó un espacio de definición institucional a la asignatura Iniciación a las Artes Marciales, que como no es un deporte de conjunto y no es parte de las disciplinas hegemónicas que conforman la currícula desde 1945 –en el caso de Handball desde 1967– en adelante, no fue contemplada para el estudio de esta tesis.

Se decide tomar a tales materias por dos motivos: el primero de ellos, es que la tradición que estructura estas disciplinas permite vislumbrar que estos espacios curriculares reproducen, aún en la actualidad, desigualdades en el acceso y la participación en sus prácticas. En esta misma línea, los *cuadernillos de ESI* del Ministerio de Educación (2012) –en relación a las asignaturas deportivas– expresan que históricamente el énfasis estuvo centrado en las diferencias físicas y en el desarrollo biológico, y de esta manera, se han reforzado los

argumentos basados en los prejuicios, temores, herencias disciplinares, para separar a varones y mujeres en las prácticas de Educación Física. El segundo motivo, es su hegemonía dentro del campo disciplinar específico. Por lo tanto, se propone profundizar el análisis en las manifestaciones que les docentes de los espacios curriculares alegan respecto a su tarea y la correlación con la enseñanza de la ESI. De esta manera, la muestra es finalística e intencional (Ynoub, 2015). Nuestro propósito metodológico de selección de la muestra se rige a partir de nuestros antecedentes de investigación. En efecto, seleccionar las asignaturas que conforman los deportes de conjunto de habilidades abiertas permitirá una riqueza y profundidad que sostenemos sería más incierta en una muestra estandarizada o azarosa.

El dispositivo material para realizar la recolección de la información será la entrevista individual a los docentes y el análisis del Proyecto Curricular Institucional y los programas de las asignaturas. Las entrevistas nos permitirán registrar los testimonios de los entrevistados a partir de la interacción entre la investigadora y los sujetos participantes. La entrevista es semi-estructurada (Corbetta, 2007) ya que si bien se configuran preguntas a partir de nuestras categorías de análisis, las mismas permiten espacios flexibles para posibles derivaciones surgidas en la conversación. En este sentido, sostenemos que la entrevista es un instrumento viable y factible que permite recoger la información necesaria para indagar las manifestaciones que los docentes configuran sobre la transversalización de la ESI en su tarea. A partir de estas coordenadas, acordamos con las categorías de Samaja (1999) para manifestar que se trabaja con una fuente de información primaria, ya que el contacto directo con los sujetos participantes lo hace la propia investigadora. En este sentido, una vez realizada la recolección de la información se activa la sistematización y producción de los datos. Este procesamiento se hace en constante diálogo con nuestros antecedentes de investigación, marco teórico y objetivos de la pesquisa.

Se trata de un estudio exploratorio y descriptivo para alcanzar los objetivos antes delimitados. Para eso diseñamos una estrategia metodológica de corte cualitativo. Su elección se fundamenta en el carácter interpretativo, inductivo y reflexivo de nuestros objetivos. En este sentido, optamos por centrar nuestra mirada en la indagación de prácticas situadas en el marco de un proceso interactivo que precede nuestra aparición en el campo (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Para facilitar la lectura y exposición de nuestras ideas, seleccionamos nombres que solo identifican la identidad de género y el deporte que desarrolla cada docente. Sin revelar datos que permitan la identificación de los docentes, nos interesa destacar aspectos significativos para la comprensión de nuestro análisis que justifican la elección de las mismas.

El recorte espacial seleccionado se debe a que el ISEF N°2 “F.W. Dickens” es el instituto de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que sostuvo asignaturas separadas de manera binaria sexogenéricamente. En consecuencia, la institución despliega un conjunto de dispositivos diferenciados que cristalizan una matriz cissexista y una segmentación de saberes por género que va en detrimento del plexo normativo vigente. Por otro lado, el recorte temporal seleccionado (2015-2023) corresponde a la aplicación del *Plan de estudios 2015* (aprobado por Resolución MEGC N°628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N°1616/20). Durante el 2023, comienza la aplicación de un nuevo plan de estudios, en el caso específico del Dickens sólo se aplica a primer año para que su aplicación vaya avanzando cada año. Asimismo, consideramos que el período propuesto para esta investigación es significativo en tanto la aplicación plena del plan de estudio que comienza en el 2015 es el primero en contemplar la ESI como taller dentro de la carrera y se establece como elemento nodal dentro del Proyecto Curricular Institucional (en adelante PCI).

En cuanto a las técnicas de producción de información que llevamos adelante, en primer lugar, entrevistamos a un referente de cada disciplina deportiva de conjunto de habilidades abiertas en calidad de informante clave.

La guía de pautas de la entrevista indaga sobre las siguientes dimensiones: la autobiografía como docente formador de formadores, las concepciones generales sobre la enseñanza del deporte en la formación inicial de Educación Física, la transversalización de la ESI en la asignatura a partir de la propuesta didáctica y características del abordaje, las expectativas respecto a la conformación de los grupos, la relación con la institución y colegas para el desarrollo de las asignaturas, las características del estudiantado y la dimensión política del abordaje de la asignatura.

Respecto del corpus de análisis en el *capítulo dos y tres*, exploramos una amplitud y variedad de fuentes considerable: investigaciones académicas y normativas nacionales y provinciales. Por último, realizamos un relevamiento de fuentes secundarias donde sistematizamos los programas de las asignaturas, el PCI (aprobado por Resolución MEGC N°628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N°1616/20), normativa nacional y jurisdiccional relevante. Esta recopilación nos permite complementar la información recolectada en entrevistas y realizar una reconstrucción del desarrollo de la transversalización de la ESI en las asignaturas seleccionadas.

A los fines de poder indagar por las lógicas hegemónicas en la construcción de los campos disciplinares, que impregnan y condicionan los planes de estudio, los programas y el propio quehacer docente, nos propusimos realizar nuestra investigación desde una perspectiva

interseccional. Esto significa, que en cada capítulo se hace el ejercicio de indagar cómo influyen la matriz opresiva raza-género-clase en la construcción de saberes y de la propia práctica. Integrar esta perspectiva nos invita a problematizar las prácticas académicas y docentes y, a su vez, a repensar los discursos que se asumen como válidos. En este marco, retomamos a Donna Haraway (1995) y la idea de conocimiento situado², de la cual nos valemos para poder trabajar nuestras categorías y análisis; con la expectativa que la lectura de nuestra investigación pueda entenderse en este sentido.

1.3 Construcción del problema de investigación

La presente tesis se propone indagar y analizar la manera en que se transversaliza la *Ley de Educación Sexual Integral* (N° 26.150) en la formación docente de Educación Física, particularizando la mirada en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas en el Profesorado de Educación Física del ISEF N°2 “Federico W. Dickens”.

Es necesario señalar que el contexto del profesorado de nivel terciario resulta relevante para este estudio, ya que el entramado de implementación del *Programa Nacional de Educación Sexual Integral* requiere de observaciones situadas. En efecto, la ley en su artículo 4 estipula que su aplicación comprende “desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria” y en su artículo 8 inciso f) sostiene que para la implementación de la ley se deberá proceder a la “inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores”. Teniendo en cuenta este marco, resulta importante adentrarse en contextos específicos para indagar los modos en que la ESI es incorporada a los profesorados de nivel terciario (Morgade y González del Cerro, en colaboración con Bustamante y D’Atri, 2021).

En el contexto de los institutos de formación docente de Educación Física de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a partir de la aprobación del *Diseño Curricular Jurisdiccional* bajo la *Resolución N° 465/2015* del Ministerio de Educación de CABA (MEGC), la ESI aparece nombrada en el marco de la política educativa nacional y de la CABA para la formación docente desde una mirada transversal y, a su vez, como espacio curricular específico. El *Diseño Curricular Jurisdiccional* se pone en vigencia a partir del 2015 en el Dickens y establece el marco para desarrollar el PCI aprobado por la *Resolución MEGC N° 628/2017*, rectificado en la *Resolución MEDGC N° 1616/2020*. El PCI articula el

² A partir de la cual propone prescindir de la posición universal de la construcción de conocimiento, para pasar a hacerlo desde por una escritura feminista que se implique una ubicación específica y particular de los fenómenos.

nuevo Plan de Estudios con la identidad institucional y en la fundamentación establece un posicionamiento desde el enfoque de derechos, así como también organiza los espacios curriculares por año de cursada, donde la ESI toma modalidad de taller y se ubica en tercer año de la carrera.

La *Ley de Educación Sexual Integral* de la mano de la *Ley de Educación Nacional* (N° 26.206) han construido y brindado el marco de un paradigma educativo centrado en la perspectiva de derechos humanos. Si bien la ESI se estableció como transversal desde hace más de diecisiete años, quedan muchas preguntas y desafíos pendientes para su aplicación sobre todo en la formación docente y en el ámbito de la enseñanza del deporte específicamente (Labaké y Vázquez, 2022).

Desde que la *Ley de ESI* ha sido sancionada tanto a nivel nacional (Ley N° 26.150) como en CABA (Ley N° 2110), se ha producido una vasta investigación alrededor de la implementación en los diferentes niveles educativos (Morgade, 2010; Faur, et al, 2015, González del Cerro, 2020), como así también una gran cantidad de materiales didácticos impulsados desde organismos estatales como herramientas para garantizar su transversalización. Sin embargo, la sanción de esta ley no tuvo un acuerdo homogéneo en la sociedad ni en las instituciones que la constituyen, se produjeron diversas resistencias impulsadas desde diferentes actores sociales³ (Esquivel, 2013) que intentaron deslegitimar su transversalización en el sistema educativo. Es por ello que resulta relevante seguir indagando en su tratamiento y abordaje en los diferentes niveles educativos, especialmente en la formación docente.

1.3.1 Delimitación del problema de investigación

La transversalización de la ESI en las instituciones educativas formales en su abordaje didáctico, es producto de debates, luchas y resistencias a nivel social, cultural y político (Morgade, 2021). En este sentido, una de las tensiones que han atravesado este desafío, tiene que ver con el reconocimiento de la sexualidad como parte de la vida institucional e individual de las personas que forman parte de la misma (Labaké y Vazquez, 2022).

Tal como establecen los *cuadernillos de ESI* elaborados por el Ministerio de Educación (2012), la sexualidad está en todas nuestras acciones, es parte de nuestra vida y por ende, también está en la escuela, el club, en el polideportivo. Durante mucho tiempo fue parte del

³ “La ley de educación sexual resumió las pujas y negociaciones cristalizadas en el espacio público entre actores políticos, sociales y religiosos. Materializó la dualidad que caracteriza el vínculo entre los poderes políticos y los poderes religiosos, signado por un péndulo que oscila entre la autonomía y la complementariedad” (Esquivel, 2013, p. 142-143).

currículum oculto, o fue trabajada de manera parcial, por ejemplo a través de ofertas deportivas excluyentes y exclusivas: únicamente femeninas o masculinas.

Las corrientes filosóficas y las ciencias sobre las que se consolidó la Educación Física en Argentina construyeron una mirada normalizadora y generizada (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006) sobre los cuerpos basadas en las creencias heredadas del discurso científico de la medicina y la eugenesia, presentando al cuerpo como una máquina perfecta y perfectible (Labaké y Fernández Chein, 2023). De esta manera, el cis-sexismo, el androcentrismo, la heteronormatividad y la búsqueda de rendimiento han sedimentado las creencias de los profesores, los ámbitos de formación docente y la enseñanza propiamente dicha.

La Educación Física en general y la enseñanza del deporte en particular, se han basado históricamente en concepciones del cuerpo, la sexualidad y la educación contrapuestas a las que propone la ESI como paradigma político-pedagógico.

De ese modo, el orden simbólico y las posibilidades prácticas de desenvolverse bajo los lineamientos que propone la ESI entran en tensión con las prácticas corporales que han nacido al calor de los discursos biomédicos y cissexistas. El estudio y visibilización de estas tensiones abren el desafío de crear abordajes didácticos que retomen la potencialidad educativa de las prácticas deportivas desde una perspectiva de derechos. Frente a esto, la ESI viene a discutir con la Educación Física y con la enseñanza de las prácticas deportivas, ya que tensiona los discursos hegemónicos y dominantes; problematiza la dimensión corporal, los roles de género -que a su vez determinan las prácticas corporales-, las prácticas deportivas generizadas y competitivas, la aceptación y respeto por las diversidades y pluralidad de identidad por fuera del binarismo sexista, la perspectiva militarista, higienista, moralista y médica, entre otros elementos nodales que han sedimentado el campo disciplinar.

En este sentido, a partir de la tirantez entre la implementación de la ESI y los enfoques biomédicos, binarios y generizados que ha sostenido y reproducido la Educación Física y los deportes específicamente, se establece un piso de problematización en torno a la aplicación y transversalización de la ESI por parte de los docentes formadores.

La presente tesis particulariza la mirada en la enseñanza de los deportes de conjunto, entendiendo a los mismos como parte del campo disciplinar específico de la formación en Educación Física, por lo que se propone indagar acerca de las características o rasgos que tiene la ESI en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas en la formación docente del Dickens.

Algunas de las preguntas que guiarán esta investigación son: ¿cómo se aborda la ESI en la formación docente de Educación Física específicamente en las asignaturas de los deportes de

conjunto de habilidades abiertas? ¿Cuál es el tratamiento de la ESI en el plan de estudios y los programas? ¿Qué características y dónde se vislumbra la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos en el currículum explícito, implícito, nulo y metacurrículum?

En este sentido, recuperamos los objetivos planteados al principio de este capítulo, son:

- 1) identificar formas de abordaje didáctico de la ESI por parte de los docentes de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas;
- 2) explorar la relación entre el plan de estudios, los programas de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas y el tratamiento de la ESI;
- 3) identificar y caracterizar la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos como parte del currículum explícito, implícito, nulo o metacurrículum de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas.

1.4 Estado del arte

En la búsqueda de antecedentes se ha podido dar cuenta de trabajos, tesis de diferentes grados académicos y artículos que enriquecen y confluyen con el tema de investigación; autoras y autores que desarrollan el análisis de la Educación Física desde una perspectiva de género, el abordaje de la ESI y la formación docente.

1.4.1 Sobre los antecedentes

El punto de partida dentro de los antecedentes que, a su vez, actúa como base estructural de este recorrido, se encuentra el trabajo de Kopelovich y Pansa (2017), donde ambos autores construyen un estado del arte en relación a la Educación Física, géneros y sexualidades en Argentina. Clasifican los antecedentes entre a) Educación Física mixta, co-educación y educación diferenciada; b) historia de la Educación Física y género; c) formación docente en Educación Física y género; d) currículum de Educación Física y género; e) profesores de Educación Física y géneros; f) pedagogía y didáctica de la Educación Física y género; g) deporte y género, entre otras. A los fines de sistematizar los antecedentes de este proyecto, el trabajo de Kopelovich y Pansa (2017) ha funcionado como disparador para pensar los criterios de la formulación de los ejes y la búsqueda de contenidos previos que se vinculen a la misma. En este sentido, el vínculo de la tríada de conceptos previamente mencionados, -Educación Física, ESI y formación docente-, parte del análisis de la Educación Física desde una perspectiva de género como base epistémica para interpretar y explicar las materialidades existentes en el corpus seleccionado. Esto se traduce en una primera clasificación de Género y Educación Física, y a posteriori ESI y Educación Física.

Esto se ve reflejado en la sustancial preponderancia y voluminosidad que tienen los antecedentes que investigan la perspectiva de género en la Educación Física en relación a los estudios específicos de la ESI y la Educación Física –que son notablemente más acotados–. Ambos abordajes de investigación están desarrollados en diferentes niveles educativos.

Resulta relevante aclarar que se realizó un trabajo de rastreo y selección de antecedentes, en función de la detección de aquellos que mejor dialogan con los objetivos de la tesis y a la hora de sistematizarlos nos referimos a ellos y no necesariamente a toda la bibliografía disponible.

En este sentido, a los fines de poder sistematizar los antecedentes de manera idónea, la categorización de los mismos queda dividida por el criterio de diferenciar la perspectiva de género y la ESI en relación a la Educación Física y a la formación docente. Por un lado, los estudios que abonan a visibilizar y revisar las prácticas discursivas, curriculares y didácticas desde una perspectiva de género. Por el otro, la concepción de la ESI como herramienta pedagógica didáctica que atraviesa a la formación docente en general y a la Educación Física en particular, con sus tensiones, malestares y resistencias que se generan cuando intentan confluir en una misma práctica. Es pertinente aclarar que los deportes son analizados como una herramienta didáctica dentro de la Educación Física y por este motivo los consideramos incluidos allí y no construimos una categorización más en los antecedentes⁴.

De este modo, a partir del entrecruzamiento de las dimensiones y los criterios antes establecidos, se han organizado los antecedentes en cuatro ejes que posibilitan una mayor claridad de análisis. En el último eje, ponderamos el objeto de estudio que construye esta tesis que se enmarca en el ámbito de la formación docente -diferenciándola del ámbito escolar-:

- a) Educación Física y perspectiva de géneros;
- b) Educación Física y ESI;
- c) Formación docente y ESI;
- d) ESI en la formación de Educación Física.

a) *Educación Física y perspectiva de género*: se nutre de investigaciones que estudian la Educación Física en sus diferentes niveles y por último, la Educación Física como campo disciplinar pedagógico y su rol constituyente como dispositivo de control, regulación y medio disciplinante de los cuerpos, las sexualidades y construcción de normalidad y estereotipos de géneros. A nivel internacional se han registrado trabajos como los de Devís Devis, Fuentes Miguel y Sparkes (2005); Connell, (1995, 2001); y López Estévez, (2012). A nivel nacional, se registraron las investigaciones y publicaciones de Saraví (1997); Aisenstein y

⁴ En este sentido, los deportes como fenómeno cultural y social son un campo en sí mismo y exceden los límites propios del abordaje didáctico de la Educación Física.

Scharagrosky (2006); Scharagrodsky (2004, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2013, 2019, 2021); Pellegrini Malpiedi (2015); Trueba (2008); Gómez y Tévez (2013); Hernández y Reybet (2007); Bonamy (2009); Losada (2008); Almada (2012); Ferrari y Visciglia (2021); Berdula (2013, 2015); y Bertolotto (2019).

b) *Educación Física y ESI*: los antecedentes que vinculan la Educación Física al enfoque de la ESI son más escasos en comparación con el eje anterior ya que es una política reciente, y las investigaciones que avanzan en este sentido se están produciendo actualmente. En este eje nos concentramos en los estudios que indagan sobre la implementación de la ESI en la Educación Física escolar. Encontramos trabajos de Sofía Dueñas Díaz y Emilio Tevez (2021); Jorgelina Marozzi, Facundo Boccardi y Andrea Raviolo (2020); y Adriana Nitti (2012).

c) *Formación docente y ESI*: son múltiples las investigaciones que se vienen desarrollando, si bien la formación docente fue uno de los últimos bastiones en ser objeto de investigación en relación a la ESI, se destaca el trabajo de Carolina Gamba (2018) donde exploran los significados que se desarrollan a partir de capacitaciones presenciales sobre ESI en docentes de escuela primaria en Buenos Aires. A su vez, el trabajo del Colectivo Mariposas Mirabal es fundamental, el equipo de investigación, docencia, vinculación territorial y militancia de la Universidad de Buenos Aires viene investigando sobre la formación docente y la ESI en campos disciplinares específicos. El primer libro editado es “ESI y formación docente” (2021) compilado por Graciela Morgade, donde presentan seis capítulos de los cuales retomamos el de Morgade y González del Cerro, en colaboración con Bustamante y D’Atri (2021) y el de Grotz, Malizia y Scaserra (2021).

d) *ESI en la formación de Educación Física*: este eje en particular es el más exiguo por el nivel de especificidad. No obstante, se han encontrado antecedentes internacionales que si bien no trabajan la ESI como tal ya que son otros los marcos normativos, en España se destaca la investigación de Teresa Lleixà, Susanna Soler y Pedrona Serra (2020) donde problematizan el nivel superior de manera específica en Educación Física y en relación a la perspectiva de género; y en continuidad con los anteriores hay un estudio de Pedrona Serra Payeras, Susanna Soler Prat, Anna Vilanova Soler, Ingrid Hinojosa-Alcalde (2019) que indaga sobre el ingreso de mujeres a los profesorados de Educación Física; por último a nivel nacional los trabajos específicos sobre la temática son los de Micaela Pellegrini Malpiedi (2014); Sebastian Klein (2020); el Colectivo Genera (2024) de la Universidad Nacional de Luján y Agustina Lapuente Romero y Rocío De Pedro (2020).

1.4.2 Educación Física y perspectiva de género

Entre los primeros investigadores que han estudiado esta problemática concentrándose en iberoamérica, encontramos a José Devís Devis, Jorge Fuentes Miguel y Andrew C. Sparkes (2005) de la Universidad de Valencia, España y Universidad de Exeter, Reino Unido. Se proponen analizar el currículum oculto desarrollado en Educación Física en relación a las identidades de género y orientaciones sexuales. Dentro del currículum oculto estos autores logran identificar las siguientes problemáticas: las expectativas diferenciadas según el género dentro del profesorado; la distinción de comportamientos en estudiantes con sesgo de género; los estereotipos de género y las prácticas que tradicionalmente se han caracterizado como masculinas o femeninas como condicionante de la práctica; la jerarquía de los varones tanto en las interacciones motrices como en la atención del docente; y el lenguaje sexista.

Asimismo, Raewyn Connell (1995, 2001) considera a la Educación Física como uno de los espacios curriculares que abonan a construir lo que llama masculinidades hegemónicas. Si bien su investigación no se centra específicamente en la Educación Física, dentro de sus escritos vincula la construcción de las masculinidades hegemónicas -en lo que refiere a las prácticas escolares-, al deporte como vórtice para su reproducción.

Otro trabajo relevante en España lo realiza Roberto López Estévez (2012), donde construye una diferenciación entre la educación mixta y la coeducación. Mientras que la primera implica la reunión de los dos sexos en una misma clase y programación didáctica, considera que no resuelve la discriminación sexista estructural que contiene en sus discursos la Educación Física. A diferencia de la coeducación, que la define como la educación conjunta de chicas y chicos, donde ambos tienen los mismos derechos y oportunidades y supone abandonar el modelo masculino como universal, registrar y criticar los estereotipos sexistas, proponer un currículum en pos de eliminar las desigualdades existentes y desarrollar todas las cualidades individuales independientes del género. A su vez, analiza las variables que reflejan el androcentrismo en las clases de Educación Física como por ejemplo el uso del espacio y el tiempo dentro de la misma, la asimetría en las intervenciones docentes, y el ajuste de la propuesta didáctica sobre los intereses de cada género y la evaluación. Por último, plantea que tanto el profesorado, como el alumnado, que parten de sus propios esquemas conceptuales -que por lo general tiene una formación inicial familiar de carácter sexista-, son también agentes transmisores de los estereotipos sexuales y sus refuerzos.

Uno de los primeros trabajos en Argentina que habla de las desigualdades fue realizado por Jorge Saraví (1997) quién daba cuenta de las discriminaciones que había en el marco de la formación docente en Educación Física, presentando las dificultades expresas sobre la posibilidad de la Educación Física mixta. El mismo autor durante los siguientes años

profundiza su problematización realizando un estado de situación en las instituciones educativas primarias, secundarias, terciarias y universitarias y haciendo propuestas alternativas hacia la implementación de clases mixtas de Educación Física.

Por otro lado, uno de los máximos referentes en la temática es Pablo Scharagrodsky (2004, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2013, 2019, 2021) quien se especializa en el estudio de la historia de la Educación Física en clave de género. A lo largo de los últimos 20 años ha realizado un abordaje histórico sobre la Educación Física y su relación con la producción de los roles, los estereotipos de género y las relaciones asimétricas de poder implícitas y explícitas dentro de la misma. Scharagrodsky inaugura en Argentina la problematización de las bases y permanencias sexistas y androcéntricas de la Educación Física, permitiendo vislumbrar la persistencia de diferentes concepciones biomédicas entramadas en el desarrollo del campo disciplinar como condicionante de las prácticas corporales, así como la revisión desde lo curricular hasta las intervenciones docentes que han colaborado a la construcción de estereotipos y roles de género de cada época que, a su vez, abonaron a la cristalización de escenarios de desigualdad entre los géneros.

En sintonía con Scharagrodsky, Micaela Pellegrini Malpiedi (2015) realiza un recorrido por la historia de la Educación Física desde sus orígenes hasta la actualidad. Puntualiza los propósitos de la misma en cada época y lo esperable en relación a varones y mujeres para finalizar describiendo ciertas características presentes en el currículum oculto -que se deben al acto discriminatorio que desde ellas se reproducen-. Entre ellas detalla: la expectativas de logros, donde los docentes se posicionan desde una mirada de supremacía de los varones como el arquetipo (viril y fuerte) donde se les exige mayor resistencia física, a diferencia de las mujeres que bajo la estima de tener un cuerpo débil y decoroso, la exigencia física es menor; la naturalización de la división por sexos desconociendo los motivos que fundamentan dicha segregación; la cosmovisión de las diferencias a partir de lo biológico; la referencia androcéntrica como el modelo de evaluación y a partir del cual se compara el rendimiento de las mujeres; la discriminación positiva para “igualar” las posibilidades, dando ventajas a las mujeres frente a los hombres en situaciones de juego; la subestimación hacia las mujeres en el desempeño deportivo, a través de pedidos hacia los varones para que controlen su fuerza y su egoísmo para trabajar con mujeres; y por último, distingue discursos homofóbicos que surgen principalmente de varones profesores o alumnos dirigidos hacia otros varones que no cumplen con el paradigma de la masculinidad hegemónica.

Por otra parte, Sebastián Trueba (2008) investiga las dificultades de la formación mixta en Educación Física emplazada en un colegio polimodal de Mar del Plata en el año 2008,

averiguando las concepciones de géneros que tenían docentes y estudiantes en esa institución. Como antecedente vincular a esta tesis, son interesantes las conclusiones que construye basadas en los rasgos capacitistas de la mirada tanto de docentes como de estudiantes sobre la Educación Física. Ambos coinciden en concebirla como una disciplina que tiene como objetivo principal el desarrollo de las capacidades condicionales y en segundo plano se encuentran los objetivos relacionados con la integración, la construcción de la ciudadanía, la educación por y para la libertad, entre otras. Lo que el autor denomina “cuestiones sociales” son subvaloradas por los docentes y únicamente se trabajan cuando surgen como un problema dentro de la clase como es el caso de la violencia escolar o si funcionan como un obstáculo para el desarrollo de la clase.

En un análisis similar, Jorge Gómez y Nora Tévez (2013), como supervisores de diferentes secciones del Partido de La Matanza, Provincia de Buenos Aires, caracterizan los argumentos que manifiestan los profesores de Educación Física en relación al desacuerdo que tienen con las clases mixtas en el nivel secundario: uno está relacionado con las diferencias biológicas, otro al rendimiento y la estructura de la práctica deportiva. Estas justificaciones las vinculan a la cosmovisión de biologicista-mecanicista y deportivista, que consideran opuesta al enfoque constructivista y humanista, que enmarca actualmente la asignatura según el marco normativo. Finalizan su trabajo afirmando que las clases separadas por sexo, llevan implícito un posicionamiento sexista por parte de los docentes, que a su vez, abonan a la construcción de actitudes sexista en los alumnos.

En este sentido y en diálogo con la Educación Física, las autoras Adriana Hernández y Carmen Reybet (2004) pertenecientes a la Universidad Nacional de Comahue, realizan un análisis en torno al cuerpo y el currículum, y lo relacionan con el deporte escolar, trazando puentes entre los discursos que conforman un currículum oculto y cómo el mismo forma masculinidades e invisibiliza feminidades.

Sobre la Educación Física, el deporte y el género, María Belen Bonamy (2009) realiza un trabajo con la intención de analizar cómo se construyen las relaciones entre estas tres categorías, concluyendo que el deporte ha configurado un *mundo masculino* que produce diferentes expectativas en cuanto al desempeño de varones y mujeres, estableciendo formas de ser varón, formas de ser mujer y deportes para cada género.

Haciendo foco en los motivos por los cuales hay diferencias de rendimiento en niños y niñas en edad escolar, Gustavo Losada (2008) realiza un estudio comparativo sobre el salto de niños y niñas entre 9 y 11 años. El investigador concluye que si bien no hay diferencias fisiológicas significativas, los niños tienen un rendimiento mayor al de las niñas, pues estas últimas se ven

condicionadas por lo que se espera de ellas. A su vez, destaca la diferencia de actitud hacia la tarea –condicionada por los estereotipos de géneros– como limitante de la participación. Por último, determina que el imaginario de que los varones son más fuertes afecta el rendimiento de las niñas en su desarrollo motor. Esta investigación retroalimenta el análisis de esta tesis, ya que cuestiona los fundamentos biologicistas y sexistas de la Educación Física.

Por su parte, Guillermo Almada (2012) analiza la conformación del currículum del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, haciendo foco sobre el sexismo prescripto y cómo este es reproducido en las instituciones escolares donde los graduados se desempeñan profesionalmente.

Sobre la revisión específica desde las teorías de género y feministas, Carla Ferrari y Bárbara Visciglia (2021) analizan el plan de estudios del Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de la La Plata y registran que durante los 5 años de formación en apenas dos seminarios de la carrera es posible visibilizar las áreas del conocimiento donde queda plasmada la cuestión de género.

Dentro del desarrollo de los programas de dichos seminarios distinguen el trabajo sobre género, feminismo, heteronorma, educación sexual integral, y el cuestionamiento al orden binario y biologicista; concluyendo que ambos rompen con la reproducción de los modelos normativos y plantean rupturas epistemológicas en relación a los discursos tradicionales que de la formación de profesores. De esta manera, irrumpen con nuevas perspectivas que brindan al estudiantado un saber nuevo, al que nombran como transgresor, y con la posibilidad de posicionarse con una mirada plural y no binaria, no sexista y con perspectiva de género.

Por otro lado, Lorena Berdula (2013) señala que en la Educación Física escolar existe una reproducción sistemática de la heteronormatividad y que ésta no se resuelve solamente con las clases mixtas. Sostiene que en la formación mixta se siguen reproduciendo los mismos valores discriminatorios patriarcales. Concluye realizando una propuesta de coeducación en Educación Física de manera integral y con perspectiva de género, que problematice lo tradicional y lo binario. A su vez, en otro trabajo (2015), la autora analiza la enseñanza de los deportes escolares desde la problemática de género. Considera que dichas prácticas escolares son abogadas desde una mirada dicotómica que condiciona la selección de contenidos y la enseñanza para el desarrollo de la corporeidad. Asimismo, distingue entre la enseñanza sexista, mixta y coeducativa. El primer modelo está atravesado por los discursos de diferenciación binaria en términos orgánicos, fisiológicos, anatómicos, hormonales, entre otros, que justifican la determinación de separar las clases y la invisibilización y/o cuestionamiento sobre la capacidad de las mujeres para realizar deportes. El modelo mixto

propicia juntar ambos sexos en las clases de todas las edades y niveles escolares. “Esta propuesta incluye a las mujeres y a los varones en una clase igualitaria, con el ánimo de no discriminar. Sin embargo, juntar los géneros sexuados en una clase no garantiza por sí solo la igualdad en los tratos” (ibíd., p. 273). Este concepto es fundamental y a lo largo de la tesis, nos valdremos de este concepto cada vez que refiramos a las clases mixtas. Por último, define a la coeducación como propuesta superadora y un espacio privilegiado para cuestionar los prejuicios y garantizar el desarrollo integral corporal de niños y niñas.

En este sentido, Bertolotto (2019) parte del análisis de observaciones a clases de Educación Física del nivel secundario en un municipio de la Provincia de Buenos Aires y retoma la distinción de los tres modelos educativos antes descriptos (Berdula, 2015). La autora pone evidencia las implicancias que cada uno de estos modelos presenta en la actualidad para el desarrollo educativo y los tensiona con el cumplimiento o no de la Comunicación conjunta N° 04/13 (Resolución N° 2476/13) que establece obligatoriedad de las clases mixtas en el nivel medio y la Ley Nacional de Identidad de Género (N° 26.743). Concluye, haciendo una propuesta de Educación Física no binaria basada en la garantía del plexo normativo vigente.

A lo largo de este eje y a los fines de este proyecto, en el recorrido que fueron conformando las investigaciones y publicaciones recuperadas, se han podido vislumbrar los trazos que han constituido a la Educación Física como campo disciplinar pedagógico reproductor de un orden social cis sexista, capacitista, androcéntrico, y, en muchos casos, vinculado al rendimiento. A su vez, es loable cómo el deporte ha tenido y tiene un lugar predilecto tanto como argumento para resistir a las clases mixtas por la búsqueda de rendimiento, así como en la cristalización de las prácticas corporales generizadas.

1.4.3 Educación Física y ESI.

Las investigaciones que vinculan la Educación Física a la luz de la perspectiva de género son numerosas. No obstante, no sucede lo mismo con trabajos que vinculan el enfoque de la ESI ya que es una política reciente, y las investigaciones que avanzan en este sentido se están produciendo actualmente.

Sobre la implementación de la ESI en la Educación Física escolar encontramos textos que confluyen en conclusiones similares y se sitúan en distintos lugares del territorio argentino. Por un lado, Sofía Dueñas Díaz y Emilio Tevez (2021) realizan observaciones y entrevistas en el marco de las olimpiadas escolares en escuelas secundarias en la localidad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires, a partir de la hipótesis que los aprendizajes adquiridos desde esa

actividad proveían a los estudiantes de significados que legitimaban a la Educación Física para la competencia en detrimento de clases mixtas.

Por otro lado, Jorgelina Marozzi, Facundo Boccardi y Andrea Raviolo (2020), a partir de capacitaciones docentes y posteriores entrevistas, indagan sobre las resistencias en torno a la ESI y concretamente a la aplicación de clases mixtas en distintas escuelas de Córdoba. Al igual que el anterior concluyen en que una de las resistencias y/o limitaciones para la implementación de clases mixtas recae en la mirada de competitividad y de rendimiento que se tiene sobre la Educación Física y destacan la hegemonía del deporte como herramienta didáctica. Asimismo, identifican que las clases mixtas se ven limitadas por la mirada docente del componente erótico como un factor negativo “que altera, limita u obstruye las posibilidades de la práctica educativa” (Marozzi, et al, 2020: s/n). En este sentido, la heterosexualidad es la norma y aparece como única configuración posible.

Para nuestra investigación son importantes varios elementos de este trabajo que vinculan la mirada y las creencias de los docentes hacia la ESI: la percepción de la ESI por parte del profesorado como un conjunto de contenidos alejados de la actividad corporal y motriz; y la creencia de algunos docentes que a partir de la reorganización grupal en clases mixtas no es necesario la intervención pedagógica específica para la implementación de la ESI, lo que refleja un desconocimiento de la ESI. Los autores logran concluir que la resistencia a la implementación de la ESI se concentra en dos ámbitos: la modificación de los agrupamientos tradicionales por sexo a agrupamientos mixtos y la modificación de propuestas de enseñanza. En un trabajo subsiguiente, estos tres autores (Marozzi, Boccardi y Raviolo, 2021) problematizan la transversalización de la ESI. Desarrollan propuestas ancladas en el planteo político pedagógico de la ESI de manera sintética que va desde los contenidos a enseñar, el modo de organización escolar, la propuesta metodológica, los modos de vinculación hasta la intervención ante episodios disruptivos.

Por otro lado, Adriana Nitti (2012) en su trabajo final de la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral que dicta el Instituto Superior Profesorado Joaquín V. González, hace un recorrido por las propuestas diferenciales sexistas de los planes de estudio del profesorado de Educación Física y diseños curriculares. A partir de ello, problematiza la concepción de cuerpo que surgen en los diseños curriculares hasta llegar a los lineamientos de la ESI, donde logra visualizar la contradicción intrínseca que tienen dichos lineamientos con la reglamentación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Allí expone cómo la normativa cristaliza y refuerza los estereotipos de géneros que intenta problematizar la ESI y la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206). Su trabajo se centra en el nivel medio y las clases

mixtas, se pregunta cómo es posible desarrollar la ESI en clases que estructuralmente tienen como eje organizador una división estricta en el acceso según el sexo asignado al nacer.

1.4.4 Formación docente y ESI

Otro trabajo relevante es el que efectúa Carolina Gamba (2018) en su tesis de maestría, donde explora los significados que se desarrollan a partir de capacitaciones presenciales sobre ESI en docentes de escuela primaria en Buenos Aires. Concluye en la importancia de la movilización de emociones para la sensibilización de las propias historias en función de una educación que no reproduzca la estructura patriarcal. Además, señala elementos facilitadores y obstaculizadores de la ESI, como las sexualidades, los miedos a las denuncias de abuso o el miedo a la reacción de las familias. Señala al miedo y la vergüenza como mecanismos de auto-coacción que regulan nuestros cuerpos y emociones, deduciendo que la sensibilización no se logra solamente con una revisión de la consciencia.

Es destacable el trabajo del Colectivo Mariposas Mirabal, equipo de investigación, docencia, vinculación territorial y militancia de la Universidad de Buenos Aires. Dicho Colectivo viene elaborando una serie de libros que analizan la formación docente y la ESI en campos disciplinares específicos. El primero fue “ESI y formación docente” (2021) compilado por Graciela Morgade, donde presentan seis capítulos donde abordan cuestiones generales sobre la ESI en la formación docente, además de presentar experiencias y resultados de investigaciones vinculadas a diferentes espacios de formación –con una fuerte presencia del estudio de los profesorados universitarios–.

Morgade y González del Cerro, en colaboración con Bustamante y D’Atri (2021) hacen un recorrido fundamental a los fines de esta investigación ya que recuperan las tensiones en la aplicación de la ESI como política educativa y como derecho, los sesgos de género en las instituciones formadoras, la normativa en la formación docente universitaria, entre otros elementos. Las autoras identifican que la ESI aparece en algunas unidades temáticas de los programas de asignaturas pedagógico-didácticas o se hace presente en asignaturas o seminarios optativos que abordan las temáticas de género y sexualidades. También reconocen como espacios formativos a ciertas acciones protagonizadas por estudiantes y/o profesores, como asambleas o debates acerca de los protocolos de intervención ante situaciones de violencia o el uso del lenguaje no binario, cuya resonancia y discusión en las esferas de gestión promueven el desarrollo de políticas de género. Por último, reconocen las demandas estudiantiles por formación en ESI y género como espacio clave en la aparición de la ESI en la carrera.

En el mismo sentido, el trabajo de Grotz, Malizia y Scaserra (2021) pone el foco en las tradiciones academicistas fuertemente arraigadas en las universidades donde se jerarquiza el conocimiento disciplinar por encima de los conocimientos pedagógicos. Al igual que Morgade y Gonzalez del Cerro (2021) reconocen el androcentrismo en el campo del conocimiento científico y en los espacios de formación universitaria. Asimismo, los autores identifican la presencia de propuestas de formación en ESI y perspectivas de género en los tramos pedagógicos de las carreras analizadas (Ciencias Biológicas, Sociología y Filosofía), por voluntad de los docentes o por demanda de los estudiantes la ESI se va haciendo presente en la formación docente.

1.4.5 ESI en la formación de Educación Física

Teresa Lleixà, Susanna Soler, de la Universidad de Barcelona (España), y Pedrona Serra de la Universidad de las Islas Baleares (España) hacen una investigación que si bien no trabaja la ESI de manera específica, asociamos este antecedente a esta categoría ya que problematiza el nivel superior de manera específica en Educación Física y en relación a la perspectiva de género. En la misma, reconocen que en los espacios de formación suele haber rechazo e incomodidad por parte del profesorado ante los temas de género y se preguntan cómo incorporar la perspectiva de género a los profesorados de Educación Física y/o CAFD. A lo largo de su recorrido, registran que el marco normativo exige la igualdad de género pero todavía subsisten las creencias y la actuación cotidiana anclados en los estereotipos de género que configuran el currículum oculto. Las autoras concluyen que la transvesalización de una perspectiva de género debe superar la oferta de la formación en grupos mixtos y debe implicar la reflexión crítica que abone de manera explícita a la ruptura de los estereotipos y prejuicios de género, reconociendo las situaciones de discriminación y desigualdad, donde aseguran “son más por «omisión» que por «acción»” (Lleixà, et al, 2020, p. 640).

A su vez, Pedrona Serra Payeras, Susanna Soler Prat, Anna Vilanova Soler, Ingrid Hinojosa-Alcalde (2019) continúan la temática analizando la presencia de mujeres durante los últimos 25 años en los estudios de la familia de la actividad física, la educación física y el deporte impartidos en Cataluña. Las autoras analizan la disminución paulatina del interés y de la presencia femenina en estos estudios reflejo de una problemática estructural y cultural desde una perspectiva de género en la propia configuración del campo de conocimiento. Mientras que un sector académico profesional del campo disciplinar asume que la igualdad ya es un hecho consumado, las autoras analizan que los datos en término de matrícula demuestran lo contrario a dicha suposición y lo vinculan al concepto de “espejismo de la

igualdad” (Valcárcel, 2008 como se citó en Serra Payeras, et al, 2019). De esta manera, concluyen que el campo de las CAFD ha sido un espacio de dominación masculina que cada vez se profundizará más sino se busca -en palabra de las autoras- “romper este espejismo e impulsar un cambio, no de las mujeres, sino del conjunto de los estudios de la familia de la actividad física, la educación física y el deporte” (Serra Payeras, et al, 2019: p. 24).

El artículo escrito por Sebastian Klein (2020) dialoga de manera directa con esta investigación. El mismo indaga sobre la importancia de la introducción de la ESI en el Dickens desde la perspectiva de graduados de dicha Institución. Hipotetiza que fue a partir de la movilización estudiantil que la ESI logra instalarse en la agenda institucional. Asimismo, destaca la irrupción de discusiones hacia adentro del instituto a partir de la ESI permitiendo repensar las prácticas existentes en el marco de la problematización de los deportes y las prácticas corporales que ahí se desenvuelven.

Además, menciona el impacto que tuvo la ESI en el instituto debido que, en consecuencia de las problematizaciones, se llevaron a cabo algunas medidas de visibilización de violencia machista y excluyente de ciertas prácticas cotidianas del profesorado.

Lapiente Romero y De Pedro (2020), realizan un análisis en el Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (vigente desde el año 2000 hasta la actualidad), con el objetivo de repasar los conceptos e ideas subyacentes en estos documentos buscando hacer visibles la concepciones de géneros que se encuentran en dicho Plan y en los programas vigentes. Para realizar el análisis partieron del contenido de la ESI y realizaron una búsqueda del término “género” en el cuerpo de los mencionados documentos. Concluyen que la mayoría de las materias no mencionan en sus programas y que hay una “ausencia de reflexión respecto a los géneros y las sexualidades” y que ésta “no hace más que afirmar una construcción patriarcal de los cuerpos” (ibíd., p. 98).

Respecto a la organización grupal de las clases mixtas como condición suficiente -y quizás única- para la implementación de la ESI, el Colectivo de investigación Genera de la UNLU del que formo parte desde sus inicios, elabora un concepto que sintetiza ese posicionamiento docente como falsa igualdad (Colectivo Genera, 2024) y lo vincula a un tipo de abordaje e intervención donde la perspectiva de género está fuera de la clase. Consideran que este posicionamiento docente si bien discursivamente se basa desde la igualdad de derecho, no se cuestiona los modos en que se han construido las desigualdades de género, los estereotipos, así como las expectativas respecto al cuerpo sexuado y por eso mismo no aborda la ESI como tal.

Micaela Pellegrini Malpiedi (2014), antes citada en el primer eje, en su tesina de licenciatura realiza un exhaustivo análisis en relación a los conceptos de género y cuerpo en la Educación Física, centrándose en el Profesorado en Educación Física “Abanderado Mariano Grandoli” (ISEF N°11) de Rosario. Para esto hace un recorrido a través de la historia de la Educación Física, de documentos curriculares de los distintos niveles jurisdiccionales y la recolección de testimonios de docentes y estudiantes de dicha institución. Este trabajo resulta de gran relevancia por sus aportes respecto al análisis del género y la Educación Física y a la visualización de las construcciones que se producen a partir del currículum oculto en el Profesorado de Educación Física, desentramando discursos a partir de los cuales se legitima una Educación Física sexista.

Devela las relaciones de poder establecidas en el currículum prescripto de la Educación Física, desde sus orígenes, que tienen como anclaje ideológico las diferencias de géneros por sexo biológico y los estereotipos de género. Así, los deportes para varones se enfocan en el entrenamiento de la fuerza, la valentía y la virilidad, mientras que a la mujer le corresponde desarrollar cuerpos suaves, delicados, decorosos que le permitan en un futuro ejercer su mandato como esposas y madres.

Señala que el diseño curricular actual de la Educación Física se encuentra situado desde la interdisciplinariedad, comprendiendo a la corporeidad más allá de lo fisiológico, sino también como social, histórica, cultural y ética. Sin embargo, en el análisis del currículum oculto, Malpiedi concluye que las desigualdades originales se siguen reproduciendo y categoriza las características de dicho currículum oculto.

A partir de este recorrido realizado sobre los abordajes y producciones teóricas que han tenido como objeto de estudio problematizar al campo disciplinar de la Educación Física, en relación a la construcción desde una perspectiva de género, y más concretamente con la ESI y la formación docente, buscamos abrir nuevas líneas de investigación que tienen como finalidad abordar la transversalización de la ESI en la enseñanza de los deportes.

1.5 Marco teórico

Teniendo en cuenta los antecedentes reseñados en el apartado anterior, nuestro trabajo parte de algunos principios que se sostienen como una constante en ellos. Como puntapié inicial, la consideración de la Educación Física como un campo disciplinar cimentado en discursos bio-médicos e higiénicos (Scharagrodsky, 2013; Rozengardt, 2013; Galak, 2018), basados en diferenciaciones binarias, dicotómicas y jerarquizadas, en los que se evidencia “la importancia de la atribución de los roles sociales y comportamientos asociados sexogénicamente”

(Bazán, et al., 2020, p. 10). En efecto, históricamente la Educación Física se basó en un modelo de cuerpo sexuado, que se estructuró en las diferencias de las posibilidades corporales para hombres y mujeres (Scharagrodsky, 2005; Pellegrini Malpiedi, 2015) e “invisibilizó el carácter performativo y no natural de esta desigual circulación de las prácticas corporales en clave de género” (Klein, 2021, p. 9).

Luego, más allá de los debates curriculares propios, desde las perspectivas teóricas en que las que consolida y/o se modifican los planes de estudio de la formación docente, “hay una continuidad que estos cambios no han podido -o querido- reconfigurar: las desiguales relaciones de poder y prácticas corporales destinadas para hombres y mujeres; niños y niñas” (Klein, 2021, p. 9).

Las áreas de conocimiento que conforman el campo disciplinar de la Educación Física han mutado según los paradigmas vigentes en cada época, pero gran parte de su construcción ha estado atravesada por los ideales médicos, militares y deportivos (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Rozengardt, 2013). Esta mirada subyace en gran parte del currículum vigente en la formación docente, donde se vislumbra una “objetividad” en la que, por ejemplo, el cuerpo aparece como un “objeto natural”, ahistórico (Scharagrodsky, 2013), desaprendido del lenguaje, la territorialidad, la cultura y el poder (Labaké y Fernández Chein, 2023) .

La genitalidad todavía delimita las prácticas deportivas según lo biológico (Scharagrodsky y Southwell, 2007) y, a su vez, se vinculan con las prácticas consideradas válidas según el género, basadas en los discursos biomédicos que entienden a la identidad de género y la sexualidad como “algo natural” (Morgade, 2006). En este sentido, la Educación Física y el deporte como herramienta pedagógico-didáctica, han construido formas de educar los cuerpos masculinos y femeninos, consolidando la corporalidad en el dispositivo de la sexualidad normalizada. Esto significa que la Educación Física se configura en una estructura heteronormada, cis, patriarcal, androcéntrica, es un refuerzo de roles y estereotipos social y culturalmente asignados, y de patrones de conducta determinados sexo-genéricamente (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Problematicar el deporte desde la ESI, implica visibilizar los rasgos sexistas que se ponen en juego y poner en tensión aquellos discursos fundacionales de la Educación Física que siguen vigentes.

Respecto a la perspectiva de género, la entendemos como la categoría que nos permitirá analizar cómo operan las representaciones sociales⁵, las creencias y estereotipos en cada

⁵ Concebimos a las representaciones sociales como “una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de conocimiento social. Las representaciones sociales

contexto social. Según González del Cerro y Fainsod (2020) son enfoques “que permiten advertir los sesgos, desigualdades, violencias sexo-genéricas que se encuentran presentes en diferentes dimensiones de lo social” (p.13).

A los fines de poder distinguir los diferentes conceptos y creencias sobre la ESI que tienen los docentes en la enseñanza de los deportes, se retoman las tradiciones y enfoques en educación sexual (Morgade, Baez, Zattara, Díaz Villa, 2011; Zemaitis, 2016) que logran condensar elementos constitutivos del discurso pedagógico sobre la sexualidad como campo de contenidos a enseñar. En este sentido, en el *capítulo dos* se profundiza sobre los diferentes enfoques. A su vez, también trabajamos desde un concepto acuñado por el Colectivo Genera (2024) denominado “enfoque de la falsa igualdad”.

A partir de los conceptos de Morgade (2006) es posible reconocer que la perspectiva de género implica una forma de pensar el mundo y nuestras experiencias, ya que proponen una mirada crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación. Tal proceso es producto de una construcción histórica y cultural y está profundamente enhebrada en todos los espacios que habitamos en general, específicamente en el ámbito educativo. Asumir esta mirada implica problematizar las relaciones de poder y de opresión que se asientan sobre las diferencias sexo-genéricas cuestionando y visibilizándolas.

En relación al deporte y su enseñanza en la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica, creemos pertinente problematizarlo y comprenderlo en todas sus dimensiones. Por lo mismo, conceptualizamos al deporte como un objeto cultural polisémico y como un fenómeno complejo. Respecto a su carácter polisémico, hacemos referencia a la adquisición de diversos sentidos según el ámbito en que se desarrolle llevándose adelante de maneras multiformes: no es lo mismo el deporte escolar que el llamado deporte espectáculo, social o federado (Sarni y Pastorino, 2010). Seguimos la línea expuesta por Bracht (2000), sosteniendo que nuestro objeto de conocimiento no es propiamente el deporte de rendimiento, sino su relación con la Educación Física y particularmente, con las trayectorias de formación de los docentes de la disciplina, incorporando la perspectiva de género.

Por último, abordamos el concepto de currículum en sus múltiples acepciones. Da Cunha (2015) establece que hay tres dimensiones curriculares: la explícita, la oculta o implícita y la nula o ausente. Estas últimas dos “se desvanecen tras la aparente neutralidad y evidencia el

constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social” (Jodelet, 1986, p. 474).

currículum explícito” (p. 156). Esta distinción deja en claro que las temáticas consolidadas en el currículum explícito son aquellas “que en general se adecuan a criterio de valoración epistémica y que en cuanto adecuadas cobran relevancia epistemológica” (p. 156).

El currículum implícito u oculto, se condensa en la enseñanza de valores y apreciaciones que no figuran en los programas, a través de lo que no se dice o se dice a medias y según Da Cunha (2015) cumple una función primordial a la hora de reproducir estereotipos. El currículum nulo o ausente se conforma por los saberes excluidos de los contenidos “oficiales”; son los contenidos, según la autora “des-preciados” y suelen quedar exiliados por “ser nocivos, peligrosos o simplemente falsos o banales (...) que carecen de estatus epistemológico” (p. 156). De esta manera, el currículum explícito se construye a partir de los contenidos mínimos que conforman un plan de estudios (y un proyecto programático particular) que se ajustan a los criterios epistémicos correspondientes a su disciplina.

Para Da Cunha (2015) la dimensión curricular del currículum nulo, o sea todo aquello que ha quedado excluido del currículum explícito, todo lo que se ha decidido no enseñar suele ser tan o casi más importante que aquello que sí se decide enseñar, es por eso que considera pertinente denominarlo *metacurrículum*. Este último está constituido por el conjunto de creencias, supuestos, prejuicios, preconceptos que:

habiéndose aceptado a partir de cierta “validación científica” (por ejemplo, sociobiología) han sido “naturalizados” por el “uso” y “hábito” acríticos (por ejemplo, los estereotipos de género) y acaban por instituirse como una constelación de categorías y criterios de selección para la perpetuación de conceptos, saberes aceptados y legitimados, desde los cuales este *metacurrículum* se retroalimenta y perpetúa. (p. 158)

Al igual que esta investigadora, utilizamos al concepto de currículum oculto, nulo y *metacurrículum* como categorías teóricas que nos permite visualizar las prácticas sexistas que por estar naturalizadas no llegan a ser percibidas como tales.

1.6 Estructura de la tesis

En el *capítulo dos* titulado “La educación sexual y la propuesta de la ESI” analizamos el surgimiento de la educación sexual, desde sus modelos hasta la configuración de la *Ley de Educación Sexual Integral* (Nº 26.150). Para ello, realizamos una descripción sintética de cada uno. Finalmente, desarrollamos los principales aspectos que configuran la ESI, el ingreso de la misma en la formación docente y abordamos una breve conceptualización de las características de la propuesta de la ESI. Esto último nos permite elaborar las dimensiones de análisis de los siguientes capítulos.

En el *capítulo tres* llamado “La Educación Física y el deporte como educación sexual” presentamos el desarrollo del campo disciplinar de la Educación Física desde sus mandatos fundacionales hasta la actualidad y analizamos la relación entre los campos del deporte y de la Educación Física.

En el *capítulo cuatro* titulado “Los deportes de conjunto de habilidades abiertas, los documentos curriculares y la ESI: sesgos androcéntricos y hetero-deportividad” abordamos, en primera instancia la historia del Dickens, y a posteriori, analizamos las normativas que organizan el Plan de estudios que analiza esta tesis y el Proyecto Curricular Institucional que aplica dicho Plan, su posición general y su relación con la ESI. Por último, estudiamos los programas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas y su enseñanza desde una perspectiva de género e identificando la ESI.

En el *capítulo cinco* titulado “La transversalización de la ESI en la formación docente de Educación Física” analizamos las entrevistas realizadas a los docentes de las asignaturas seleccionadas para identificar y caracterizar la transversalización de la ESI, sus silencios y potencialidades en el Dickens.

Finalizamos la tesis con una recapitulación de los principales hallazgos y aspectos abordados y la formulación de interrogantes que serán profundizados en futuras investigaciones.

Capítulo 2: La educación sexual y la propuesta de la ESI

A partir del análisis del corpus de estudios e investigaciones que nos anteceden y de haber establecido en nuestro marco teórico las coordenadas que nos orientan en el abordaje de esta tesis, en este capítulo recorreremos un camino que inicia en el concepto de sexualidad y concluye la elaboración de las dimensiones de análisis de los capítulos posteriores. En primera instancia, nos enfocamos en el desarrollo de la sexualidad como saber/poder (Foucault, 2010) determinante para la construcción de la sociedad moderna. En segundo lugar, analizamos el devenir de la educación sexual en Argentina. En tercer lugar, la emergencia de la Ley de Educación Sexual Integral y su relación con la formación docente en general y la de Educación Física en particular. Por último, elaboramos las dimensiones de análisis que nos permiten abordar en los siguientes capítulos los objetivos de esta tesis.

2.1 Perspectivas de la sexualidad

Desde el siglo XVIII se conforman las ciencias positivistas y la sexualidad comienza a ser estudiada principalmente por los saberes biomédicos –anatomía, fisiología, biología, psicología evolutiva⁶–. A partir de allí, se instala un pensamiento que considera a la sexualidad como un hecho ahistórico, presocial, invariable y universal, común a todas las personas y culturas; y al comportamiento sexual como algo “natural” (Zemaitis, 2016). En este marco, el dispositivo de la sexualidad se recubre en la teoría de la represión (Foucault, 2009) y se construyen saberes que vinculan una supuesta “esencia humana” –previa a las relaciones sociales y culturales– con las formas del comportamiento. De esta manera, el abordaje esencialista deviene en un reduccionismo ya que “acotó lo sexual al plano de lo biológico, a partir del estudio de los impulsos sexuales y en donde el cuerpo fue meramente visto como una realidad dada, sin mediaciones” (Zemaitis, 2016, p. 18).

Los aportes de Michel Foucault son el puntapié de los estudios socio-históricos que analizan a la sexualidad desde perspectivas históricas y conceptualizan a la misma como un constructo social e histórico, en estrecha relación con las estructuras sociales, políticas y económicas. En oposición al esencialismo, la sexualidad es estudiada a partir de su carácter histórico, cultural, social, y variable y como una experiencia singular. De este modo, la sexualidad es entendida

como una dimensión humana, que más que explicarse biológicamente -en términos universales y homogéneos- ésta es concebida como una manifestación condicionada y moldeada por cada

⁶ La mayoría de estos saberes de referencia coinciden con las bases epistémicas que organizaron al campo disciplinar de la Educación Física.

cultura y por cada tiempo histórico, a partir de sus significaciones morales, sus tabúes, sus reglamentos, administraciones y controles. (Zemaitis, 2016, p. 18)

Desde esta perspectiva, comienza a identificarse a las personas como sujetos sexuados y deseantes, determinadas subjetivamente por los saberes de las disciplinas científicas, las leyes, las instituciones, las regulaciones que prohíben y habilitan. De esta manera, se cuestiona críticamente los presupuestos del esencialismo y el biologicismo como determinantes de las posibilidades y las formas del cuerpo, el sexo y la sexualidad⁷.

A su vez Guacira Lopes Louro (1999), amplía el concepto de sexualidad dando cuenta que es aprendida y se construye durante toda la vida; asimismo, es un proceso interdependiente del contexto social, político, económico y no se reduce a la cuestión biológica o genital, sino que también comprende a las fantasías, los deseos, las expresiones y las representaciones.

El enfoque socioconstructivista (Zemaitis, 2016) es una definición que confluye con la que establece la Organización Mundial de la Salud (OMS) y es desde la que parte la *Ley de Educación Sexual Integral* (Nº 26.150) a través de los *Lineamientos Curriculares* (2008). Es un concepto abierto que concibe a la sexualidad como un proceso variable y como una dimensión fundamental que se desarrolla a lo largo de la vida. De esta manera, se abandonan las miradas reduccionistas establecidas por el esencialismo que limitaban a la sexualidad a la cuestión genital o reproductiva; y su vez, se concibe como un fenómeno complejo que desborda la dimensión biológica. Este último abordaje ha primado durante mucho tiempo y atravesó sustancialmente el discurso del campo educativo en general y de la Educación Física en particular, tal como analizamos en el *capítulo tres*. En este sentido, desde esta noción de sexualidad, se entiende que los sujetos portantes de cuerpos, son siempre cuerpos sexuados. Desde esta perspectiva de análisis trabajamos en los capítulos subsiguientes, donde aparecen tensiones y se registran invisibilizaciones sobre esta dimensión ineludible del cuerpo.

Asimismo, en este apartado, es pertinente distinguir la diferencia conceptual entre las identidades sexuales y las identidades de género, ya que ambas han sido objeto de regulación y normalización a través de la sexualidad. Por identidades sexuales se concibe cómo las personas viven la sexualidad y por identidades de género se hace referencia a las identificaciones –en términos sociales, culturales e históricos– que hacen los sujetos sobre la matriz dualista femenino/masculino (Lopes Louro, 1999)⁸. La confusión de estos conceptos es

⁷ Otro de los aspectos fundamentales que introduce Foucault (2019) es la concepción "microfísica" del poder, que señala a prácticas cotidianas de organización, reglamentos, indicaciones consuetudinarias acerca del comportamiento, modales, normas estéticas de presentación, entre otras, como dispositivos de (re)producción de la sexualidad.

⁸ Si bien ambos conceptos están interrelacionados, esta distinción es clave ya que en las entrevistas analizadas en el *capítulo cinco* se observan confusiones que no permiten vislumbrar a qué se refieren los entrevistados con

fruto de la reproducción silenciosa y efectiva de la matriz cissexista heterosexual hegemónica (Butler, 2007, 2009), por ejemplo, cuando se presupone una identidad de género según la percepción subjetiva de quien lee un cuerpo de manera binaria y cissexista; cuando se presupone que un mujer “femenina” es heterosexual en relación a su orientación sexual; o en caso opuesto, cuando una mujer es “masculina” y se presupone que su identidad sexual es lesbiana.

Tanto la identidad sexual como la identidad de género, son construcciones sociales, históricas y culturales que no son fijas ni acabadas, sino más bien, tienen la característica de transformarse, cambiar y no ser definitivas ni atemporales a lo largo de la vida de las personas (Lopes Louro, 1999).

A su vez, la sexualidad y los conceptos antes descriptos, en términos interseccionales (Crenshaw, 2012; Segato, 2018) están atravesados por variables como la clase social, la raza, el género. Esto último nos permite caracterizar lo singular de la sexualidad para cada persona. En síntesis, la sexualidad como constructo social es producto de una trama compleja de relaciones históricas y por ende, tiene un carácter variable a lo largo de la historia. Esto permite superar la mirada reduccionista que la limita a las dimensiones biológicas con fines reproductivos y amplía el espectro a lo identitario, los deseos, las expresiones, las fantasías, los sueños en un lugar y espacio determinado. En el siguiente apartado abordaremos los diferentes modelos de educación sexual.

2.2 Educación sexual en Argentina

Los modelos de educación sexual condensan ideas, prácticas y conceptualizaciones sobre la sexualidad y sobre cómo se debe abordar la educación sexual. A los fines de delimitar, conceptualizar y definir los modelos pueden parecer ideales puros, no obstante están insertos en un marco histórico y en un entramado de relaciones sociales que hacen que de manera empírica sean híbridos, se yuxtapongan y los límites entre uno y otro puedan ser difusos. En este apartado, los modelos que desarrollaremos son: el moralista, el biomédico –que incluye al modelo patologista o del riesgo–, los modelos emergentes y el del paradigma de los derechos y la integralidad (Zemaitis, 2016; Morgade, et al, 2011).

Asimismo, Baez y Gonzalez del Cerro (2015), estudian a la educación sexual en América Latina y consideran que la misma se convirtió en un asunto público luego de múltiples intervenciones, entre ellas las del movimiento feminista, que se enfrentaron con otras que

cada concepto, como si hubiera una yuxtaposición entre uno y otro, y abordan como sinónimos: la autopercepción de género, la construcción de la corporeidad y la orientación sexual.

relacionaban la privacidad de la vida doméstica con la sexualidad para argumentar que era un debate inapropiado.

En efecto, es posible identificar enunciados y discursos antagónicos sobre la educación sexual. Dentro de este campo, se vislumbra una lucha por la hegemonía sobre el término mismo de educación sexual y su adjudicación a ciertos significados, símbolos y cómo los diferentes modelos logran expresar demandas, intereses y prácticas de diversas perspectivas (Zemaitis, 2021). En este sentido, “este campo de discursividad no es más que una estructuración de relaciones de posiciones, en unas condiciones de emergencia específicas, que pugnan por la fijación de significados a los significantes sexualidad y educación sexual” (ibíd, p. 16).

En síntesis, la educación sexual como parte del discurso pedagógico y analizada desde los estudios de género, puede entenderse “como una de las tecnologías de regulación de las normas de género y sexuales en un tiempo y en un lugar determinados” (Zemaitis, 2021, p. 18). A continuación revisaremos, entonces, las características de las diferentes tecnologías que primaron en la educación argentina.

2.2.1 El modelo moralista

Se trata de un modelo que destaca y pondera las cuestiones vinculares y éticas basadas en sistemas normativos exógenos (la expectativa sobre el “deber ser”), antes que los sentimientos y experiencias reales de las personas (Morgade, et al, 2011). El modelo moralista se relaciona con “la visión católica que normativiza la sexualidad a partir de los pares “santidad-pecado” o “santidad-perversión” y la induce a los fines de la reproducción de la especie humana” (Zemaitis, 2016, p. 22). En este sentido, aquellas prácticas que no tengan como finalidad la procreación, no serán moralmente aceptables.

Para Zemaitis (2016), este modelo –basado en argumentos morales– es la matriz sobre la que se conformó la legitimidad de los ideales familiares, médicos y educativos que han reproducido las instituciones sociales. En este sentido, “la moral sexual argentina se consolidó sobre la base del discurso médico eugenésico” (ibíd., p. 22), que funcionó como un dispositivo de control social y ordenó a las personas entre pares dicotómicos normal/anormal, sano/enfermo, patologizando las conductas que se consideraban desviadas o peligrosas. El campo disciplinar de la Educación Física ha sido uno de los andamios sobre los que se construyó esta matriz. Tal como analizaremos en el *capítulo tres*, las líneas discursivas que se estructuraron en base a este modelo tuvo una fuerte influencia en la creación de contenidos

diferenciados binariamente dentro de la Educación Física –que persiguió fines eugenésicos durante muchos años–.

La educación sexual desde este modelo, tanto en Argentina como en otras latitudes, se consolidó en los ideales normativos en relación al matrimonio y la procreación. De esta manera, se consolidó la matriz heterosexual como la única forma legítima y adecuada de sexualidad (Salessi, 1995; Krmpotic, 2008; Miranda, 2005; Prietto y Valobra, 2012, en Zemaitis, 2016) y se estrechó el lazo con el discurso de la Iglesia Católica aún en un sistema educativo declarado laico. En Argentina, este ideario es temprano y la educación sexual parece cumplir una función de mitigamiento, contradicción o negación del mismo. A su vez, cabe destacar que no es algo que haya sucedido en el resto de América Latina, al contrario, en otros países hubo más coherencia y educación religiosa estatal.

En el marco de este modelo, y frente al cambio de paradigma sobre el sistema de protección integral de niños, niñas y adolescentes y la sanción de la ESI, se sostiene la pervivencia de este enfoque en directa colisión con el marco legal. En este sentido, para Morgade, et al (2011), es contradictorio a la vocación universalizante de la escuela pública argentina y se vislumbra con mayor claridad en servicios educativos de gestión privada que tienen un ideario explícito en esta línea. A pesar de las leyes nacionales e internacionales que establecen el derechos de niños/as y jóvenes a recibir información, se suele brindar un marco acotado a partir del material “Educación para el amor” publicado por la Conferencia Episcopal Argentina como respuesta a la sanción de la ley de Educación Sexual Integral.

El enmarcamiento discursivo que intenta ese nombre es claro: si la propuesta de educación sexual del episcopado es la “educación para el amor”, ¿cómo se denominarían otras propuestas?: “¿educación sexual para el ejercicio de los derechos humanos?”, “educación sexual para la eliminación de todo estereotipo de género”? (...), aceptar esta denominación encierra la aceptación de una “marca registrada” que podría dejarnos afuera de la posibilidad de tomar la temática del “amor” desde la misma perspectiva de los derechos, de género o de la salud sexual y reproductiva. El amor al que alude el Episcopado encuentra su fuente primera en la creación, ya que Dios creó al ser humano por amor e instaló en él el amor como “vocación fundamental”. (Morgade, et al, 2011, p. 46)

De esta manera, para la perspectiva moral el verdadero amor es casto, heterosexual, y sólo existe cuando el varón y la mujer “se unen en matrimonio”. El acto sexual es moralmente adecuado cuando se genera una nueva vida. Todo otro ejercicio de la sexualidad por fuera de este fin es un pecado.

Este abordaje, que suele primar en las escuelas confesionales, aporta contenidos que constituyen el corpus de la educación para la sexualidad en la escuela, pero de manera

tergiversada, ya que no se problematizan las relaciones de poder hegemónicas y se enseña con otros fines.

2.2.2 El modelo biomédico

Este modelo parte del proceso de biomedicalización de la sexualidad y es uno de los enfoques de mayor relevancia en muchos programas de educación sexual (Morgade, et al, 2011). En este marco, lo “natural” es concebido como lo biológico, como una realidad universal, histórica (Zemaitis, 2016) y es presocial, por ende, se considera anterior a las relaciones de poder y de saber; y se espera que el ser humano lo pueda “dominar” (Morgade, et al, 2011). La realidad biológica representa “lo natural” que, a su vez, se presenta como lo “normal”. De esta manera, se invierte la relación entre causas y efectos, y el punto de partida es que detrás de “lo natural” no existen categorías sociales de carácter simbólico que doten de sentido y significado a las vivencias de la sexualidad (Morgade, et al, 2011).

Bourdieu (1999) plantea que un insistente y profundo “trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social” (p. 14) ha tenido como efecto la inversión de la relación entre las causas y los efectos dando como resultado

una construcción social naturalizada (los “géneros” en cuanto que hábitos sexuados) como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad que se impone a veces a la propia investigación (ibíd.).

Esta presuposición inicial habilita el tratamiento como “anormal” a todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos “anormales”, como las personas intersex o “abyectas” (Butler, 2007) y a todas las orientaciones sexuales que no son funcionales a la reproducción de la especie (Morgade y Alonso, 2008; Morgade, et al, 2011). Desde de la teoría queer, y los estudios transgénero, Preciado (2002) desarrolla que este enfoque está íntimamente relacionado con el contrato social heterocentrado.

El sexo, como órgano y práctica, no es ni un lugar biológico preciso ni una pulsión natural. El sexo es una tecnología de dominación heterosocial que reduce el cuerpo a zonas erógenas en función de una distribución asimétrica del poder entre los géneros (femenino/masculino), haciendo coincidir ciertos afectos con determinados órganos, ciertas sensaciones con determinadas reacciones anatómicas.

La naturaleza humana es un efecto de tecnología social que reproduce en los cuerpos, los espacios y los discursos la ecuación naturaleza=heterosexualidad. El sistema heterosexual es un aparato social de producción de feminidad y masculinidad (...). Los roles y las prácticas sexuales, que naturalmente se atribuyen a los géneros masculino y femenino, son un conjunto arbitrario de regulaciones inscritas en los cuerpos que aseguran la explotación material de un

sexo sobre otro. La diferencia sexual es una hetero-partición del cuerpo en la que no es posible la asimetría. (Preciado, 2002, p. 22).

De este modo, la biologización se configura como un dispositivo de control moral que, a su vez, es reforzado por la ciencia médica, a través del control y la regulación de los cuerpos. En este marco, la Educación Física ha hecho un gran aporte durante todo el siglo XX, tal como abordaremos en el *capítulo tres*.

En oposición a los abordajes socioconstructivistas de la sexualidad, la biologización de prácticas sociales –que son atravesadas por las contingencias históricas– no es algo nuevo, sino que logra condensar una estrategia para la cristalización de las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos (Morgade, et al, 2011).

En este sentido, el enfoque pedagógico biologicista de la educación sexual, encarna a las perspectivas esencialistas de la sexualidad. En este marco, se entiende que la misma comienza con los cambios psicofísicos en la pubertad y que finaliza en la vida adulta. Esta visión reduccionista, deduce que la sexualidad está relacionada meramente con el ejercicio de la genitalidad o el plano de lo biológico (Zemaitis, 2016).

En la escuela, este modelo es el que ha predominado en la escena educativa⁹, a través de materias como Ciencias Naturales, Biología o Educación para la Salud, con fuerte ahínco en contenidos que describen la diferencia sexual bajo una matriz binaria desde donde se piensa al cuerpo humano. De esta manera, se construyen cuerpos duales capaces de ser descriptos de manera fisiológica, anatómica y hormonal y donde la sexualidad se explica desde la genitalidad desde los “órganos reproductivos”, o también denominados “órganos sexuales”.

Adjetivar como “sexuales” determinados órganos también es una operación con voluntad de delimitar y organizar las zonas legítimas de placer del cuerpo, una suerte de jerarquía sexuada de la superficie corporal. Los contenidos curriculares centrales versan entonces sobre la descripción anatómica y fisiológica de los “sistemas reproductores” del varón y de la mujer. Pero esta descripción no es autoevidente, sino que se trata de una (di)visión naturalizada de los cuerpos al ser una operación de oposición binaria y universalizante que hace percibir una supuesta complementariedad anatómica y heterosexualizada entre ambos cuerpos. Este binarismo del lenguaje de las ciencias biológicas hace creer que en el mundo solo existen varones y mujeres, dejando invisible toda la variabilidad de la biología humana. (Zemaitis, 2016, p. 25)

⁹ Ha predominado en períodos particularmente "progresistas" del siglo XX, porque se ha posicionado como la modernidad científica frente al modelo moralista/cristiano. En la década del sesenta y de los ochenta en adelante, una docente que abordaba la sexualidad sin valoraciones "morales", enseñaba sobre enfermedades de transmisión sexual, formas de prevención, control de la natalidad, era una excepción y tenía mucha resistencia de los sectores más poderosos del sistema educativo.

De esta manera, en las instituciones educativas se ha enseñado un modo de entender el cuerpo humano de manera descontextualizada, a partir de la descripción biológica –prescindiendo de las emociones– y en la relación de la diferencia y la complementación de dos tipos de cuerpos. El binarismo se refuerza acentuando las diferencias de los genitales y, a su vez, encubre concepciones “naturales” y “normales” sobre el cuerpo. Tanto la biología como la medicina ocupan un lugar hegemónico dentro de los saberes escolares ya que a través de los modelos binarios dicotómicos establecidos por las mismas se aborda al cuerpo humano como objeto de conocimiento. Es así que se establece un discurso universalista de lo biológico que conlleva formas del “deber ser” en términos de feminidad y masculinidad, y el binarismo se establece como matriz organizadora del mundo (Zemaitis, 2016).

A su vez, el modelo biomédico, también incluye al modelo patologicista o del riesgo (Zemaitis, 2016), ya que vincula a la sexualidad como algo negativo y la trabaja desde sus efectos no deseados como lo son el contagio de las infecciones de transmisión sexual (ITS) –a partir de la pandemia del VIH-SIDA en la década de los ochenta– o el embarazo adolescente. “Este discurso incluye también a la abstinencia como la opción práctica que presenta mayor seguridad para evitar el contagio” (ibíd., p. 28).

Los contenidos principales de este enfoque, están relacionados con el aprendizaje de los métodos y formas de prevención tanto de enfermedades de transmisión sexual como de métodos anticonceptivos. En este sentido, a pesar de la continuidad de la matriz binaria en términos biológicos, este enfoque buscó despojar a la sexualidad de valoraciones y creencias; y la refirió “al cuerpo”. Esto abonó a salir de la matriz religiosa y fue la posibilidad de pensar nuevas formas que a posteriori dieron lugar a la existencia de una ESI no binaria e integral.

Sin embargo, la sexualidad es reducida a un problema biomédico donde parecería pertinente la presencia de especialistas externos a la institución educativa para que aborden el problema de forma técnica, en el marco de una charla puntual dentro de materias como Biología o Ciencias Naturales.

Para este modelo la educación sexual se reduce a hablar de la reproducción y, por lo tanto, de la genitalidad y suele complementarse con una perspectiva “médica”. Este enfoque, se centra en la necesidad de brindar información para prevenir “conductas de riesgo” desde el conocimiento científico, con acento en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, y deja por fuera los contenidos relacionados con el deseo, los sentimientos o las relaciones humanas (Morgade, et al, 2011). Desde esta manera, se considera que la educación sexual se centra en las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción y fisiología, desvinculada de las emociones y centrada en “los

problemas” o “peligros” de las prácticas sexuales. Por último, el discurso de la prevención abonó a los fundamentos que argumentan la inclusión de la sexualidad como un tema escolar y, a su vez, la producción curricular (Baez y González del Cerro, 2015).

2.2.3 Los modelos emergentes, un acercamiento a la ESI

En relación a la construcción de un paradigma vinculado a lo que plantea la ESI, Morgade, et al (2011), distinguen como modelos emergentes con menos incidencia escolar, pero que han estado igualmente presentes, al modelo de la sexología y al modelo normativo o judicial. Por un lado, la sexología como parte del corpus de la psicología y la medicina, aborda las “buenas prácticas” sexuales, en tanto prevenir disfunciones y desarmar creencias, abonando a explorar y disfrutar del cuerpo sexuado. En sintonía con el paradigma de los derechos, la sexualidad es considerada una dimensión a lo largo de la vida que es parte de la construcción de la subjetividad. Si bien aporta abordajes para la escuela, sigue ubicando el saber en agentes externos a las instituciones educativas.

Por otra parte, el modelo normativo o judicial se centra en la vulneración de derechos, y aborda situaciones que violan los derechos de niños, niñas y jóvenes, haciendo fuerte hincapié en el conocimiento sobre los derechos humanos. No obstante, el tratamiento meramente de estos contenidos en relación a la educación sexual, conlleva un reduccionismo que asocia la sexualidad al delito e instala al temor en primer plano respecto a la misma. A su vez, este enfoque implica saberes específicos sobre leyes, donde el rol docente mayormente habilita la intervención de servicios especializados.

2.2.4 El paradigma de los derechos y la integralidad como perspectiva

La ESI se centra en este paradigma y concibe a la sexualidad desde una perspectiva compleja, como una dimensión fundamental a lo largo de la vida y como una construcción identitaria que se desarrolla más allá de los fines reproductivos (Zemaitis, 2016). En este marco, la sexualidad comprende múltiples dimensiones como la violencia y la discriminación hacia la mujeres y las minorías sexuales, el respeto y cuidado de uno mismo y les demás, la intimidad, entre otros temas. Para la construcción de este paradigma es fundamental el aporte realizado por los estudios de género que, a partir de los análisis históricos y culturales, han identificado las maneras en que los estereotipos de género y las expectativas sobre los cuerpos sexuados cristalizaron desigualdades entre lo masculino y lo femenino (Morgade, et al, 2011). En este sentido, el paradigma de los derechos y la integralidad sienta sus bases desde la perspectiva de género. Esto también permite comprender a la construcción de la sexualidad en términos

interseccionales ya que se considera que la misma está entrelazada por diferentes variables económicas, sociales, raciales, étnicas y culturales. De esta manera, Lugones (2011, 2018) propone desde una metodología de la interseccionalidad, partir de la crítica de la organización de categorías dicotómicas que atraviesan la vida social. Para nuestra investigación tomamos la noción de interseccionalidad estructural de Crenshaw (2012) que demuestra las formas de dominación que aparecen como capas solapadas y que condicionan el modo diferenciado de situarse según el ámbito.

Asimismo, hay un parteaguas entre los modelos antes descritos y éste, ya que se deja de definir al cuerpo como una máquina perfectible y clasificable de manera binaria y ahistórica (Labaké y Fernández Chein, 2023) y se pasa a comprender al cuerpo humano dentro del entramado de las relaciones sociales, que lo dotan de significado y de su disponibilidad para el goce, el cuidado y el disfrute. En términos interseccionales, los cuerpos sexuados están insertos en una realidad social, económica, cultural, política –por ende también educativa– que es determinante para su potencial desarrollo en relación a concebir y vivenciar las relaciones de género, la identidad de género y las posibles orientaciones sexuales. De esta manera, este enfoque aborda la problemática de género desde una perspectiva crítica y promueve relaciones sexuales igualitarias, placenteras y responsables (Zemaitis, 2016).

La integralidad es superadora a los anteriores modelos ya que comprende las dimensiones psicológica, biológica y social de la sexualidad y los contenidos ya no se ubican en determinadas asignaturas sino que son transversales a cada espacio curricular (Zemaitis, 2016) y a la vida cotidiana y reglamentaciones de las propias instituciones. En este sentido, es una propuesta pedagógica endógena de las instituciones educativas, que busca abandonar la dinámica de talleres esporádicos, aislados y descontextualizados de los intereses del estudiantado, de la vida institucional y el currículum; y que asume el gran desafío de evitar los silencios pedagógicos, habilitando las preguntas, reforzando los vínculos de confianza, problematizando la realidad, la violencia, la discriminación y la desigualdad.

Desde una perspectiva de género, la introducción del abordaje de la desigualdad, de la mano de los estudios de la homosexualidad y de la teoría queer, se introduce la sexualidad como construcción social, y como tal, de las relaciones de poder en las que está inmersa (Mordage, et al, 2011). Es decir, que se problematizan los roles de género, las expectativas, los mitos y las creencias sobre la sexualidad. Este paradigma propone un abordaje desde el conocimiento del propio cuerpo y desde los discursos sociales que lo interpelan, enfocando en su disfrute y cuidado, en las diferentes maneras de vivirlo, en la construcción de relaciones afectivas desde el respeto y en la identificación de prácticas violentas, abusivas y discriminatorias que deben

ser abordadas. En este sentido, otro de los núcleos fundamentales es el de los derechos que tiene como premisa un piso común de igualdad e inclusión y establece un marco normativo que debe garantizar el Estado a todas las personas.

El discurso de los derechos aparece como la fundamentación única y válida para la educación sexual, resultando sin duda una superación del silencio imperante en la escuela y del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad, pero resultando finalmente en otra forma de silenciamiento de la afectividad (Morgade, et al, 2011, p. 51)

Ahora bien, las revisiones del abordaje de la sexualidad no es exclusivo de la Argentina y es pertinente destacar que, a nivel latinoamericano, dentro de los documentos curriculares persisten tensiones sobre la concepción en relación a la perspectiva de género: algunos documentos se posicionan en un sentido crítico sobre las relaciones de género en relación a la desigualdad social; otros se refieren al género como la diferencias entre varones y mujeres; algunas propuestas revisan la matriz heterosexual; y otras no cuestionan la matriz de la (re)producción de identidades normalizadas (Báez y González del Cerro, 2015).

Por ende, la perspectiva de género dentro de este paradigma es significativa en disputa tal como veremos en el siguiente apartado y en los debates alrededor de la sanción y posterior desarrollo de la *Ley de ESI* (Nº 26.150).

2.3 La Educación Sexual Integral

A mediados del 2004, comienza el debate acerca de la promulgación de una ley de educación sexual para la CABA. La ley de educación sexual aparece como la arena donde distintos sentidos acerca de la sexualidad entran en pugna y la tensión está fuertemente centralizada en la relación a la perspectiva de género (Boccardi, 2008).

Morgade junto al Colectivo Mariposas Mirabal¹⁰ (2018) recuerdan que desde la *Ley Nº 1.420* se establece la educación común obligatoria en la Argentina como una de las herramientas fundamentales para la conformación del Estado, restando poder a la Iglesia Católica. En Argentina, el proceso de “estatalización” fue secular, por ende, se restringió la intervención de la Iglesia y eso conllevó resistencias y rechazos de sectores de la población. De esta manera, desde los inicios del Estado Nación, la tensión con la Iglesia ha existido y persiste hasta nuestros días, en muchos casos cristalizado en la ESI.

En este sentido, en 1994 en Argentina se consagra a la Convención por los Derechos del Niño con carácter constitucional y las niñeces y adolescencias comienzan a ser sujetos de derecho.

¹⁰ Malizia, A.; González del Cerro, C.; Ortmann, C.; Grotz, E.; Díaz Villa, G.; Baez, J.; Scaserra, J.; Fainsod, P.; Malnis Lauro, S.; Zattara, S.; Cano, V.; Sokolowicz, C.; Raele, G.; Di Marino, L.; Zaiat, N.; Lescano, S.; Toufeksian, A.

Asimismo, hay algunos momentos claves para los avances que representó la sanción y reglamentación de la *Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral*.

2.3.1 Sobre la aparición de la perspectiva de género en educación

En el 1979 la ONU aprobó la Convención para la eliminación de todas las formas de Discriminación hacia la Mujer (CEDAW) y en 1991, en Argentina, inició el “Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer” dentro del Ministerio de Educación que incluía todas las recomendaciones de la CEDAW. En efecto, gracias a la articulación con las provincias, se produjeron materiales educativos, campañas de sensibilización y acciones de capacitación docente y la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC). En este marco, el Programa incluye la mención a la categoría “género” en todas las áreas curriculares (Morgade, et al, 2018). También se introdujeron nociones que ampliaron las referencias a los agentes sociales tradicionales, se pasó a nombrar “grupos familiares” en lugar de “la familia”, se comenzó a hablar de “varones y mujeres” –cuestionando el universal masculino–.

Sin embargo, en el marco de la participación del país en la IV Conferencia de la Mujer realizada en Beijing en 1995 se produjo un fuerte quiebre. El motivo fundamental fue la transformación que la conferencia proponía, corriéndose de la categoría "mujer" al “concepto de "género", y reconociendo que toda la estructura de la sociedad debía ser analizada a la luz del desarrollo de los Estudios de Género. El salto teórico y político consistía en desesencializar y desnaturalizar la posición histórica y social de las mujeres. Mirado desde la actualidad, conservaba una visión binaria sobre los cuerpos sexuados, pero sin duda alguna representaba un avance en la posibilidad de crítica de la desigualdad y la subordinación femeninas. (Morgade, et al, 2018, p. 4)

Quienes representaban a la Argentina habían sido designados por el gobierno y no el movimiento de mujeres y no suscribieron a la formulación de la Plataforma (Mordage, et al, 2018). A posteriori, el Ministerio de Educación eliminó todas las menciones a la categoría “género” y “toda otra marca orientada a problematizar la mirada nuevamente hegemónica” (ibid, p. 5).

2.3.2 Sanción de la ESI

En las últimas dos décadas, en nuestro país –y también a nivel internacional– se viene desarrollando un avance destacable en materia de derechos educativos, sexuales y relacionados con las infancias, adolescencias y juventudes, organizados alrededor de ideas vertebrales sobre la educación sexual, como lo son el cuerpo, la identidad, el deseo y los vínculos entre las personas (Vázquez y Labaké, 2022).

Asimismo, es pertinente destacar que desde los años ochenta, se viene construyendo un plexo normativo¹¹ —de la mano de las luchas del movimiento feminista y de las minorías sexuales—, que marca un proceso de transformación en las políticas de regulación de la sexualidad (Boccardi, 2008). Uno de los puntos nodales de este marco jurídico es la creación del *Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable* en el año 2003 (Ley N° 25.673). Los debates acerca del dictado de educación sexual en las escuelas, se desarrollan en este contexto a comienzos del año 2004.

Durante ese año, en la CABA se produjo el primer debate sobre un proyecto de Ley de Educación Sexual Integral, el mismo abordaba tanto la obligatoriedad como los enfoques y contenidos de la ESI. En ese marco, se produjeron fuertes debates y contó con la presencia de diferentes sectores sociales tanto en la Legislatura de la CABA como en las calles, que presionaron y generaron rupturas que tuvieron un resultado negativo en el recinto. Según Morgade, et al, (2018) “dejó como enseñanza que la “mejor ley” es la ley votable y que el mejor ámbito donde discutir los alcances y contenidos debería ser el área de gestión educativa y no el legislativo” (p. 5).

De esta manera, vuelve el debate acerca de la educación sexual en las escuelas en la CABA y, después de un largo proceso de debate legislativo, hacia finales del 2006 se sanciona la *Ley N°2.110/06 de Educación Sexual Integral*, por parte de la Legislatura de la CABA; y la *Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150*, por parte del Senado de la Nación (Boccardi, 2008). El resultado de ésta última, es una ley corta que establece que el Ministerio de Educación de la Nación debía convocar a una comisión de especialistas para desarrollar los *lineamientos curriculares* que se votarían en el *Consejo Federal de Educación* y se debía crear el Programa Nacional de ESI (Morgade, et al, 2018).

2.3.3 El desarrollo de la ESI

A comienzos del 2007 se conforma una comisión de especialistas, donde fueron convocados investigadores de la temática, educadores de diferentes sectores religiosos y autoridades del Ministerio de Educación de la Nación. La tarea era construir un documento único donde confluyeran las diferentes miradas. El debate fue arduo y llevó casi seis meses. Si bien estuvo a punto de lograrse un acuerdo unánime, en el último tramo se presentaron dos elementos

¹¹ Algunas de esas normativas son la Ley de salud sexual y procreación responsable (N° 25.673); la Ley de prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres (N° 26.485); la Ley conocida como Ley de matrimonio igualitario (N° 26.618); la Ley de identidad de género (N° 26.743); la Ley Micaela (N° 27.499); la Ley de acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (N° 27.610); o Ley de promoción del acceso al empleo formal para personas travestis, transexuales y transgénero "Diana Sacayan- Lohana Berkins" (N° 27.636).

centrales de disenso: la relación familia-Estado y la categoría de “género” (Morgade, et al, 2018). A pesar de ello, “las autoridades definieron que el documento producido por los debates de casi seis meses era lo suficientemente abarcativo y respetuoso de las diferentes miradas como para constituirse en la base de la elaboración de los lineamientos curriculares, que se votaron en 2008” (Morgade, et al, 2018, p. 6).

Asimismo, en el mismo año, el Programa Nacional de ESI elabora los *lineamientos curriculares*¹² (2008) y comienza a producir materiales para capacitaciones a nivel federal, cursos virtuales, láminas y cuadernillos, con resistencias de diferentes sectores como el arzobispado de La Plata¹³ (Morgade, et al, 2018).

Tal como señala Eleonor Faur (2019, 2020), el derecho a la ESI es fruto de luchas protagonizadas por el activismo de organizaciones políticas, sindicales y sociales, en gran parte ligadas al ámbito educativo, que militan para llevar a cabo su implementación; así como también hay grupos que resisten (como algunos sectores de las iglesias católica y evangélicas, encabezados por los espacios de representación institucional de las escuelas confesionales de gestión privada). El reconocimiento legal está atravesado por disputas que se tensionan desde el abordaje institucional-pedagógico de los contenidos relacionados con la sexualidad, tal como hemos desarrollado más arriba, reflejando recorridos y abordajes fluctuantes alrededor de la ESI. El despliegue de la ESI, entre otros aspectos, reconoce la noción de derecho establecida en el *artículo N° 1 de la Ley N°26.150*.

A su vez, la *Ley N°26.150* establece como obligatoria la ESI para los tres niveles educativos y de profesorados, y para docentes en ejercicio, en todas las modalidades, tipo de gestión institucional y jurisdicción.

En este marco, en la CABA, en 2010 comienza una reforma de los planes de estudios de los Profesorados en Enseñanza Inicial y Primaria, que incorpora como unidad curricular obligatoria a la ESI. En los Profesorados de Educación Física habrá que esperar al 2015, año en el que se emite el *Diseño Curricular Jurisdiccional* (Resolución MEGC N° 465/15) que establece los lineamientos para la formación docente de Educación Física y allí se incluye a la ESI dentro del currículum, tal como analizamos en el *capítulo cuatro*.

Los *lineamientos curriculares* publicados por el *Consejo Federal de Educación* (2008) tienen un apartado específico para la formación docente. Allí se especifica que para garantizar los

¹² En el 2008, el *Consejo Federal de Educación* aprueba mediante votación los *lineamientos curriculares* que establecen los modos en que la ESI debe ser llevada a cabo en todos los niveles educativos. Allí se establece que debe abordarse como un enfoque general y temáticas explícitas en todas las materias y en espacios específicos desde el nivel secundario y en la formación docente.

¹³ Esta nota periodística ejemplifica las críticas y resistencias que desarrollan los sectores religiosos frente a la ESI: <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/catolicos-y-evangelicos-intensifican-rechazo-esi/>

propósitos de la ley en el resto de los niveles educativos es fundamental “diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad” (p. 52). No se espera formar docentes que posean las respuestas a todos los temas vinculados a la ESI pero existen contenidos consensuados entre los que se destacan: la comprensión de la salud, de la sexualidad humana y el rol de la escuela y de los docentes de una perspectiva integral, pluridisciplinar y en el marco de los derechos humanos, la construcción de una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos y la identificación de las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas; la promoción del cuidado y respeto del cuerpo propio y ajeno, entre otros.

Estas conquistas en materia de derechos educativos y sexuales, involucran dimensiones claves para la Educación Física como son el cuerpo, el deseo, los vínculos entre las personas y las identidades. En el marco del campo pedagógico disciplinar, la ESI supone –al menos– discusiones y conflictos ya que entra en tensión con sus mandatos fundacionales –tal como analizamos en el *capítulo cuatro y cinco*–. “En otras palabras, establecer legalmente estos derechos y motorizar políticas públicas con el propósito de concretarlos implicó e implica luchas que, al combinarse con diferentes acuerdos políticos entre diversos actores, permitieron y permiten su motorización” (Vazquez y Labaké, 2022, p. 3).

2.3.4 Efectos rizomáticos de la ESI

Después del 2006, las conquistas de derechos vinculadas al género y la sexualidad potenciaron la ESI generando nuevos temas, amplificando su visibilidad y legitimando el trabajo de los docentes que desarrollan proyectos de ESI (Morgade, et al, 2018)

La particularidad de la ESI es que logró construir un lenguaje inteligible para abordar temas de género y sexualidad en clave de derechos humanos dentro del campo educativo. A través de una sinergia, la ESI refrendó y, a su vez, se nutrió de derechos como el matrimonio igualitario (Ley N° 26.618); así como la identidad de género (Ley N° 26.743); el acceso a la interrupción voluntaria del embarazo (Ley N° 27.610); o la *Ley N° 26.485* de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, abonando a que la violencia deje de ser un secreto de algunas mujeres, para ser un problema dentro de la agenda política, y fortaleciendo una batalla cultural (Morgade, et al, 2018). Asimismo, la *Ley de Identidad de Género* aporta una definición del género basada en que la identidad es una construcción vivencial de cada

persona, que se construye a partir de las relaciones sociales. Por ende, la identidad de género abandona el reduccionismo binario del determinismo biológico sin por ello reducirlo a un determinismo cultural (encorsetando las características o atributos sociales entre “mujeres” y “varones” a partir de los roles de género).

Asimismo, en el contexto de estos alcances, la sanción de las leyes antes nombradas y las luchas sostenidas de las diferentes organizaciones políticas, sociales, gremiales y sociosexuales, de la mano de un “Estado que se declaraba garante de derechos ciudadanos y preocupado por reducir la desigualdad” (Morgade, et al, 2018, p. 13), dieron impulso a nuevas demandas que tuvieron un saldo organizativo que se cristalizó en dos hitos fundamentales: el primer Ni Una Menos en el 2015 y la lucha por la legalización del aborto en el 2018.

Después de más de diecisiete años, y con todas las leyes sancionadas a posteriori, la ESI logró incorporar una serie de cambios estructurales en materia de diversidad (Ferrari y Visciglia, 2021). Por ende, es una política pública que ha podido transformarse y ampliarse a partir del contexto y de una intensa lucha por parte de los movimientos feministas y sociosexuales.

En este sentido, en el 2018, en el marco de la lucha por la sanción de la *Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo* que no pudo sancionarse ese año, el Programa Nacional de ESI crea la *Resolución CFE N° 340/18* que aprueba el *Consejo Federal de Educación*. Esta normativa trabaja aspectos claves de la ESI: los *cinco ejes conceptuales*.

Los *cinco ejes conceptuales* de la ESI son inherentes al enfoque integral de la educación sexual según el plexo normativo y la currícula vigente. En sintonía con *las puertas de entrada*, abordan los modos de enseñar contenidos relacionados con la sexualidad, el cuerpo, los vínculos, las emociones, las identidades pero enfatizando su base epistemológica.

Como parte de una generación criada y socializada a través de instituciones modernas tales como la familia y la escuela, y en plena hegemonía del sistema capitalista-patriarcal (binario, moralizante, judicializante, blanco, heterosexual-cis, urbano y judeo-cristiano), se hace necesario que nos hagamos preguntas sobre nuestros modos de conocer, en tanto formas de intervenir en el mundo que nos rodea e interactuar con otras personas. Estos interrogantes son los que nos van a permitir, a su vez, desplegar prácticas pedagógicas respetuosas de los derechos sexuales y educativos vigentes y establecer diálogos entre la Educación Física y la ESI. (Vázquez y Labaké, 2023, p. 9)

Los *cinco ejes conceptuales* se conforman por: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. Se distinguen los cinco ejes entre sí, sólo a los fines de enfatizar alguna dimensión. No obstante, los *ejes* están interrelacionados por el propio enfoque integral –como dimensiones específicas de la transversalidad e integralidad– y son herramientas potentes para

reflexionar sobre los diálogos entre la Educación Física y la ESI, tal como lo haremos en el *capítulo cinco*.

2.4 Los desafíos que abre la ESI en su ingreso en los Profesorados de Educación Física

La ESI fue un gran avance en términos de derechos educativos, sexuales, y en el marco de las luchas y disputas que venían desarrollando los movimientos sociosexuales y feministas. No obstante, presenta grandes desafíos para la organización tradicional de los profesorados de Educación Física. A partir de las coordenadas que aparecen en los párrafos siguientes, en el *capítulo cuatro* analizamos cómo aparece la ESI en la norma marco de la CABA y luego cómo se traduce en el Proyecto Curricular Institucional.

Hacemos propias las limitaciones que identifica Morgade (2017) sobre la concreta transversalización de la ESI. Por un lado, la organización curricular de tradición enciclopédica y racionalista es fragmentada y obstaculiza el trabajo en equipo inter o multidisciplinario (Lenoir, 2013 en Morgade, 2017). De esta manera, es complejo y tiene limitaciones concretas incorporar temas específicos que se integren de manera interdisciplinaria e institucional, que impacta con la caja horaria y los tiempos de clase.

Asimismo, si la intención es abordar la transversalización de la perspectiva de género, esto debería no sólo trabajar desde el currículo explícito sino desde la institución en su conjunto. En este sentido, la transversalización implicaría revisar sistemáticamente los objetivos de la institución, la normativa, la organización de las asignaturas, los espacios, y los modos de participación y comunicación.

En este sentido, desde un abordaje emancipatorio de la ESI, Guacira Lopes Louro (2019) sugiere abandonar la consideración problemática respecto de la diversidad de sujetos y pasar a pensarla como constituyente de la actualidad, esto implica entender que la diversidad ya no se basa en la lógica de la oposición y de la exclusión binaria y dualista, sino en una lógica más compleja, donde la multiplicidad de sujetos y de prácticas requiere desatender el discurso que jerarquiza y posiciona lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico” para pasar construir otro discurso que incorpora y parte de la circulación del poder.

Por otra parte, desde la ESI es necesario criticar tanto los procesos de construcción y selección de los saberes como las formas que toma el contenido: el lugar de los saberes y las experiencias. En este sentido, es posible identificar, tal como lo haremos en el *capítulo tres*, los obstáculos estructurales que presenta Educación Física como campo disciplinar pedagógico con un sesgo fuertemente androcéntrico, cissexista y heteronormado frente a la propuesta de la ESI.

Por último, la transversalización de la ESI en el Dickens, específicamente en los deportes de conjunto de habilidades abiertas –como principal objeto de nuestra investigación– alude también “a las formas en que cada disciplina en particular se ha hecho cargo de la crítica desde la perspectiva de género, sin que se haya producido de manera equivalente en cada campo la crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias” (Morgade, 2017, p. 53).

2.4.1 El paradigma de los derechos y la integralidad en la Educación Física

A partir de la *Ley de Educación Nacional* (N° 26.206), sancionada en el año 2006, junto a la *Ley de Educación Sexual Integral* (N° 26.150), se establece un paradigma de derechos que parte de un pacto civilizatorio (Morgade, 2021) basado en los derechos humanos como piso de abordaje educativo.

A través de dichas normativas, se consolida una propuesta que tiene como eje central la formación integral y equitativa para todos los ciudadanos y ciudadanas del país; en relación a la Educación Física encontramos que entre los “Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional”, en el artículo 11 de la *Ley N° 26.206*, en algunos de sus incisos, se proclama:

- f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.
- g) Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.
- h) Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.
- i) Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.
- j) Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.
- k) Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación. (Ley Nacional de Educación, N° 26.206, 2006).

Es posible visualizar que en la *Ley de Educación Nacional* (N° 26.206) se desarrolla un discurso que busca superar el universal masculino, aunque no deja de ser binario, promueve la integración, concibe a los niños y adolescentes como sujetos de derecho (Ley N° 26.061), incentiva la participación democrática, la formación de una ciudadanía crítica, inclusiva y, si bien no habla explícitamente de perspectiva de género, incorpora al género como una

problemática social y cultural a ser abordada. Estos lineamientos fueron tenidos en cuenta para desarrollar esta investigación.

A su vez, la *Ley de Educación Sexual Integral* (N° 26.150) tiene como objetivo promover “saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes” (Ley de Educación Sexual Integral, N° 26.150, 2006). Tal como venimos desarrollando, es una ley que ha abonado a problematizar el orden social patriarcal, heteronormado, cissexista desde una perspectiva de género, y en tanto integral, propone una educación sexual que no sólo aborde los aspectos biológicos de la sexualidad, sino también todas las dimensiones que hacen a la misma, es decir, desde lo social, lo cultural, lo psicológico, económico, biológico, etc. En efecto, promueve actitudes responsables ante la sexualidad, tiene como objetivo prevenir problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual en particular, establece una igualdad en el trato y en las oportunidades de mujeres y varones (Pellegrini Malpiedi, 2014). Entre los artículos más significativos, encontramos:

Artículo 1°: Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Artículo 3° — Los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral son: a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular; e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres. (Ley de Educación Sexual Integral N°26.150, 2006).

Frente a esta normativa, resulta contradictorio que el *Plan de Estudios 2015* del ISEF N°2 “Federico Dickens” se haya estructurado con asignaturas diferenciadas, que hacen subsistir las divisiones jerárquicas y fundamentos de diferentes órdenes que excluyen a los géneros de realizar determinados deportes y ejercicios físicos. Justamente lo que nos proponemos en los capítulos siguientes es poder identificar las resistencias que subsisten en la Educación Física actual —que continúan reforzando estereotipos, roles y expectativas según el género— y van en detrimento de la transversalización del paradigma de derechos y de la integralidad. Tal como abordaremos en el *capítulo tres*, estas normativas plantean un desafío mayúsculo para la

Educación Física y sus mandatos fundacionales que, algunos, todavía subsisten hasta el día de hoy.

Las pedagogías críticas y la revisión desde la perspectiva de género dentro del campo disciplinar de la Educación Física recién llegaron a finales de la década del noventa, por ende la revisión sobre el disciplinamiento corporal sexuado que ha realizado la Educación Física y sus espacios de formación es reciente y la persistencia de sus mandatos fundacionales, desborda las paredes de los múltiples ámbitos laborales en los que se desarrolla la misma.

2.5 Las dimensiones de análisis

A partir de la recomposición del concepto de sexualidad, los enfoques de la educación sexual en Argentina y el movimiento instituyente que introduce la ESI y sus contenidos en el campo educativo, nos proponemos elaborar dimensiones de análisis específicas para identificar y caracterizar la transversalización de la ESI en la formación docente de Educación Física. Esto implica hacerlo de manera situada. En la todavía incipiente tradición de estudios sobre la ESI, y más específicamente de la transversalización de la ESI en la formación docente, se han encontrado y discutido algunas categorías de análisis que funcionan como punto de partida para una revisión situada. En ese sentido, resulta relevante recuperar las preguntas que orientan esta tesis para poder construirlas con mayor contundencia, estas son: ¿cómo se aborda la ESI en la formación docente de Educación Física específicamente en las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas? ¿Cuál es el tratamiento de la ESI en el plan de estudios y los programas? ¿Qué características y dónde se vislumbra la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos en el currículum explícito, implícito, nulo y *metacurrículum*?

2.5.1 Coordenadas para la elaboración de las dimensiones de análisis.

Con el objetivo de pensar una ESI “orientada a aumentar la potencia de obrar de estudiantes y docentes (...) [y para evitar] convertirnos en cándidos ejecutores de una tecnología de género más” (Cantarelli y Galazzi, 2024, p. 73), retomamos tres postulados, elaborados por Cantarelli y Galazzi (2024), que nos sirven como puntapié para la elaboración de las dimensiones de análisis. El primer postulado hace referencia al concepto de interseccionalidad, ya que la ESI es un derecho que aborda el fenómeno de la sexualidad a partir de su inscripción en el contexto. El abordaje desde la interseccionalidad habilita la posibilidad de identificar las formas de opresión que se superponen, refuerzan y resignifican entre sí. El segundo postulado hace referencia a poner en cuestión el pensamiento dualista; y el tercer postulado, está

vinculado al sentido emancipatorio de la ESI, entendiendo que la ligazón de la misma con las luchas sociales emancipatorias descubre su potencia articuladora. Algunas de estas categorías (la de interseccionalidad y la de dualismo) serán abordadas en gran parte del *capítulo tres y cuatro*; la emancipatoria, será abordada en las conclusiones.

Por otro lado, investigaciones como las de Eleanor Faur, Mónica Gogna y Georgina Binstock (2015) han tenido como objeto analizar la implementación de las políticas de Educación Sexual Integral en Argentina, específicamente los procesos formativos que se han desarrollado desde el Programa Nacional de ESI. Sus aportes dotan de elementos importantes a nuestras dimensiones. Las autoras analizan variados ejes entre los que podemos destacar: las resistencias frente a la ESI, las palabras asociadas a la sexualidad como un elemento constitutivo de las subjetividades que se conforma en un proceso de construcción social e individual, la reflexión personal y los recuerdos de la infancia como puerta de entrada a la ESI, la sexualidad como un contenido pedagógico, entre otras. Esta última dimensión dispone de herramientas conceptuales y metodológicas que resultan centrales a la hora de implementar la ESI. Tal como establece el propio Programa Nacional de ESI, la incorporación de la sexualidad como contenido pedagógico al Proyecto Educativo de cada institución y su abordaje de manera sistemática en todas las asignaturas contribuye a conformar una mirada pedagógica y una transformación respecto a la sexualidad (Faur, et al, 2015). Esta mirada implica revisar prejuicios e imágenes estereotipadas y promover la equidad de género en el marco de los derechos humanos.

Asimismo, las autoras destacan el abordaje concreto de la ESI desde la *Resolución del CFE N° 340/18*, donde se presentan los *cinco ejes conceptuales* de la ESI que funcionan como pilares centrales para su transversalización: perspectiva de diversidad, perspectiva de derechos, perspectiva de género, valorar la afectividad y el cuidado del cuerpo y de la salud.

Por su parte González del Cerro (2020) analiza las formas de lo transversal desde tres campos que confluyen –y que pocas veces aparecen dialogando– en los estudios sobre la ESI: el de la pedagogía, el de los feminismos y el del lenguaje estatal del propio Programa Nacional de ESI. En el último análisis que propone la autora, rescata que en los documentos de la ESI¹⁴ –a partir de la prescripción de la normativa– se establece que las escuelas deben considerar la sexualidad integral como contenido presente en todas las asignaturas. La ESI invita a que

¹⁴ “En el caso del enfoque transversal, se propenderá a que su adopción garantice el tratamiento de la ESI en forma continua, sistemática e interdisciplinaria, evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos. En caso de que se defina el tratamiento de la ESI en el marco de un espacio curricular específico, el abordaje deberá ser integral para evitar reduccionismos que podrían empobrecer el enfoque interdisciplinario que aquí se sustenta” (Lineamientos curriculares para la ESI, Consejo Federal de Educación, 2008, p.16).

“todas las asignaturas se dispongan a revisar los cruces entre sus saberes disciplinares y los saberes del campo de estudios de sexualidad, género y derechos humanos” (ibíd., p. 190). Esto implica un desplazamiento, ya que requiere “deslocalizar” la responsabilidad de trabajar la sexualidad en el área de Ciencias Naturales o actores externos del ámbito de la salud. La autora centra su estudio en escuelas secundarias y destaca que dicho diálogo disciplinar estuvo y está escasamente desarrollado en la mayoría de las instituciones de formación docente. A su vez, se detiene en las limitaciones del propio dispositivo escolar a partir de la identificación de distintas dificultades para llevar la ESI a la práctica. Al igual que Faur, et al (2015) se detiene en el esquema propuesto por el Programa Nacional de ESI: los *cinco ejes conceptuales* y las “puertas de entrada de la ESI”¹⁵, ya que en el mismo se logra cristalizar la complejidad de la noción de transversalidad. No obstante, considera que estos esquemas no profundizan ni reconocen de forma intencionada los aportes de las pedagogías feministas, especialmente en lo que adjetiva como un “verdadero quiebre epistemológico” ante una revisión profunda sobre los saberes tradicionalmente androcéntricos y las formas en que estos “otros saberes” de las voces feministas se incorporan a la enseñanza.

Morgade y González del Cerro –en colaboración con Bustamante y D’Atri– (2021) abordan la ESI en la formación docente y destacan la dimensión de la perspectiva de género. En este sentido, indagan a los campos científicos, a los saberes y las prácticas, que devienen en la posibilidad de revisión de los sesgos androcéntricos, patriarcales y cisheteronormativos. Nos detenemos aquí para recuperar esta dimensión fundamental para nuestra investigación, ya que la ESI propone un enfoque integral que cuestiona y problematiza los abordajes tradicionales y esto implica un quiebre en el abordaje reduccionista de la sexualidad basado en el modelo biomédico. A su vez, concibe a la sexualidad como una construcción que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que incluye aspectos biológicos, psicológicos, sociales y afectivos. En lo que refiere particularmente a la perspectiva de género, la ley tiene como objetivo promover la igualdad de oportunidades y trato entre varones y mujeres. Según las autoras esto significó un reconocimiento por parte del Estado de la desigualdad de género tanto en la vida social como también sexual. Si bien la palabra género no se incluyó en el articulado de la ley nacional (Nº 26.151), podemos encontrarla en la *Ley Educación Sexual Integral* de CABA (Nº 2110). Esta omisión en la ley nacional se debió al rechazo explícito de grupos que se

¹⁵ En el año 2018 a partir de la Resolución del CFE Nº 340/18 estos ejes toman jerarquía: “Con el objeto de dar efectivo cumplimiento a la Ley Nº 26.150 de Educación Sexual Integral y garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares, las jurisdicciones se comprometen a implementar la obligatoriedad de la educación sexual integral en todos los niveles y modalidades educativas, abordando, sin excepción, los cinco ejes conceptuales: Cuidar el cuerpo y la salud. Valorar la afectividad. Garantizar la equidad de género. Respetar la diversidad. Ejercer nuestros derechos”.

oponen a lo que llaman "ideología de género"¹⁶. A pesar de ello, el Programa Nacional de ESI en 2009 comenzó a utilizar la denominación “perspectiva de género” en los materiales de difusión, que luego se masificó y legitimó con la *Resolución del CFE N° 340/18*.

De esta manera, el carácter transversal implica revisar los contenidos de todas las asignaturas a la luz del enfoque de la ESI, sus *ejes* y los *lineamientos curriculares*. A lo largo de este proceso, se legitimó incluir conocimientos del campo de los estudios de género que a la vez habilitaron la revisión de los sesgos androcéntricos en los saberes de referencia (Morgade, et al, 2021).

En este sentido Morgade (2021) analiza que se ha trabajado e investigado más sobre la ESI en la educación inicial, primaria y secundaria y menos –pero de manera creciente– en la educación superior. La autora considera que es fundamental tener una consideración detenida de la ESI en las diversas modalidades de la educación, ya que los contextos y las particularidades en las formas de subjetivación de los sujetos responden al mismo principio de incorporación que sostiene la misma. Por ende, la ESI en la formación docente de Educación Física es específica y particular por las características, la historia, las tensiones y construcciones del propio campo. No obstante, como establece Morgade, la incorporación bajo cualquier modalidad abarca siempre la perspectiva de género y derechos humanos pero teniendo en consideración las formas en que se particularizan, cuando se plantean “las cuestiones de género como una perspectiva crítica de la construcción social de los sujetos/cuerpos sexuados (...) todas las formas de ausencia/presencia de los sujetos/cuerpos sexuados en la escuela pasan también a ser objeto de revisión” (ibíd., p. 44).

La posibilidad de pensar a la ESI de manera situada e identificar los silencios y abordajes explícitos se vuelve indispensable a la hora de poder identificar la transversalización de la misma en un profesorado de Educación Física y, específicamente, en el Dickens. Los fundamentos mismos del campo de la Educación Física entran en crisis a partir de la perspectiva crítica que propone la ESI (Klein, 2020, 2021) porque implica, por un lado poner en cuestión que los cuerpos no son dados, ni son naturales y, por el otro, reconocer que los cuerpos son sexuados, son construcciones materiales, sociales y se desarrollan de manera contextualizada, en relación con las emociones y las expectativas sociales.

Para poder indagar respecto a la transversalización de la ESI, es necesario primero asumir al campo de la formación docente de Educación Física como una trama compleja, en la que

¹⁶ La ideología de género es un concepto que se utiliza negativamente para desestimar el planteo crítico de la revisión de las desigualdades estructurales y la lucha por la diversidad sexual y de género. Al utilizar “ideología” se busca asignarle un carácter dogmático relacionado al “adoctrinamiento” dentro de las escuelas.

confluyen saberes de diferentes áreas, teóricos y prácticos. De esta manera, no es posible pensar propuestas neutrales acerca de la transversalización de la ESI (Cantarelli y Galazzi, 2024).

Pensar lo transversal de la ESI implica un proceso y un instrumento estratégico para alcanzar la igualdad de género. Para eso González del Cerro (2020) recupera que la expresión “perspectiva de género” es inherentemente transversal ya que contiene una responsabilización por parte de todos los actores educativos y, la pedagogía feminista y queer (Lopes Louro, 1999, González del Cerro, 2020) aporta “que la inclusión de la perspectiva de género o feminista requiere necesariamente cuestionar la jerarquía de los saberes enseñados, reconfigurar el vínculo pedagógico, considerar el valor epistémico de la confianza, la experiencia y las emociones, entre varios asuntos más” (González del Cerro, 2020, p, 189).

A partir de lo expuesto podemos sintetizar que el carácter transversal de la ESI implica la revisión de los contenidos, las propuestas didácticas y la organización institucional a la luz de una perspectiva de género y de derechos humanos. Por otra parte, el esquema de los *cinco ejes conceptuales* plasmado en la *Resolución CFE N°340/18* brinda una herramienta fundamental para identificar la ESI en las propuestas didácticas. Y además las creencias y preconceitos de los docentes sobre los contenidos específicos de la ESI son el ápice del abordaje de las dimensiones oculta y nula del currículum que se dificulta observar desde las anteriores dimensiones. Desde nuestras categorías analíticas podemos revisar, entonces, tanto la transversalidad de la ESI en las propuestas didácticas, como los sesgos androcéntricos y sexistas que ofrecen obstáculos epistemológicos para el desarrollo de la misma.

En este sentido, en el *capítulo tres* se abordan los mandatos fundacionales de la Educación Física, buscando identificar sus rasgos androcéntricos, cissexistas, heteronormados, de matriz binaria y dualista que han condicionado al desarrollo del campo disciplinar de la mano del deporte; en el *capítulo cuatro* se analiza la transversalización de la ESI en el marco institucional, su normativa y los programas de las disciplinas deportivas.

Por último, para el análisis que se desarrolla en el *capítulo cinco*, se han construido dos dimensiones sobre las que podemos estudiar la transversalización de la ESI en las asignaturas seleccionadas. Cabe aclarar que estas dimensiones se presentan amalgamadas en la práctica y que sólo a los fines metodológicos de esta investigación es posible disociarlas, entendiendo que no funcionan de manera segmentada, sino que están superpuestas y se constituyen y relacionan entre sí. Las dos dimensiones que abordaremos en el *capítulo cinco*, donde analizaremos las entrevistas a los docentes, se conforman de la siguiente manera:

1) la *dimensión didáctica*

2) la *dimensión simbólica*.

2.6 Recapitulación

Los discursos sobre la sexualidad y la educación sexual se han organizado bajo la estructura de la matriz heterosexual, donde se representan determinados géneros, sexualidades e identidades (Zemaitis, 2021). La sexualidad y la educación sexual, han funcionado como dispositivo de regulación y ordenamiento social corporal, a través de la jerarquización de ciertos cuerpos, a través de la distinción entre lo normal y lo anormal (hetero/homosexual) y de su diferenciación complementaria (a los fines reproductivos). A partir de estas dimensiones se han organizado las categorías que estructuraron el discurso científico, experto, pedagógico, psicológico (Zemaitis, 2021). Los diferentes modelos de educación sexual que se consolidaron a lo largo del tiempo, como el moralista, el biomédico, los modelos emergentes y el paradigma que derechos e integralidad –que plantea la propia ESI– son reflejos de posiciones político pedagógicas que están en disputa, y van de la mano de los avances y retrocesos en la arena política-.

La sanción de la *Ley de Educación Sexual Integral* (Nº 26.150), convierte a la educación sexual en una política de Estado en Argentina y junto a otras leyes, como la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206), la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (Nº 26.061), conforman un paradigma de derechos y de integralidad que contempla el fortalecimiento de la ciudadanía, la participación en la toma de decisiones, la inclusión social, el respeto por la diversidad, la problematización desde una perspectiva de género y el desarrollo de pensamiento crítico. Esta propuesta, de la mano del marco de los derechos humanos, ha abonado “a delinear los enfoques que en la actualidad se conforman como nodales para la Educación Sexual Integral, en donde convergieron, entre otros campos, las perspectivas de la pedagogía crítica y la teoría del género” (Faur, et al, 2015, p. 40).

A su vez, la promulgación de otras leyes fundamentales como la *Ley de Matrimonio Igualitario* en 2010, la *Ley de Identidad de Género* en 2012 y, la reciente *Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo* a fines de 2020, han suscitado un piso de legitimidad y demanda, así como también resistencia, frente al abordaje de la ESI.

Al igual que la escuela moderna, el campo disciplinar de la Educación Física y sus profesados, se construyeron sobre una matriz de pensamiento heterosexual y sexista. A partir de la sanción de la ESI y junto a la *Ley de Educación Nacional*, se abren interrogantes sobre el modo en que se despliegan estas miradas en la formación docente en Educación Física.

Por último, se elaboran las coordenadas para las dimensiones de análisis de los capítulos subsiguientes. En este sentido, se piensa la transversalidad en términos epistémicos, normativos-curriculares y pedagógico-didácticos. En el *capítulo tres*, se abordarán las bases epistémicas de la Educación Física y el deporte que dan sustento y justifican una matriz binaria y diferenciada en el acceso a las prácticas y el desarrollo corporal según el sexo-género. En el *capítulo cuatro*, se analiza la transversalidad de la ESI desde los documentos normativos y curriculares; en el *capítulo cinco*, se indaga sobre la *dimensión didáctica* y en la *dimensión simbólica* de la transversalización en las asignaturas seleccionadas. Para luego llegar a las conclusiones donde se sintetiza todo el trabajo realizado.

Capítulo 3: La Educación Física y el deporte como educación sexual

A partir de haber conceptualizado en los enfoques de educación sexual, la implicancia de la ESI y establecer las dimensiones de análisis, en este capítulo nos enfocamos en la Educación Física. En primer lugar, en la historización del desarrollo del campo disciplinar pedagógico que comienza a organizarse desde fines del siglo XIX, centrándonos en sus mandatos fundacionales. En segundo lugar, analizamos el ingreso formal del deporte a la currícula de la Educación Física y los campos de saber que profundizan la enseñanza diferenciada por la matriz de sexo-género. Por último, revisamos la delimitación del campo deportivo desde un análisis interseccional haciendo énfasis en su relación con la Educación Física.

3.1 Los mandatos fundacionales de la Educación Física: Eugenesia, fisiología y biología.

La Educación Física surge como campo disciplinar pedagógico en Argentina a finales del siglo XIX y “ha ingresado al espacio social fundamentalmente a través de la escuela, constituyéndose como materia, como campo del saber (...) de la mano de las reformas originadas en los ideales de la ilustración” (Gómez, 2017, p. 28-29).

Desde sus inicios, es posible identificar la presencia de diversas corrientes sobre los fines y los medios de esta disciplina, relacionadas a los imaginarios y discursos prevalecientes en cada época (Gómez, 2017). Perspectivas filosóficas y científicas que legitimaron de manera heterónoma¹⁷ a la Educación Física. De este modo, desde fines del siglo XIX se estableció una mirada normalizadora sobre los cuerpos basada en los discursos biomédicos, higienistas, positivistas y eugenésicos (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006), que coinciden con la mirada hegemónica de la sexualidad que hemos trabajado en el *capítulo dos*.

La creación de la Educación Física como espacio curricular fue, a su vez, su consolidación como campo de poder compuesto por intereses en pugna que, desde sus inicios, se han tensionado en la selección de los saberes prescriptos (Pellegrini Malpiedi, 2014). El establecimiento de este campo de saber/poder (Foucault, 2010) fue el resultado de un diálogo y pujas entre diferentes actores de la época, que van desde la ciencia médica y la biología, hasta la pedagogía y la política pública. Según Aisenstein (2006a) es posible afirmar que en Argentina la constitución de la Educación Física fue objeto de una lucha de poder de tres círculos sociales con orígenes diferentes. Por un lado, el campo cultural de las actividades

¹⁷Gómez (2017) retoma a Bracht, ya que dicho autor “utiliza el adjetivo heterónimo para referirse al tipo de legitimación discursiva que consiste en explicar la relación fines y medios de la disciplina por referencia a unas necesidades prácticas y a unos discursos externos a la disciplina misma” (p. 30).

físicas y deportivas compuesto por militares –que pensaban en el ejercicio para la formación de buenos soldados– y por aficionados a los deportes y a la gimnasia y esgrima, que podían ser parte de la élite local y extranjera y pugnaban por una Educación Física compuesta por prácticas y deportes. Por otro lado, el campo de la pedagogía (Aisenstein, 2006a) compuesto por actores educativos que propiciaban el discurso pedagógico como delimitante de la composición de la Educación Física. Por último, el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, a partir de un abordaje evolucionista y positivista (Aisenstein, 2006a) con prescripciones higienistas, medicinales y fisiológicas.

Scharagrodsky (2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2013), señala que la gran preocupación que existía a nivel social acerca de los males sociales y culturales debían ser abordados a partir de la constitución de una cultura física. La misma se sirvió de los saberes kinéticos como ápice para la institucionalización del campo disciplinar, que a su vez tenía como fin el mejoramiento de la raza. Como analiza Pellegrini Malpiedi (2014)

Los especialistas de la época sostenían que el cuerpo debía ser educado al mismo tiempo que la moralidad y la intelectualidad en boga de una educación integral (intelectual, corporal y moral), los ejercicios físicos y la gimnasia eran considerados como el medio para alcanzar la formación de ciudadanos fuertes, sanos y morales. (p. 42-43).

Las propuestas físicas y gimnásticas se centraban tanto en el desarrollo muscular del cuerpo a través del cual se reforzaba la moralidad y el sistema intelectual, en pos de construir un ciudadano de buena salud. Según Zemaitis (2021) la preocupación médica y pedagógica y el abordaje sobre la sexualidad infanto-juvenil por parte del Estado se centraron en la regulación del placer físico del cuerpo, la persecución a la homosexualidad y una estricta vigilancia sobre el cumplimiento de la matriz heterosexual “con el evite de la confusión de los géneros de la modalidad coeducativa, y también a los problemas sanitarios e higiénicos causados por la propagación de enfermedades venéreas” (ibíd., p. 49). En este sentido, la propuesta de “normalización” era parte del programa escolar centrado en los controles sobre la sexualidad y sobre la formación de identidades femeninas y masculinas en relación con el sexo.

A través de la revista *El Monitor de Educación Común*¹⁸, se plasman estas ideas, así como también se destacan los discursos higienistas que relacionan la solución de “los males sociales” con la educación corporal en simetría con los valores morales (Pellegrini Malpiedi, 2014).

¹⁸ Fue la prensa con la que el Estado intentó construir una posición hegemónica entre los docentes en torno a su proyecto educativo.

En 1898, se decretó la reorganización de la Educación Física secundaria sustituyendo los ejercicios militares por un programa de ejercitación física racional¹⁹. El Dr. Enrique Romero Brest²⁰, a principios del siglo XX, crea el Sistema Argentino de Educación Física cuyo origen encuadró los primeros cursos dictados para formar docentes de la disciplina. Allí propuso los ejercicios físicos escolares basados en los argumentos de las corrientes higienistas y de los fisiólogos. En 1905, el Ministro González creó el Curso Normal de Educación Física y en 1908 fue elevado a la categoría de Escuela Normal, para finalmente en 1912 –bajo el mandato del Ministro Garro– conformar el Instituto Nacional Superior de Educación Física (Scharagrodsky, 2006a). El Dr. Romero Brest construyó una propuesta pedagógica para una enseñanza corporal basada en métodos racionales y fisiológicos.

De esta manera, en el marco de la educación obligatoria, la Educación Física se conforma como campo disciplinar produciendo y distribuyendo un tipo de conocimiento generizado, binarizado y dicotomizado, a través de un currículum con un fuerte sesgo androcéntrico que se estructura sobre una mirada que jerarquizaba al hombre como destinatario y consideraba a la mujer como el “sexo débil”. Es así que se consolida como un dispositivo de educación sexual que abonó a construir recursos simbólicos en términos culturales.

Entre los diferentes aparatos ideológicos que producen hegemonía no se encuentran sólo las escuelas, sino también las familias, las normas y las leyes y los modelos comunicacionales dominantes -que también funcionan en una dialéctica entre la coerción y el consenso- el currículum escolar continúa siendo un escenario de tramitación y lucha de significaciones que, en relación con el dispositivo de disciplinamiento de los sujetos en general y el disciplinamiento sexual en particular, ha sido escasamente abordado por las pedagogías críticas en general hasta muy recientemente. (Morgade, et al, 2011, p. 25).

El Sistema Argentino de Educación Física fue protagonista del dispositivo de disciplinamiento que menciona Morgade no sólo en la formación docente sino también en los establecimientos escolares argentinos. El mismo se basaba en la elección de actividades lúdicas y de ejercicios físicos, los cuales combinados constituyeron la gimnasia metodizada, que surge a partir de una fuerte crítica a la gimnasia vigente –especialmente a los ejercicios

¹⁹ Sin embargo, los ejercicios militares en la escuela primaria –especialmente en la Provincia de Buenos Aires– persistieron hasta 1910 “abonando a la conformación de un orden corporal masculino ligado con atributos y propiedades marciales y un universo moral en el que sobresalieron la enseñanza del coraje, de la fuerza, del respeto a la jerarquía, de la obediencia ciega, de la sumisión a las órdenes y del valor” (Scharagrodsky, 2006a, p. 162).

²⁰ El Dr. Romero Brest (1873- 1958) es llamado el “padre de la educación física” ya que es el creador del primer sistema propuesto en términos metódicos y racionales para el abordaje de la regulación de los cuerpos. El Dr. Romero Brest estudió en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires y comenzó su carrera docente en 1898 como profesor de Educación Física. Fue profesor en diferentes escuelas incluyendo el colegio que dirigía Pablo Pizzurno, con quien estableció una amistad que sería central para modificar la educación física (Scharagrodsky, 2006a).

militares– y el juego sin método. Dicho sistema de ejercitaciones físicas, según Scharagrodsky (2006a), tuvo un activo papel en la construcción de un tipo de feminidad y masculinidad.

A pesar de la hegemonía del Sistema Argentino de Educación Física durante las cuatro primeras décadas del siglo XX (Scharagrodsky, 2006a), el mismo tuvo resistencias, tensiones y conflictos con diferentes sectores sociales. Con el golpe militar de 1930, el ámbito educativo sufrió severas transformaciones y el Dr. Romero Brest fue jubilado como director del Instituto. En este marco de cambios sociales y políticos, se configuró un “nuevo campo de disputa referido a la regulación y al control de los cuerpos” (ibíd, p. 163) donde los protagonistas fueron los profesores militares egresados de la Escuela de Gimnasia y Tiro del Ejército. De esta manera, dichos profesores tuvieron un papel fundamental ya que centralizaron las nuevas estructuras estatales de la administración y control del campo disciplinar como fueron la primera *Dirección General de Educación Física y Cultura* del país creada en la Provincia de Buenos Aires en 1936; el *Consejo Nacional de Educación Física* creado en 1937; y la *Dirección General de Educación Física Nacional* creada en 1938, logrando hegemonizar los debates sobre la cultura física argentina.

Los mandatos fundacionales de la Educación Física se consolidaron de manera dialéctica, nutriéndose mutuamente. Los dos sectores en pugna compartían la mayoría de los mandatos por más que las modalidades de implementación eran diferentes. Las corrientes que protagonizaron dichos mandatos fueron: la eugenesia; las ciencias médicas y biológicas que consolidaron un saber/poder sobre la normalidad/anormalidad (Foucault, 2010) y sobre los cuerpos sexuados de manera binarizadas y dualista, estableciendo jerarquías y capacidades diferenciadas. Todas las líneas argumentales construidas sirvieron para justificar un orden moral generizado. De esta manera, se desarrollaron procesos de reforzamiento de “los rasgos ‘femeninos’ en los cuerpos leídos como ‘femeninos’ y los rasgos ‘masculinos’ en los cuerpos leídos como ‘masculinos’ en un orden social y cultural arbitrario y contingente” (Morgade, et al, 2011, p. 25). Los mandatos fundacionales de la Educación Física fueron las bases epistémicas que consolidaron la desigualdad principalmente en términos de género.

3.1.1 La eugenesia

La institucionalización de la Educación Física como disciplina y como asignatura escolar, según Aisenstein (2006b), se puede entender como otra respuesta a la preocupación social de profesionales como “médicos y pedagogos por las diferencias, tipificadas como anomalías y patologías” (ibíd., p. 58). En su estudio sobre los escritos de Romero Brest, la autora

identifica que los discursos pedagógicos que caracterizan al Sistema Argentino de Educación Física se centran en la raza, la salud y la herencia, donde la finalidad era el orden y la adaptación era la explicación científica. Dicho sistema estaba basado en la ciencia positivista de raíz biomédica como base de conocimiento legítimo y respondía a la necesidad de dar una nueva definición al modelo antropológico del *hombre argentino* y ante eso, la respuesta fue un modelo pedagógico de educación integral, física, moral e intelectual. Asimismo, a lo largo de ese período, todas las voces que se expresaban a favor de la Educación Física como asignatura escolar y como uno de los medios que abonan al orden social y la salud pública, vinculaban a la misma con la conformación de la sociedad argentina -incluso a la conformación de la raza- considerando la diversidad étnica y cultural de la población (Aisenstein, 2006a).

El auge del positivismo sustentaba los fundamentos higienistas y fisiológicos, que se constituían como válidos para pensar y reproducir las relaciones y funciones sociales, ya que se consideraba que la “educación física que debería de desarrollar órganos reproductores femeninos fuertes, puesto que de ellos dependía la reproducción de la raza” (Pellegrini Malpiedi, 2014, p. 49).

La incorporación de la mujer a la práctica de la gimnasia y los ejercicios físicos fue sustancialmente posterior a la del varón. Los escritos sobre el tema han estado destinados al varón dando cuenta de un sesgo androcéntrico desde los inicios. La consideración de los ejercicios destinados a las mujeres no superaban la extensión de un capítulo y el resto de las obras estaban explícitamente centradas al alumno varón (Scharagrodsky, 2006a). No obstante, el Dr. Romero Brest fue precursor de este ingreso y defendió la inclusión de las mujeres a la Educación Física escolar, considerando que era tan importante como la de los hombres. En este sentido, juzgaba que era primordial y uno de los motivos de su defensa era la *ideología de la maternidad* con la imagen de la mujer como guardiana de la raza (Scharagrodsky, 2006a), creyendo que era una cuestión social y dejando en claro los fines eugenésicos del campo disciplinar. De esta manera, para alcanzar estos fines se proponía que las mujeres ejerciten las grandes funciones vitales, pero respetando ideales que definían la feminidad: el pudor, la gracia, el decoro, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos (Scharagrodsky, 2006a). La *ideología de la maternidad* y la *ideología de la feminidad* se consolidaron de la mano de juegos y ejercicios físicos adaptados al “sexo débil”.

La mujer cuyas condiciones de resistencia fisiológicas y sociales son menores, no puede esperar nada favorable si no viene de una disciplina física bien comprendida. Y por otra parte, la robustez y debilidad física de la mujer no sólo afecta al individuo aislado sino también y muy directamente a la raza. es pues así una cuestión social de alta trascendencia la que se

afecta con el problema de la Educación Física de la mujer: el perfeccionamiento de la raza (Romero Brest, 1903, citado en Scharagrodsky 2006a, p. 165)

El destino de las mujeres era la maternidad, el de los varones la ciudadanía. Scharagrodsky (2006a) considera que la Educación Física hizo un gran aporte sobre la figura de la maternidad –y su relación intrínseca con el ámbito doméstico– que delimitó el imaginario de las niñas sobre sus futuros roles sociales y abonó a consolidar un mapa de poder asimétrico en relación con el varón.

Para Zemaitis (2021), durante la década del veinte y del treinta la educación sexual también fue parte fundamental de la estrategia médico educativa en el movimiento del eugenismo médico –en pos de la preservación de la Nación y la raza–.

Desde la perspectiva de género, en los discursos y acciones de las iniciativas eugenésicas la educación sexual se fue desarrollando como un tema de preocupación social y política de la mano de la corporación médica bajo las improntas de la profilaxis, el eugenismo social y bajo los preceptos de la (doble) moral tradicional de los sexos. (Zemaitis, 2021, p. 128)

En este sentido, la expansión de los “males venéreos” le dio un lugar jerárquico a la educación sexual en los primeros tramos del siglo XX.

Por último, Argentina presenta una particularidad, ya que se sostiene el imaginario de ser un país “sin razas ni racismo” (Blázquez, 2008), con una gran inmigración europea –blanca– que conformó su población (Adamovsky, 2012). Según Blázquez (2008) el término “negro” o “negra” se refiere a las condiciones del sujeto según la pertenencia a determinada clase social y parcialmente a una cuestión genética. De esta manera, el racismo opera en una trama invisible ya que las diferencias sociales se interpretan como biológicas y, por lo tanto, se naturalizan (Blázquez, 2008). En el caso de la eugenesia como fin de la Educación Física, la raza es abordada desde un espectro homogéneo. Es allí donde se desdibujan las opresiones que operan en la dimensión racial. Tal como establecimos en el *capítulo dos*, según Crenshaw (2012), la interseccionalidad logra sintetizar las múltiples capas de dominación cotidianas que determinan una manera diferenciada de situarse en ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales. El desconocimiento de estas capas por parte del Estado da como resultado una “subordinación interseccional” (Crenshaw, 2012). Esto significa que desde las políticas públicas se reproducen lógicas de invisibilización de cargas opresivas que interactúan con desigualdades preexistentes.

La intersección del racismo y el sexismo en la Educación Física estuvo íntimamente relacionada, tal como se identifica en sus mandatos fundacionales. Esta intersección se

vislumbra no desde un elemento excluyente en términos raciales sino de invisibilización y universalización de una supuesta homogeneidad blanca.

En síntesis, la eugenesia como mandato fundacional queda cristalizado a través del Sistema Argentino de Educación Física, donde Romero Brest deja en claro que el sexo femenino poseía menores aptitudes fisiológicas y biológicas, por lo tanto su formación debía basarse en una educación corporal eugenésica para el desarrollo de grupos musculares y órganos que garantizaban la concreción de su mandato social: ser madres²¹ (Pellegrini Malpiedi, 2014).

3.1.2 El discurso biomédico encubriendo el disciplinamiento corporal moralizante

En nombre de la biología y de los cambios físicos y orgánicos se prescribieron mandatos morales. La biología y la fisiología se convirtieron en los fundamentos epistemológicos de las prescripciones de la educación de los cuerpos sexuados, atravesados por relaciones sociales de poder. En este sentido, se consideraba que en los primeros años de vida las necesidades fisiológicas eran iguales, por ende también los procedimientos y ejercicios físicos. Pero a partir de la identificación de las diferencias se binarizaban y se jerarquizaban contenidos según el sexo. Se preparaba a la mujer para ser madre, y de esta manera, las exigencias de la gimnasia presentaban métodos acordes con las modalidades femeninas como el fortalecimiento de la capacidad pelviana y las paredes abdominales, sin abandonar las formas suaves, armónicas y elegantes. Para el hombre, la cualidad a entrenar por antonomasia era la fuerza.

Según Scharagrodsky (2006a), Romero Brest delimitaba determinados ejercicios físicos a las mujeres por su fisiología –hacía especial énfasis en la adolescencia y la juventud de la mujer–. Dichos ejercicios no podían explicarse desde ese campo de conocimiento sino que se inscribían sobre presupuestos morales ligados arbitrariamente a la mujer (pudor, recato, gracia) que nada tenían que ver con los limitantes fisiológicos. En el mismo sentido, según la fisiología masculina, Romero Brest prescribía una determinada moralidad de la masculinidad vinculada al coraje, la osadía o el carácter enérgico, que se argumentaba como una deriva orgánica de los testículos o del pene, difuminando el trasfondo de las cualidades culturales morales de un contexto y relaciones de poder que buscaban reproducir el orden patriarcal que se nutría de un arquetipo masculino específico.

²¹ Si bien la educación sexual y las corrientes eugenésicas de la época tenían como fin la procreación, a su vez, combatían el alcoholismo, se buscaba evitar que los sífilíticos procreen, y se promovía la castidad y la fidelidad para evitar enfermedades “venéreas”, en el Educación Física no se vislumbra ninguna referencia específica a al objetivo de ser padres.

Los presupuestos morales, en dicho contexto, se escondían sobre argumentaciones de la fisiología, que a su vez, “habilitaba funciones sociales más que biológicas” (Scharagrodsky, 2006a, p. 169). De esta manera, las capacidades físicas que podían desarrollar las mujeres eran la velocidad y con ciertas reservas la fuerza, y estaban prohibidos los ejercicios de resistencia.

En múltiples escritos, Romero Brest menciona la inferioridad física de la mujer o las menores condiciones de resistencia fisiológicas y sociales en relación con el modelo varonil. Consideraba que “la mujer era inferior al varón para realizar ciertas actividades y desarrollar ciertas cualidades motrices” (Scharagrodsky, 2006a, p. 175). En el caso de que las mujeres se destacaran en algo, no se mencionaba la supuesta inferioridad del varón sino la mejor adaptabilidad de la mujer a ciertos juegos y ejercicios físicos. Tanto Scharagrodsky (2006a) como Lu Ciccía (2022) –autora que estudia el dimorfismo sexual– sintetizan que la inferioridad funcionaba como un argumento ideológico androcéntrico que naturalizaba las relaciones de dominación. En este sentido, según Morgade, et al (2011), el proceso de biologización de prácticas sociales históricas es uno de los recursos para la cristalización “de las relaciones de poder y de saber en que se inscriben los cuerpos. (...) lo “natural” es presocial y concebido como aquello que se debe “dominar” si se pretende ser realmente humano” (ibíd., p. 37). A través de los saberes médicos, especialmente en el registro fisiológico, se legitimaba el proceso de esencialización del varón y de la mujer.

De esta manera, el registro fisiológico era el argumento de la desigualdad de los saberes y esos supuestos legitimaron la diferencia de propiedades y funciones como sinónimo de jerarquía en una estructura dualista en la que lo masculino era lo dominante, lo superior, lo público, lo fuerte, el ejercicio de poder; y lo femenino, lo dominado, lo inferior, lo débil, lo privado relacionado al gobierno del hogar (Scharagrodsky, 2006a). Según el fisiólogo francés Fernand Lagrange (múltiples veces citado por Romero Brest) la indicación higiénica debía ser igual para ambos sexos pero en su explicación vuelve a superponerse lo biológico con los supuestos morales. Dicho fisiólogo consideraba que el destino de la mujer eran las ocupaciones sedentarias donde la fuerza muscular no tenía lugar y, de esta manera, incitar al trabajo muscular de las mujeres sería forzar su naturaleza yendo en contra de la misma. Por ende, la prohibición de la fuerza se explicaba por los roles sociales y por cuestiones morales, incompatibles con el deber ser de la mujer.

En suma, los procesos de esencialización y naturalización de un tipo de masculinidad y feminidad difundidos en la educación obligatoria, se apoyaron en un saber fisiológico que confundía “atributos biológicos con condiciones morales y sociales” (Scharagrodsky, 2006a,

p. 193). A partir de este entramado, que yuxtapuso lo biomédico con lo moral, se sostuvo “científicamente” la subordinación e infravaloración genérica, tanto hacia las mujeres como a los varones que no cumplieran con el ideal de masculinidad hegemónica (Connell, 1995, 2001). Las desigualdades de género se justificaron desde los discursos higienistas y fisiologistas que funcionaron como base epistémica para tratamientos corporales androcéntricos, considerando la diferencia como jerarquía y construyendo asimetría y dominación. Para Scharagrodsky (2006a), la política corporal creada por Romero Brest se basó en un discurso científico que ocultó una práctica modeladora en términos sociales y políticos de control de cuerpos generizados de manera binaria entre femeninos y masculinos, y, agregamos, invisibilizados en términos de raza y desde una mirada monolítica de una sociedad sin clase.

3.1.3 Construyendo sexualidades normales

Tanto para los hombres como las mujeres, los ejercicios físicos no sólo construían un ideal de feminidad o masculinidad sino que también encauzaban conductas no deseadas.

En este sentido, el Sistema Argentino de Educación Física tuvo un papel central en la configuración de las feminidades y masculinidades. Si bien Romero Brest se opuso a los ejercicios militares –que fortalecían la construcción de un tipo de masculinidad–, las prácticas corporales propuestas por él, como los juegos y la gimnasia metodizada, también tenían como fin la formación de *verdaderos hombres*. Scharagrodsky (2006a) remarca que en ningún momento se mencionó la paternidad como fin de la educación física masculina y tampoco como sinónimos. La educación corporal para el desarrollo de la virilidad estuvo relacionada con la posibilidad de consolidar un ciudadano varón, sano, fuerte, productivo y preparado para ocupar el espacio público desde un contenido moral:

del punto de vista moral es la lucha uno de los juegos ó ejercicios más viriles que puedan usar nuestros jóvenes; llena así por lo tanto la indicación de acostumar al niño a desafiar el peligro con la conciencia de su propia fuerza: ejercita en alto grado el valor moral. (Romero Brest, 1900, citado en Scharagrodsky, 2006a, p. 172)

De esta manera, también se construye un tipo ideal masculino que sanciona conductas como la cobardía moral y física, que no corresponden con el ideal de un verdadero hombre. Uno de los mayores temores sociales que debía combatir la Educación Física era el afeminamiento de los varones y la virilización de las mujeres. En este sentido, el peligro del afeminamiento de los cuerpos masculinos abonó a la creación de pruebas y demostraciones viriles, al igual que en las mujeres las prácticas funcionaron como dispositivos ortopédicos que buscaban encauzar los comportamientos indeseables e incorrectos (Scharagrodsky, 2006a).

La formación docente de Educación Física construyó de manera uniforme los métodos, fines y actividades a desarrollar en las clases escolares y también abonó a la reproducción de la matriz binaria (varón/mujer) heterosexual, a través de modos de agrupamiento de los contenidos, las materias y los diferentes tipos de vestimentas. Los modos de agrupamiento en los primeros cursos de ejercicios físicos eran a través de la separación por sexos que ya estaba prescrita en la *Ley N° 1.420* y es una tendencia que siguió durante casi todo el siglo XX (Scharagrodsky, 2006a). Se crearon secciones diferentes para varones y mujeres, que no podían compartir espacio y tiempo en su práctica. En relación a las materias, los planes de estudio incorporaron contenidos generizados y diferenciados, cristalizando roles de género específicos, por ejemplo, se prescribió “defensa personal y escalación de aparatos” para varones y la gimnasia estética para las mujeres. La diferencia de materias y sus contenidos en el profesorado para mujeres y para varones reprodujo una distribución social diferencial que reforzaba roles de género estereotipados. En este sentido, cada una de esas asignaturas como prácticas sexistas abonó a la construcción de un modelo de cuerpo y de carácter emocional. Por un lado, la defensa personal para los varones buscaba exaltar el contacto corporal brusco y la confrontación; por el otro, la gimnasia estética se proponía desarrollar gracia, decoro, elegancia, que esencializaba a las mujeres como seres armoniosos, dóciles y fuertemente emotivos. Se fomentaba el carácter emocional para las mujeres que, a su vez, estaba prohibido para los varones (Scharagrodsky, 2006a).

La incorporación de la mujer a la Educación Física es un hecho significativo dentro del campo, que podría ser valorado como una búsqueda de igualdad; sin embargo esta inclusión “no deja de ser a medias ya que las finalidades que se perseguían sobre su educación corporal fueron diferentes a las del varón, diferencias que se traducen a la vez en discursos jerarquizantes y sexistas” (Pellegrini Malpiedi, 2014, p. 50).

En resumen, los abordajes esencialistas y moralistas entramaron subliminalmente a la formación de los cuerpos sexuados y generizados binariamente bajo supuestos fisiológicos y biológicos. De esta manera se le adjudicó “cientificidad” a los valores moralistas fundantes de un discurso sexista (Pellegrini Malpiedi, 2014). Es así como “desde esta confusión entre otras se sostuvo la ‘científica’ subordinación y desvalorización genérica de la mayoría de las mujeres y de aquellos varones que no cumplieron el ‘guión masculino o femenino hegemónico’” (Scharagrodsky, 2009, p. 5).

3.1.4 La década infame: eugenesia, sexismo y espiritualismo

El periplo de la conformación del campo de la Educación Física, a su vez, se ha reflejado en la formación docente. La delimitación del debate de cada época fue construyendo perspectivas que se cristalizaron en las propuestas curriculares de la formación docente.

Como hemos nombrado anteriormente, durante la década del treinta, la hegemonía romerista pierde lugar y la militarización de la Educación Física ocupa un lugar central. Durante aquellos años, atravesados por la primera dictadura militar de Argentina, comienza a resurgir una nueva perspectiva educativa enmarcada en un fuerte control disciplinar (Scharagrodsky, 2006a). Frente a esta realidad, Romero Brest fue jubilado y los militares pasan a estar a cargo como docentes en Educación Física.

En este contexto, se crean nuevas estructuras burocráticas del Estado que abonaron a desplegar una política corporal que continuaba en la construcción de un tipo de cuerpos femeninos y masculinos. En este sentido, según Scharagrodsky (2006b) se elaboraron nuevas tácticas y lo novedoso fue su intensidad, su masividad y el significado que inscribieron sobre los cuerpos (Scharagrodsky, 2006b).

Durante esta década, la gimnasia metodizada, las actividades lúdicas, los deportes y las colonias de vacaciones organizadas a partir de un estado intervencionista tuvieron un papel central para la propuesta corporal generalizada. La reforma educativa motorizada en 1937 por Manuel Fresco, gobernador de la Provincia de Buenos Aires, centrada en la valorización del desarrollo físico, produjo una ruptura con el modelo pedagógico que se había consolidado con Romero Brest. Dicha reforma cuestionó los principios positivistas, objetó el enciclopedismo imperante y atacó el laicismo vigente establecido por la *Ley N° 1.420* con la introducción de la enseñanza de la religión católica (Scharagrodsky, 2006b). La incorporación de la religión relacionada con un enfoque espiritualista y antipositivista se entroncó con la Educación Física teniendo como objeto de poder al cuerpo. A la ponderación de la religión católica, “se le sumó el amor a la patria y a los héroes nacionales” (Scharagrodsky, 2006b, p. 202). Este proceso, de la mano de prácticas militares, dio como resultado “la configuración de un cierto tipo de cuerpo argentino masculino/femenino y católico” (ibíd.).

En continuidad con los fines eugenésicos, el varón tenía como objetivo convertirse en un buen cristiano, ciudadano y soldado y la mujer, en una buena cristiana, esposa y madre de familia. El enciclopedismo que denunciaban lo consideraban motivo de la debilidad física y de un carácter débil del infante; en consecuencia la ponderación favorable de la Educación Física estaba vinculada al forjamiento de un carácter fuerte, sano y viril (Scharagrodsky, 2006b). La idea de la instrucción instalada por el positivismo fue desplazada por la formación de la voluntad y los sentimientos. De esta manera, se consolidó una emocionalidad masculina que

ponderaba los impulsos violentos y una femenina centrada en la delicadeza de los sentimientos, con un rechazo concreto a lo que quebrara con la matriz heterosexual. En este contexto, el dispositivo curricular le dio máxima prioridad a la Educación Física y a la problemática del cuerpo. Se consideraba que el cuidado y el desenvolvimiento del cuerpo daba como resultado un organismo sano y disciplinado. El método se basaba en juegos, deportes y gimnasia, reforzados por prácticas higiénicas relacionadas a la alimentación, la vestimenta, la vivienda y las ocupaciones. El cuerpo estaba en el centro de la preocupación en términos económicos y políticos y fue la *Dirección General de Educación Física y Cultura* una de las instituciones que articuló el disciplinamiento y la biopolítica del mismo. En sintonía, se estimuló un sentimiento de argentinidad de la mano de una conducta moral y cristiana

A su vez, en este período, se elaboró el primer libro de divulgación sobre la manera de abordar los ejercicios físicos, que le dio uniformidad al método para emplearse en todas las escuelas de la Provincia de Buenos Aires. El manual con sus normas pedagógicas asentó el control y la corrección constante en todas las operaciones y posiciones corporales en el modelo de clase, el cuerpo quedó sujetado a través de dos prácticas corporales: los juegos y la gimnasia. Los juegos vinculados a “lo instintivo” y la gimnasia a “lo científico” ya que esta última podía tener un método más sistemático y se podía ejercitar metódicamente los diferentes grupos musculares. La ciencia a través de la anatomía y la fisiología legitimó a la gimnasia como el mejor método de la Educación Física y no descartó los juegos como un complemento (Scharagrodsky, 2006b).

El método establecido fue elaborado mayormente por el militar Horacio Levene²² y tenía como objetivo educar tanto lo físico como lo moral ya que no sólo se basaba en el desarrollo de fuerzas sino también en el concepto de patria, familia y sociedad, el espíritu de camaradería, la colaboración, el sentimiento del deber y el honor²³. Este método se fundó en cuestiones orgánicas y fisiológicas del cuerpo y en las necesidades del medio ambiente. La gimnasia metodizada debía ser racional e higiénica y debía primar el orden, la obediencia y la disciplina de tipo militar. Esta propuesta corporal generizada mantuvo la configuración de un cierto tipo de feminidad y masculinidad (Scharagrodsky, 2006b). Para Levene era conveniente que los varones y las mujeres realicen ejercicios ordenativos simples y de asociación de

²² El Mayor Horacio Levene fue inspector y posteriormente director de la Escuela de Tiro y Gimnasia del Ejército Argentino, la mayoría de las consideraciones y conceptualizaciones en relación a los ejercicios físicos, juegos y gimnasia metodizada, fueron tomadas de las obras de este militar, que se convirtió en una figura clave para entender esta propuesta corporal (Scharagrodsky, 2006b).

²³ Creencias que todavía se registran en los docentes entrevistados y en los contenidos mínimos de algunas asignaturas deportivas, tal como analizamos en los capítulos posteriores.

manera separada. No obstante también consideraba que podían darse de manera mixta aunque la opción preferida era la separada por sexos. Este elemento permitió legitimar un proceso de generización jerarquizado y abonar a la idea de que los cambios naturales orgánicos a partir de cierta edad justificaban la diferenciación de tareas²⁴. Levene consideraba que a partir de los 7 años las niñas podían hacer las mismas actividades pero con su “natural recato”. Se consideraba como natural el pudor, la mesura o el decoro en la feminidad tanto en sus movimientos y ejercicios físicos que eran delimitativos del comportamiento corporal aunque eso no anulaba ejercitar físicamente a la mujer. Se consideraba que espiritualmente a la mujer se la debía cultivar hacia la formación de buenas esposas y madres. La gimnasia metodizada y los juegos contribuyeron a consolidar la naturaleza de una mujer en términos de su función sexual y procreativa siendo su único objetivo la maternidad. En términos culturales más amplios dentro del contexto social esto definió qué podía hacer y qué no podía ser una mujer y cómo debía hacerlo.

Los supuestos biológicos junto a las creencias religiosas abonaron a los proceso de generización moderna a través de dos cuestiones centrales: la matriz heterosexual como norma y la división sexual del trabajo –asociando al espacio público al hombre y el privado a la mujer– (Scharagrodsky, 2006b).

Vuelve a aparecer una “regulación más moral que física, y corporal más que somática” (Scharagrodsky, 2006b, p. 215) sujeta a la premisa de que las mujeres tenían –desde el punto de vista espiritual– un instinto maternal al cual se debía cuidar y fortalecer. “Este rol tradicional de la mujer como esposa completó la escena femenina avalando la matriz heterosexual como la única posible” (ibíd.).

Asimismo, la esencialización masculina hacía hincapié en las “cualidades naturales” de la masculinidad como el vigor, la energía, la resistencia y la fuerza. La gimnasia metodizada reforzó de manera explícita el esquema binario, ponderando a la fuerza como la capacidad motora más estimulada en el varón; y en la mujer, al ritmo y los ejercicios estéticos. La diferenciación de los ejercicios físicos construyó un capital simbólico en términos sociales y morales donde el varón era reconocido a través de la hombría, el coraje, el culto al valor, la templanza, el carácter recio, la disciplina, la fuerza, la caballerosidad; y en la mujer, la belleza, la agilidad, la suavidad, la sensibilidad, la delicadeza, la elegancia o la gracia (Scharagrodsky, 2006b).

²⁴ Argumentos que décadas posteriores también serán sostenidos desde la psicología educacional y la pedagogía.

En este período, la Educación Física continuó con la estratificación de los géneros desde el currículum y la práctica. “La exaltación varonil respecto a los ejercicios que deberían realizarse encontraba para ese entonces en su máximo apogeo” (Pellegrini Malpiedi, 2014, p. 53).

Durante esta década, se incorporaron como mandatos fundacionales de la Educación física, la impronta nacionalista y la religión. De esta manera, la Educación Física continuó cristalizando la separación y jerarquización de los roles y funciones sociales entre las mujeres y los varones. Lo novedoso de este período fue la combinación del disciplinamiento militar, el nacionalismo y la cristianización del cuerpo infantil, lo que Scharagrodsky (2006b) denominó como un proceso de catolización y argentinización corporal. En este marco, la eugenesia siguió siendo protagonista –sustentada desde los discursos médicos que desbordaban lo biológico y alcanzaban el orden moral y la matriz heterosexual–, ya que su fin era formar una raza fuerte y sana al servicio del Estado. A diferencia de esta propuesta, el Sistema Argentino de Educación Física creado por Romero Brest no perseguía la formación de un conscripto o un soldado, sino más bien la de un ciudadano. No obstante, los procesos de generización encontraron similitudes. Según Scharagrodsky (2006b) el aporte más sustancial de esta propuesta fue “la estatalización del cuerpo individual y social” (p. 231) que logró establecer un nuevo ordenamiento social que reproducía guiones generizados más allá del ámbito escolar.

3.2 El ingreso de los deportes en la currícula

A mediados de la década del veinte, los planes de estudio del profesorado establecieron dos años más optativos para obtener un título suplementario de Profesor Especial en Deportes y Atletismo para varones y de Profesora Especial en Gimnasia Estética para mujeres (Scharagrodsky, 2006a). Estas titulaciones mantuvieron el “espacio deportivo como lugar casi exclusivamente masculino” (Scharagrodsky, 2006a, p. 184). En este sentido, el acceso a la mayoría de los deportes estuvo bloqueado para las mujeres en las primeras décadas del siglo XX, por el temor antes nombrado: la virilización. El propio Romero Brest consideraba que la práctica de deportes afectaba a la feminidad. En los primeros planes de estudio, Romero Brest “descartó a los deportes por considerarlos vehículos de corrupción moral y de violencia corporal” (ibíd). Para el padre de la Educación Física los deportes presentaban beneficios y peligros. Por un lado, debían promover la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la belleza, el deber y la colaboración; por el otro, se corría el riesgo de perseguir únicamente la victoria, ponderar los valores materiales, la pelea contra otros, la indisciplina, su esencia competitiva, la formación de campeones, la falta de espiritualidad y la violencia deportiva.

Esto último predominaba en la práctica deportiva y alejaba a la misma de su ideal educativo. La propuesta de Romero Brest no descartaba completamente el deporte, aunque en todos los casos debía antecederle un sistema gimnástico racional (Scharagrodsky, 2006a).

A pesar de ello, en las primeras décadas del siglo XX, fuera del ámbito escolar el deporte fue practicado por varones (Scharagrodsky, 2006a). Los cambios de coyuntura en términos sociales, políticos y económicos, transformaron a la sociedad donde el fútbol se masificó en todos los sectores sociales.

La Educación Física continuó abonando a construir lo que Connell (1995) llama masculinidades hegemónicas. En este sentido, Scharagrodsky (2007) describe cómo en el ámbito escolar los niños, a través de contenidos como la práctica de deportes, “aprenden a reafirmar su identidad masculina heterosexual como parte de un guión aceptado y naturalizado” (p. 272).

Los deportes –especialmente en fútbol– eran practicados únicamente por niños en espacios públicos cercanos a las escuelas. También se jugaba en términos más exclusivos, “en los clubes colegiales mayormente ingleses de la escuela media” (Scharagrodsky, 2006a, p. 185). En 1931 se profesionaliza el fútbol argentino, ampliando sus márgenes de popularidad y masividad. Tal como establece Archetti (1998), a través de este proceso, se conforma un *estilo masculino particular*, donde los varones aprenden el juego y encuentran los espacios como los potreros para imitar a sus ídolos deportivos.

En la mujer, el temor al frotamiento de ciertas partes corporales (clítoris, vagina, etc.) y al descubrimiento de una sexualidad deseosa o políticamente incorrecta fue una de las causales de la poca estimulación deportiva. Asimismo, el miedo de muchos varones a perder espacios de poder, prestigio y de formación de identidades masculinas, llevó a afirmar que para las niñas “deberán excluirse por antibiológicas las prácticas del atletismo y la gimnasia de aparatos, como en general todo lo que tienda la competencia deportiva femenina” (Levene, 1937, p. 45). Las mujeres no debían ni podían competir so pena de ridiculización o virilización. (Scharagrodsky, 2006b, p. 223)

El deporte como contenido de la Educación Física llega avanzada la década del treinta (Aisenstein, 1995), como resultado de los cuestionamientos al Sistema Argentino de Educación Física, a la formación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) y a la hegemonía de Romero Brest –tal como hemos descripto en los apartados anteriores–. A su vez, es producto de la popularidad en incremento que venían desarrollando los deportes en términos culturales y sociales y los profesores deportistas –que pasan a ser docentes en las escuelas– (Scharagrodsky, 2004). En 1938, se creó la *Dirección General de Educación Física y Cultura* y su primer director, César Vázquez, era un ex deportista, sin vínculo con las

propuestas romeristas y con fuertes contactos en el ambiente deportivo. Estos antecedentes, dan lugar al proceso de pedagogización del deporte, la incorporación en la currícula y su recontextualización. En este sentido, según Scharagrodsky (2004), continuó un proceso de generización sobre los cuerpos, “arrastrando continuidades; pero también innovando y generando discontinuidades con relación a lo conseguido por los Ejercicios y la Gimnasia Militar, el Scouting, las Rondas Escolares y el Sistema Argentino de Gimnasia” (ibíd., p. 70). A comienzos de la década del cuarenta, inicia una nueva etapa de la Educación Física caracterizada por un conjunto de transformaciones “a partir de las cuales la educación comienza a ser pensada para disciplinar el cuerpo desde un nuevo mandato: el deporte” (Pellegrini Malpiedi, 2014, p. 54) ya que se deja atrás a la propuesta de Romero Brest y la gimnasia militar de Fresco. Para Gómez (2017), a nivel internacional, el fenómeno de la segunda gran guerra vino acompañado de la creación de dispositivos para la recuperación de las naciones entre los que se destaca el deporte “como el principal fenómeno homogeneizador de la naciente corriente de fe en el poder del capitalismo occidental en el marco de la guerra fría” (p. 32). En este sentido, la Educación Física comienza un proceso de autolegitimación,

a través del discurso deportivista, auto asignándose la misión de la formación básica de los futuros deportistas, y con el correr del tiempo, convirtiéndose el deporte en la práctica motriz hegemónica de la cultura corporal en el siglo XX. De este modo, de ser un contenido, por cierto, significativo, pasa a ser el contenido central de la enseñanza de la Educación Física en los desarrollos curriculares y en las prácticas. (Gómez, 2017, p. 32)

Desde esa época –hasta hace no tanto– se prescriben actividades físicas y deportivas en función del “sexo”. La distinción de prácticas de manera sexista, se instala a partir de la diferencia jerarquizada de manera androcéntrica, ya que la norma desde donde se piensa y valora una práctica deportiva es desde la figura del varón, que continúa siendo considerado superior frente a la inferioridad o incapacidad física femenina. Esto también afecta a los juegos, ejercicios físicos, gimnasia educativa y es una tendencia que continuó en los planes de la década del sesenta y setenta –tal como veremos en el siguiente apartado–.

La década del setenta mantuvo intacta esta lógica generizada. Según la investigación de David Beer (2013) realizada específicamente sobre el Instituto Nacional de Educación Física “Romero Brest” durante esa época y antes de ella, en el profesorado primaba el sexismo como norma en la trama de las tradiciones y la cultura institucional. El autor destaca que las alumnas eran discriminadas por cuestiones de género a partir de los estereotipos “profundamente implantados en el I.N.E.F, donde encontramos posiblemente la

preponderancia de un pensamiento hegemónico, de carácter androcéntrico, que presidía y hegemonizaba parte de la cotidianeidad del profesorado” (ibíd., p. 3).

3.2.1 Los aportes de la psicología educacional y la pedagogía

Durante las primeras décadas del siglo XX, los saberes médicos-fisiológicos²⁵ regularon de manera hegemónica las prescripciones de la Educación Física, y es a partir de la década del treinta que los discursos que fundamentan las prácticas físicas comienzan a transformarse. Las razones fisiológicas que justifican la práctica de determinados ejercicios físicos pierden peso para pasar tener mayor relevancia la evolución psicológica de la infancia, los niveles, motivaciones y diferencias individuales, para poder planificar adecuadamente las prácticas corporales (Scharagrodsky, 2004). Comienza una nueva época, los supuestos ya no provienen de discursos científicos propios de la fisiología y el higienismo, sino que surge una nueva línea argumental desde otro campo del saber: la psicología educacional.

Según Scharagrodsky (2004), este surgimiento se debió a las demandas desde la masividad de la escolarización y a la necesidad de dar respuestas respecto del niño y la niña como sujetos. La psicología educacional comienza a desarrollar explicaciones a las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. El autor advierte que este campo –de la mano de la pedagogía– también abonó al proceso antecedente de generización de los cuerpos sexuados de manera binaria y sexista. Esto se debe a que sus argumentos se basaban en que las diferencias biológicas entre niños y niñas en la primera infancia no obstaculizaban la realización de ejercicios físicos, pero se sostenía que en la etapa de la pre-pubertad las desigualdades se materializaban desde el orden corporal; colaborando “con la reproducción del esencialismo femenino y masculino” (Pellegrini Malpiedi, 2014, p. 59). La psicología construía teorías desde los cambios corporales y psíquicos que se registraban en determinadas edades y sexos biológicos.

Durante los sesenta, la teoría psicológica piagetiana fue utilizada para secuenciar contenidos, definir intervenciones y objetivos en el área educativa, así como también para diagnosticar el nivel cognitivo de los sujetos y “para generificar los cuerpos y construir masculinidad y femineidad escolar normales” (Scharagrodsky, 2004, p. 80). De esta manera, la Educación Física hizo su aporte a la formación de dichos efectos sobre el cuerpo.

Al mismo tiempo, la Educación Física estuvo influenciada por la pedagogía, que “también establece una división en el dictado de las clases de educación física en el grupo escolar

²⁵ La Psicología Experimental y la Pedagogía también acompañaron la construcción del conocimiento válido y verdadero en el área de los ejercicios físicos.

dependiendo del género de las y los alumnos” (Pellegrini Malpiedi, 2014, p. 60), profundizando las líneas argumentales sexistas del campo disciplinar en pos de garantizar la reproducción de estereotipos y roles de género.

La década del sesenta, ha sido un momento histórico clave de la educación sexual en Argentina ya que se instala como un problema de debate público (Zemaitis, 2021). Esto se debe a la llegada de la píldora anticonceptiva, el desarrollo de las primeras políticas y programas de planificación familiar en el país (Felitti, 2009, en Zemaitis, 2021), la difusión sobre la educación sexual en diferentes medios masivos y la masificación de publicaciones extranjeras y producciones nacionales como también la producción audiovisual (Zemaitis, 2021). A pesar de ello, el campo disciplinar de la Educación Física en esta década todavía no parece permeable a “la ‘revolución discreta’ en la experiencia argentina; [donde] se hizo notoria una sexualidad juvenil más abierta que marcaba una nueva cultura sexual: la aceptación pública del sexo prematrimonial, pero ligada al amor y a la responsabilidad” (ibíd, p. 40). Este *revolución* se comienza a vislumbrar dentro de la Educación Física recién en la década de los ochenta, a partir de los debates en torno a las clases mixtas y los contenidos comunes, tal como desarrollamos en el siguiente apartado.

En los sesenta y setenta, los libros escritos por la pedagoga Annemarie Seybold se convirtieron en material de referencia (Scharagrodsky, 2004). Allí se establecían los principios de “adecuación al niño, el de individuación, el de solidaridad, el de totalidad, el de intuición y objetivación, el de experiencia práctica o realismo, el axiológico, el de espontaneidad y el de adecuación estructural” (ibíd., p. 83) que determinaron –de la mano de la psicología educacional– qué se podía y se debía hacer en las clases de Educación Física según el género.

Este corpus teórico delimitó las supuestas características de los niños y de las niñas. La psicología educacional, y también la pedagogía, continuaron el proceso de esencialización de lo masculino y lo femenino, naturalizando sus características. Allí el deporte tuvo un papel central, ya que se considera favorecedor del desarrollo intelectual de los niños.

El saber psicológico, al igual que el pedagógico, se convirtió en juez y legislador del proceso educativo. Esto fue así ya que el psicólogo -y también el pedagogo- primero declararon aquello que era beneficioso y después juzgaron con aire imparcial quiénes se acercaban o quiénes se alejaban de los fines que ellos mismos estipularon (Narodowski 1993). ¿Y quiénes eran los que se alejaban de los fines? Los inadaptados o los anormales: la varonera insensible y masculinizada, y el afeminado sin fuerza y pusilánime. Claramente, los efectos sobre los alumnos fueron bastante diferentes a los efectos sobre las alumnas. (Scharagrodsky, 2004, p. 82)

En este sentido, a finales de la década del setenta, el juego motor y el movimiento tienen un papel central en la personalidad, destacando el carácter fundante de estas manifestaciones en el ser humano. Surgen aportes de diferentes campos como la antropología cultural, la psicología evolutiva y la psiquiatría; y se destaca la naciente psicomotricidad. Todos estos campos, confluyeron en “la relevancia formativa y terapéutica que la motricidad y las actividades lúdicas tienen para la organización de la personalidad infantil y para la salud y el psiquismo” (Gómez, 2017, p. 32).

3.2.2 Las nuevas formas sin abandonar las jerarquías

Desde la década del ochenta se registran algunas transformaciones, ya que hasta este momento se mantuvieron prácticas y actividades consideradas adecuadas y convenientes para cada sexo.

En diálogo con las nociones de educación sexual, para Zemaitis (2021), los discursos sobre la sexualidad en términos educativos se organizaron bajo categorías modernas a partir de las cuales se plasmaron los géneros, las sexualidades y las identidades, desde la matriz heterosexista. En otras palabras, se estructuraron sobre la jerarquización de ciertos cuerpos, bajo el dualismo hetero/homosexual y desde su diferenciación complementaria (a los fines de la procreación). Estas categorías fueron el andamio de la “normalidad sexual moderna” (Zemaitis, 2021, p. 21) ya que dieron forma al discurso institucional (científico, experto, pedagógico, psicológico).

En consecuencia, para Scharagrodsky (2004) la Educación Física colaboró con el proceso de normalización de las sociedades modernas, sobre la base dualista de un orden que valora y juzga a los cuerpos y sus movimientos y prácticas, entre lo normal y lo anormal. De esta manera, se constituyeron

un conjunto de prácticas de normalización cuyo objetivo fue la producción de lo normal. Entre las prácticas que construyeron categorías de normalidad frente a lo anormal, patológico o desviado encuentran un importante lugar los procesos de significación que atraviesan las actividades lúdicas y las prácticas deportivas. (p. 74)

A los juegos y los deportes se les adjudicaron “bondades físicas y morales” (Scharagrodsky, 2004), que abonaban al objetivo de construir la masculinidad y feminidad adultas. La división sexista de las prácticas lúdicas continuó cristalizando un tipo de masculinidad y feminidad; para las mujeres juegos que estimularan la suavidad y pasividad, para los varones, el contacto corporal y la rudeza. “No solo se contribuyó a la interiorización de roles, cualidades,

características, funciones, propiedades y posiciones sociales, sino que se aprendió, por medio de los juegos, las desigualdades entre los varones y las mujeres” (p. 75-76) .

A lo largo del período 1940-1980, Scharagrodsky (2004) establece que se destacan las prácticas deportivas diferenciadas, fortaleciendo los estereotipos y roles de género:

Newcon y Pelota al Cesto para niñas.

Softbol y Handball para varones.

Iniciación Atlética: el trabajo de atletismo se limitará a iniciación, sin entrar en técnicas superiores, sino buscando que las niñas logren cierto dominio de algunas técnicas básicas, teniendo en cuenta la capacidad y nivel técnico-físico de las mismas. (Plan de labor escolar de educación física. Buenos Aires: Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires-Ministerio de Acción Social, 1965, pp. 40-41. En Scharagrodsky, 2004, p. 76)

Resulta interesante resaltar la reflexión que hace el autor sobre la cita de este párrafo ya que nota que el newcon, como juego que simplifica la práctica del voleibol –ya que no requiere de un golpe directo–, es un juego deportivo exclusivo para las mujeres, y para los varones no hay adaptaciones a juegos menos complejos que la propia disciplina deportiva (Scharagrodsky, 2004). De esta manera, se vislumbra cómo se construía desde la prescripción curricular la presunción de inferioridad o diferencia de la mujer, reforzando estereotipos de género jerarquizados, tal como se identifica en el *capítulo cuatro*.

En este sentido, la prescripción de las prácticas corporales según el sexo, como el “fútbol, rugby, gimnasia en aparatos, gimnasia deportiva, basquetbol o balonmano para los varones, y pelota al cesto, gimnasia rítmica, basquetbol femenino, danza moderna, educación rítmica, musical y canto, danza creativa educacional o hockey para las mujeres” (ibíd, p. 76-77), funcionó como el andamio de un proceso de generización jerarquizada que estimulaban el aprendizaje de “hábitos adecuados” para cada sexo. En este contexto, las danzas folclóricas también contribuyeron a establecer usos legítimos de los cuerpos sexuados de manera binaria. A mediados de los ochenta, se vislumbran algunos cambios, ya que inicia un proceso de abordaje del problema de los géneros. Es así que comienza a desarrollarse una mirada crítica sobre la esencialización corporal, sobre la idea de cuerpo como objeto de consumo y como instrumento, sobre la cultura corporal binarizada. Para Scharagrodsky (2004) es un problema generificado a medias, ya que, por ejemplo, se da lugar a la formación de grupos –a partir de 5º grado– por nivel de habilidad motora y no únicamente por sexo. Si bien se sigue reforzando la división de las clases según el sexo, a la vez se reconoce mínimamente la cuestión del género.

La ampliación de la oferta deportiva para las mujeres comenzó a tensionar la construcción generizada. En este marco, también surgió la posibilidad de encontrar nuevos espacios de

resistencia. No obstante, a pesar que los límites se volvieron más difusos y flexibles, continuaron marcando la diferenciación sexista, binaria y jerarquizada de los cuerpos.

Si la propuesta deportiva del siglo XIX fue que los varones ignoraran a las mujeres, la propuesta deportiva del siglo XX (periodo 1940- 1980 en Argentina) fue que las busquen como complemento. Ya no se insistiría en la supuesta inferioridad de la mujer. Varón y mujer serían de igual dignidad pero diferentes. Aparentemente, varón y mujer son complementarios, pero la lectura real que de ello se hace es que la mujer es el complemento del varón y no que este deba ser el complemento de la mujer. (...)

Las mujeres en el deporte ocupan los espacios vacantes dejados por el varón, como la emocionalidad, la sensibilidad, la gracia, el ritmo o la belleza, pero no le disputan a los varones otros más valorados socialmente, con lo que las relaciones de poder siguen siendo claramente disimétricas. (Scharagrodsky, 2004, p. 85)

Recién en 1993, cuando se sanciona la Ley Federal de Educación (Nº 24.195), en algunas de sus disposiciones es redactada en un lenguaje binario, nombrando “niños y niñas”. No obstante, lo problemático según Scharagrodsky (2004) es que no hay ninguna observación en relación a la problemática generificada.

Desde el ingreso del deporte como contenido de la Educación Física hasta la década del noventa, el deporte pasó de ser dispositivo de reproducción de la fraternidad a convertirse en un “dispositivo de inclusión femenino, pero desde la complementariedad” (Scharagrodsky, 2004, p. 87). En este sentido, que las mujeres se incorporen a la práctica deportiva siguió reforzando ciertos estereotipos y negando la disputa de espacios y funciones más valorados.

Ya iniciada la década del noventa, a partir de la nueva normativa educativa, se instauran los llamados Contenidos Básicos Comunes que establecen los contenidos según nivel escolar. En relación a los mandatos de género, en términos generales, se vislumbra un discurso que no hace diferencia según el sexo-género, y cambia la concepción de la Educación Física. Allí prima el desarrollo motor de los niños y las niñas en función de posibilitar un crecimiento armónico e integral y favorecer la preservación de su salud psico-física; también se prioriza el desarrollo del cuerpo y de sus capacidades motrices y expresivas. A partir de esta normativa, se establece como un campo disciplinar que no se centra en argumentos fisiológicos y tampoco se observa un rasgo militarizado (Pellegrini Malpiedi, 2014).

Los discursos sin diferenciación de la matriz sexo-género se identifican en la declaración que los juegos reglados y los deportes. A su vez, se establece que tanto niños como niñas pueden aprender y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades, basándose en el aprendizaje de una convivencia democrática y participativa, de cooperación y solidaridad, de integración social y pertenencia grupal.

En este contexto, se amplía la concepción de la Educación Física y la prescripción sobre los cuerpos parecería abandonar los rasgos sexistas, sin embargo, dependiendo de cada jurisdicción y nivel educativo continúan las cursadas de manera binarizada –incluyendo los terciarios–, tal como abordamos en el *capítulo cuatro*.

3.3 La trama entre el campo deportivo y el campo disciplinar de la Educación Física

El campo deportivo es autónomo y, a su vez, su desarrollo ha impregnado de manera constante al campo de la Educación Física. Ambos campos están atravesados por cuestiones de clase y etnia, ya que los propios deportes han sido una tecnología de gobierno (Foucault, 2006) específica para la segmentación (Besnier, Brownell y Carter, 2018). En lo que respecta a los orígenes clasista del deporte, Bourdieu (1993) sintetiza

La Constitución de un campo de las prácticas deportivas está vinculada al desarrollo de una filosofía del deporte que es, necesariamente, una filosofía política del deporte. La teoría de la amateurismo es, de hecho, una dimensión de una filosofía aristocrática del deporte como práctica desinteresada, una finalidad sin un fin, análoga la práctica artística, pero más idónea que el arte para la afirmación de las virtudes varoniles de los futuros líderes (hay siempre algo residualmente femenino en torno al arte: considérese el piano y las acuarelas de las elegantes "ladies" del mismo período): el deporte es concebido como entrenamiento del coraje y de la hombría, "forma el carácter" e inculca "voluntad de ganar", que es el sello del verdadero líder, pero un afán de triunfar dentro de las reglas". (p. 63-64)

A partir de estos párrafos, es necesario recuperar los orígenes del deporte que logran explicar algunas de las formas que tomaron cuando ingresaron a la Argentina. Elias y Dunning (1992) consideran que la modernización de los deportes²⁶ fue de la mano del proceso civilizatorio –imperialista, desde Inglaterra hacia el resto del mundo– en el marco de una sociedad patriarcal –en una etapa del nacimiento de los estado-nación–, donde los deportes abonaron a construir ideas patriarcales. Esto se vislumbra en el hecho de que se justificó ideológicamente la necesidad de enseñar algunos juegos ya que servían, tanto como entrenamiento para la guerra, así como para educar a quienes serían los líderes militares y administrativos del Imperio británico y por último, como medios para inculcar la hombría. Estos motivos coinciden en gran parte con los fines de la Educación Física de finales del siglo XIX y principio del XX de Argentina y por momentos todavía persisten en la actualidad.

En este sentido, la selección y construcción curricular del profesorado se encuentra teñida por la conformación del campo deportivo y el espacio social. Desde el ingreso formal –en términos curriculares– de los *sports* a la carrera de Educación Física en 1945, los deportes han

²⁶ Por eso se habla de deporte moderno y toma distancia de las prácticas griegas, así como del juego todavía no institucionalizado pre existente.

construido un lugar hegemónico como herramienta didáctica (Aisenstein, Ganz, Perczyk, 2002) al punto tal de confundir un campo con el otro .

Desde mediados del siglo XIX hasta el principio del siglo XX, según Besnier, Brownell y Carter (2018), el deporte se convirtió en un territorio masculino que reforzaba las diferencias de género, y a pesar que las mujeres han conquistado espacios y derechos dentro del deporte en numerosas sociedades en occidente, no deja de ser un campo aún dominado por el género. El deporte se convirtió en un importante componente de educación de los varones, sus adeptos lo promovieron como un modo de “entrenar a los jóvenes para el capitalismo, el colonialismo y el militarismo” (ibíd., p. 204) y mediante este objetivo incorporaron el ideal de los cuerpos masculinos armoniosos y bien formados²⁷. En principio, las mujeres quedaron relativamente excluidas del germinal sistema deportivo internacional²⁸. A su vez, tal como describimos apartados más arriba, tenían sus propios ejercicios gimnásticos específicos que destacaban la gracia y las de clase alta participaban en deportes de élite.

Una vez que las mujeres se incorporan a la práctica, Besnier, Brownell y Carter (2018) consideran que la segregación se justifica con la búsqueda de garantizar “justicia para las mujeres”, pero se puede reconocer que cumple el objetivo de mantener fronteras sexistas y duales en términos jerárquicos. Desde que las mujeres compiten a nivel internacional, nunca se realizó una prueba de verificación de sexo en varones, sino que se presupone que el problema es el sexo de las mujeres “que debe atenerse a ciertas normas basadas en el supuesto de que en el deporte las mujeres son biológicamente inferiores a los varones” (ibíd., p. 201). Es adecuado preguntarnos qué relación tiene este análisis con el desarrollo de los deportes en el profesorado y las respuestas aparecen en las entrevistas realizadas a les docentes donde se vislumbra que algunos sostienen estas creencias.

Según Scharagrodsky (2019) la lógica binaria y dual fue un clásico en el heterogéneo universo deportivo que, a su vez, abonó a consolidar la circulación de una lógica de deseo “adecuado”: la heterosexualidad como única posibilidad. En este sentido, el campo deportivo al igual que el campo de la Educación Física, se inscribieron en una dinámica de exclusión, silenciamiento u omisión a otras formas de desear, de ser y de estar en el mundo social. Estos

²⁷ De la mano de las ideologías nacionalistas emergentes, iniciativa a su vez respaldada por la religión en forma de cristianismo muscular (Besnier, et al, 2018).

²⁸ Un ejemplo no tan lejano en el tiempo, en 1941, Brasil prohibió que las mujeres jugaran al fútbol con el argumento de que ellas no tenían permitido practicar deportes incompatibles con la condición de matemar; dicho edicto recién fue derogado en 1979.

parámetros interpretativos sobre los cuerpos, los géneros, las sexualidades, los placeres y los deseos excluyeron a un conjunto variado de identidades como, por ejemplo, les trans*²⁹.

Es posible identificar, de la mano de Lu Ciccia (2022), cómo se consolidó el dimorfismo sexual como verdad científica –que llegó a suponer una jerarquía en los cerebros y, agregamos, en las capacidades físicas–, bajo un dogma biologicista que cimentó la idea de que hay capacidades mentales *sexo-específicas*. La autora logra demostrar cómo para que los procesos de industrialización y modernización de la ciencia tuvieran lugar, fue fundamental un discurso científico que legitimara el dimorfismo sexual. Asimismo, considera que la interpretación determinista, esencialista y biologicista es producto de la lectura jerarquizada de los cuerpos que comenzó a gestarse durante el siglo XVII y que eso nos permite evidenciar “que cualquier tipo de causalidad que asumamos entre genitalidad y forma de ser/estar en el mundo, así como creer que la mente es nuestro cerebro, resulta de los sesgos androcéntricos característicos de la sociedad modernas” (ibíd., p. 71).

Con el auge de la ciencia biomédica, tal como hemos abordado en los apartados anteriores, la sexualidad se consideraba “una pulsión biológica fija que las leyes y los manuales diagnóstico clasificaban como ‘normal’ (heterosexual) o ‘desviada’ (homosexual)” (Besnier, et al, 2018, p. 181-182)³⁰.

A su vez, aún sosteniendo lo biológico como argumento para diferenciar las prácticas, es imperioso resaltar que existen numerosos indicadores que determinan el sexo pero ninguno de ellos se encuentra en todas las personas etiquetadas como “masculinas” o “femeninas” (Besnier, et al, 2018). El sexo se concibe como un promedio estadístico o un efecto combinado de múltiples factores (existen al menos seis indicadores biológicos: los cromosomas, las gónadas, las hormonas, las características secundarias, las genitales externos y los genitales internos) en un complejo vínculo de retroalimentación que también implican el medio ambiente y el estilo de vida.

El desarrollo sexual puede variar en cualquier punto, y por tanto cualquiera de estos indicadores puede combinarse con otro típicamente asociado con el sexo opuesto. Existen más de quince diagnósticos que explican el ‘desarrollo sexual no dismórfico’ y múltiples ‘condiciones’ que caen bajo la categoría ‘intersex’”. (ibíd., p. 192).

²⁹ Utilizamos el asterisco, recuperando al activista Mauro Cabral, para dar cuenta de la diversidad que desborda las palabras que delimitan las identidades de género.

³⁰ En 1990, el historiador Thomas Laqueur (1994) reestableció la distinción entre el sexo biológico y el género culturalmente construido y demostró que el sexo también es una construcción cultural tanto como el género. Laqueur se remonta hasta el iluminismo donde se creía que varones y mujeres tenían pene y testículos y que los órganos femeninos eran órganos masculinos replegados, a este modelo lo denominó “unisexo”, donde el cuerpo masculino era la norma y el cuerpo femenino una versión inferior.

El desarrollo de la ciencia moderna durante los siglos XVIII y XIX, consolida la idea de una biología sexual dualista binaria y diferente, que se refuerza a lo largo del siglo XX con una concepción dicotómica que asocia la sexualidad estrechamente con la biología y el género con la sociedad y la cultura³¹. En sintonía con este proceso, el surgimiento del deporte occidental moderno se basó en la diferenciación bipolar entre los sexos desde un enfoque biomédico que recurrió a la autoridad de la ciencia biológica para defender la diferenciación de las prácticas. Para Besnier, Brownell y Carter (2018), la relación del deporte con el sexo y el género se podría haber establecido por otra vía fuera de occidente, pero la dominación europea-norteamericana, las organizaciones deportivas y los capitales económicos a nivel mundial, que comercializan al deporte como un espectáculo masculino, se consolidaron sobre la visión biomédica occidental de la diferenciación sexual.

De esta manera, Scharagrodsky (2019) logra conceptualizar desde un análisis interseccional, como modelo discursivo/epistémico hegemónico del campo deportivo, a la hetero-deportividad obligatoria. Esto incluye que

los cuerpos deportivos sean coherentes en su apariencia, en sus reglas de etiqueta y vestido, en su estética, en su gestualidad y en su silueta física debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria heterosexual. Aquellos cuerpos considerados ‘impostores’ por el canon heteronormativo, blanco, burgués, de clase media, etc. son puestos en cuestión y objetados por la policía de género deportiva. En consecuencia, la hetero-deportividad obligatoria como régimen kinético-moral sobre el cuerpo opera con el objeto de circunscribir y contornear una determinada forma de concebir el movimiento, las posiciones corporales, las expresiones, las emociones físicas, los universos gestuales y los cánones de belleza atados binariamente al deseo y a los placeres. Al hacerlo excluye otras alternativas posibles de pensar, experimentar, sentir y vivir los cuerpos en movimiento. (p. 26-27)

³¹ Dentro de las corrientes feministas y los estudios de género que criticaron la construcción tradicional de las sexualidades y la asociación limitante del género a lo social y cultural, se destaca la problematización que plantea Judith Butler respecto de los géneros. Butler (2009) plantea que el género es performativo, esto significa que se construye de manera auto-realizativa con elementos culturales que delinean los modos de reproducción, expresión y manifestación que están consolidados bajo la matriz binaria y heteronormada. De esta manera, la autora analiza a los sujetos a partir de la tríada sexo/género/deseo y desarticula la relación entre la sexualidad y el género, poniendo en duda la posibilidad de su distinción analítica y material (Butler, 2007).

De esta manera, la compleja trama que –en términos de clase, género, etnia y raza–³² atraviesa al campo deportivo, se vuelve –y es– nodal para poder identificar cómo se pueden construir los argumentos que justifican una división dualista binaria sexogenérica de la cursada e incluso hacer exclusiva a un género la cursada de Cestobol, como se analiza en el *capítulo cuatro*.

3.4 Recapitulación

La Educación Física se estructuró desde sus mandatos fundacionales: la eugenesia, la medicina –especialmente la fisiología–, la biología, que fueron las bases epistémicas de un campo disciplinar sexista. Luego con el ingreso de los deportes, se incorporan campos como el de la psicología educacional y la pedagogía –con vigencia de la medicina– que también abonaron a la definición de un modelo binario de cuerpos sexuados, basado en diferencias que condicionaron las posibilidades corporales y accesos a las prácticas para hombres y mujeres. A su vez, la Educación Física a lo largo de historia “invisibilizó el carácter performativo y no natural de esta desigual circulación de las prácticas corporales en clave de género” (Klein, 2021, p. 9) y, a través de la matriz heterosexual, ha discriminado y excluido a las diversidades, a todas aquellas vivencias que estuvieran fuera de la norma.

Asimismo, desde sus mandatos fundacionales, la Educación Física abonó a una mirada normalizadora de los cuerpos que reforzaron los objetivos del campo disciplinar. El paradigma educativo que consolidó a la Educación Física estuvo vinculado a la construcción de prácticas adecuadas, deseables y correctas para cada género. De esta manera, funcionó como un dispositivo que jerarquizó la construcción de cuerpos femeninos y masculinos que reprodujeran los roles de géneros socialmente asignados de la sociedad moderna: las mujeres delicadas, madres y ocupando el ámbito privado y los hombres fuertes e independientes, trabajadores y ocupando el espacio público (Scharagrodsky, 2004, 2006a, 2006b).

³²Fortaleciendo el análisis interseccional, aparte de ser únicamente las mujeres las que se ven sometidas a pruebas, hay múltiples casos de atletas de países del sur global (Besnier, et al, 2018), como Semenya Caster, que desde los diferentes entes que regulan el deporte han intentado explicar que las atletas criadas en países en desarrollo era improbable que tuvieran acceso a la atención médica de manera regular y por eso su condición de intersex era ignorada. Sin embargo, hubo quienes consideraron como situaciones análogas “el escrutinio de atletas del sur global con la verificación de la feminidad de las atletas del bloque soviético durante la Guerra Fría” (ibíd., p. 196). Por ende, el escrutinio médico no es aleatorio sino que obedece a relaciones raciales, étnicas y geopolíticas. En el campo deportivo, el control de los cuerpos está a la orden del día y es hegemónica la visión de quienes piensan que hay condiciones biomédicas que otorgan ventajas injustas e ignoran “las ventajas mucho más significativas que [tienen] las atletas de países grandes y ricos sobre las atletas de países pequeños con condiciones e instalaciones de entrenamiento inferior calidad” (p. 197). En este sentido, en las entrevistas a les docentes, encontramos muchos de estos supuestos.

Desde su creación, la Educación Física contribuyó a la (re)producción de estereotipos de género según los paradigmas sociales y culturales vigentes. A su vez, desde el ingreso del deporte como contenido jerarquizado dentro de la currícula, y hasta finales del siglo XX, se enseñó de manera diferencial según el sexo-género (Labaké y Vazquez, 2022). De esta manera, el deporte abonó a la conformación de masculinidades y feminidades consideradas normales (Scharagrodsky, 2004) y a la reproducción de las desigualdades sociales entre hombres y mujeres.

Asimismo, a partir del análisis del campo deportivo y su relación con el campo disciplinar de la Educación Física, desde un análisis interseccional, se vislumbra la compleja trama que atraviesan en términos de clase, género, etnia y raza. El campo deportivo ha funcionado –junto con los mandatos fundacionales de la Educación Física– como base argumental para una división dualista binaria sexogenérica de la cursada de algunos deportes de conjunto de habilidades abiertas tal como veremos en el *capítulo cuatro*.

De manera homóloga y dialéctica al campo deportivo, el campo disciplinar de la Educación Física ha sostenido segregaciones desde sus inicios bajo los mismos supuestos de infravaloración de las mujeres y la heterodeportividad obligatoria. En este sentido, la confluencia de los dos campos fundados en bases epistémicas androcéntricas, biologicistas y cissexistas, ordenó las posibilidades de su práctica y desarrollo en una carrera que replica las lógicas de la diferenciación, resistiendo de manera subterránea los enfoques pedagógicos vigentes. De esta manera, estableció formas de educar los cuerpos como masculinos y femeninos, jerarquizándolos y oponiéndolos.

Capítulo 4: Los deportes de conjunto de habilidades abiertas, los documentos curriculares y la ESI: sesgos androcéntricos y hetero-deportividad

A partir de la composición de los mandatos fundacionales de la Educación Física y la conformación de la heterodeportividad obligatoria, en este capítulo, se abordan dos de los puntos más relevantes de esta investigación. Por un lado, el registro de los sesgos androcéntricos y la matriz binaria y dualista jerarquizante en las asignaturas que conforman los deportes de conjunto de habilidades abiertas, a partir del Proyecto Curricular Institucional. Por el otro, se identifica la transversalización de la ESI en los programas de dichas asignaturas. Para ello, en los primeros apartados se desarrolla la historia del Dickens y se analizan las normas que enmarcan el *Plan de estudios 2015* que es objeto de estudio de esta tesis. En un segundo momento, se estudia el Proyecto Curricular Institucional y cómo es abordada la ESI en estos espacios. Allí, indagamos sobre la organización del bloque de Deportes abiertos y su didáctica ya que algunas asignaturas se desarrollan de manera diferenciada según la matriz binaria sexo-género –sin ninguna justificación explícita y en sentido contrario al enfoque de derechos e integralidad que plantea la ESI–. Por último, analizamos los programas e identificamos los elementos que se logran visualizar de la ESI.

4.1 Del INEF Parque Chacabuco al ISEF “Federico W. Dickens”: conformación de un instituto joven

En una investigación anterior³³ que realizamos junto a Sebastián Klein (2022) llevamos a cabo entrevistas, analizamos normativa y acudimos al Centro de Documentación Histórica del ISEF N°1 “Enrique Romero Brest”. Esta producción fue necesaria y clave para poder escribir esta tesis porque hasta el momento es la única que trabaja la temática, por este motivo es la cita referenciada a lo largo del apartado junto a documentos y leyes³⁴.

La historia del Dickens, primeramente denominado INEF N°2 Parque Chacabuco, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), comienza oficialmente en 1985 con la *Resolución N° 919* del Ministerio de Educación de la Nación. No obstante, la lucha por su

³³ Titulada: “La creación del ISEF N°2 “Federico W. Dickens”: una historia de luchas en el forjamiento de una identidad”.

³⁴ Este trabajo fue presentado como ponencia en el 14° Argentina, 9° Latinoamericano, 1° Internacional Congreso de Educación Física y Ciencia de la Universidad Nacional de la Plata y –de manera más extendida– se publicó un artículo para la revista *History of Education in Latin America –HistELA*, publicado en su volumen 5 del 2022.

creación es anterior a esa resolución. A partir de allí, se abre un periplo que va desde 1985 hasta 1998 -y se reactiva en 1995 y 1996-, que se caracterizó por un entramado de reclamos por un espacio propio y adecuado para un profesorado (Klein y Labaké, 2022) hasta culminar en las instalaciones actuales. Estas luchas protagonizadas de manera conjunta por todos los claustros han consolidado una identidad institucional particular que se cristaliza en el sostenimiento de la organización por franjas horarias y comisiones a lo largo de los 4 años de carrera.

En 1984, tras el retorno de la democracia luego de la última dictadura militar y bajo el mandato del presidente Raúl Alfonsín, se sanciona la *Ley N° 23.114* que establece la convocatoria y puesta en marcha de un Congreso de Educación Nacional (1984-1988). De la mano del retorno de la democracia, se inicia un “Proyecto Educativo Democrático” que concibe a la educación como derecho humano (Wanschelbaum, 2014).

Por entonces, los institutos nacionales de formación dependían de la *Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación*. Dicha *Dirección* no sólo regulaba la formación docente sino que también tenía la función de crear *Institutos Nacionales de Educación Física* para garantizar la formación de personal docente especializado en dicho campo disciplinar (Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación, 1988).

El “Proyecto Educativo Democrático” (Wanschelbaum, 2014), su relación con los principios esgrimidos por el Congreso Pedagógico, los lineamientos fundamentales de la *Dirección* y el “crecimiento exponencial de los centros de formación de Educación Física” efecto de la “restauración democrática” (Levoratti y Scharagrodsky, 2021) confluyeron con la movilización que surge por parte del centro de estudiantes y aspirantes del -por entonces- único *Instituto Nacional de Educación Física de Capital Federal* (INEF N°1) en reclamo por un ingreso³⁵ irrestricto. En nuestro trabajo antecedente (Klein y Labaké, 2022) analizamos una de las revistas estudiantiles del INEF N°1 y relevamos que les estudiantes discutían con un sector docente que defendía que el ingreso debía ser restringido; en cambio

el discurso estudiantil refería a cuestiones vinculadas a la justicia social y el derecho al acceso a la educación superior y aludían que el examen de ingreso era ineficiente e inhumano. Esta oposición, que podríamos resumir bajo la dicotomía “derecho-privilegio”, tuvo consonancia un año posterior en el verano de 1985 durante el ingreso al RB [INEF N° 1]. (ibíd., p.4)

³⁵ Se hacía un examen de ingreso excluyente a partir de pruebas de aptitud física. Actualmente todavía se hace en los dos profesorados públicos de la CABA pero también incluye un examen teórico. Este examen en otro momento histórico también incluía un examen médico que incluía una revisión médica en la cual se efectuaba una anamnesis, se tomaba el peso y se solicitaba un mínimo de altura según sexo, y se requería la presentación de estudios de capacidad visual y auditiva, y radiografía de tórax.

A la luz de los hechos, la lucha encarnada por los ingresantes en 1985 fue relevante ya que, por un lado las políticas educativas declaraban que había absoluta prioridad en el derecho de aprender y regía el principio constitucional de la igualdad de oportunidades pero, por el otro, “un `número considerable de aspirantes declarados aptos´ habían quedado sin ubicación en los Institutos Nacionales de Educación Física” (ibíd., p. 5). El ingreso constaba de la realización de un examen, el cual si era aprobado proseguía el sorteo. En aquel momento, quienes aprobaron el examen pero no ingresaron se autoconvocaron y organizaron al calor de los debates en torno a la democratización y el acceso al sistema educativo de nivel superior. Este suceso decantó en una movilización masiva por el derecho a estudiar.

De esta manera, luego de reuniones y luchas, les estudiantes consiguieron que el Ministerio de Educación y Justicia atienda sus reclamos. En primera instancia, se les propuso la creación de un anexo del INEF N°1, que “rechazaron categóricamente, y fue a partir de ahí que se estableció cursar como instituto independiente en unas instalaciones abandonadas ubicadas en el Parque Chacabuco” (ibíd, p. 5).

De esta manera, en 1985 la *Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación* creó el *Instituto Nacional de Educación Física N°2 Parque Chacabuco* (Resolución N° 919/85) y replanteó las condiciones de ingreso a los profesorados de Educación Física, aumentando el 22,3% de la matrícula entre 1984 y 1987 (Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación, 1988). Desde entonces, se ha consolidado una oferta educativa en la zona sur de la ciudad, con un entramado identitario e historia particular, así como una mirada y procesos de debates de la Educación Física –tal como se analiza en el Proyecto Curricular Institucional del Dickens posteriormente–.

Durante el primer año, las condiciones de cursada fueron de absoluta precariedad en las instalaciones del establecimiento del Parque Chacabuco. Frente a este contexto, continuaron las movilizaciones de toda la comunidad educativa (la rectoría normalizadora³⁶, les docentes, les estudiantes de la primera cohorte, secretaría y personal no docente) pero bajo un nuevo reclamo: el traslado a un espacio idóneo para el desarrollo de la carrera. A partir de este proceso de protestas, en 1986 se consigue el traslado para que la cursada se desarrolle en el *Club Deportivo Español* y, a su vez, se refuerza el forjamiento de una identidad institucional. En ese contexto, el rector normalizador decidió rebautizar al Instituto como *INEF “Federico W. Dickens”* en honor a quien fuera su docente y mentor (Klein y Labaké, 2022).

³⁶ Fue nombrada por la *Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación* de manera interina para poner en funcionamiento el Instituto.

Entre 1993 y 1995 se sancionan la *Ley Federal de Educación* (N° 24.195) y la *Ley de Educación Superior* (N° 24.521), que establece en su 2° artículo: “Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires son los responsables de proveer el financiamiento, la supervisión y fiscalización de los institutos de formación superior de gestión estatal”. Los institutos nacionales son transferidos a las administraciones provinciales o a las universidades y deja de existir la *Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación* como agencia estatal responsable de las políticas destinadas a la Educación Física (Levoratti, 2020). Los institutos nacionales de formación docente dejan de ser injerencia del Estado nacional, y pasan de ser “INEF” a ser *Institutos Superiores de Educación Física* (ISEF). De este modo, tanto sus diseños curriculares como el financiamiento pasan a depender de la jurisdicción territorial. El Dickens es injerencia de la CABA y esto implica un nuevo convenio con el *Club Deportivo Español*. Allí comienza un nuevo período de conflicto, ya que los avatares de la política educativa golpean en 1996 en el Dickens y debe sufrir su segunda mudanza. En paralelo, se llevan a cabo las primeras elecciones del equipo directivo de manera democrática (hasta su disolución lo nombraba la *Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación*). El Dickens se traslada al *Club Ferrocarril Oeste* (Ferro) y con esto vuelven las condiciones de precariedad e imposibilidad del desarrollo del profesorado (Klein y Labaké, 2022).

En este contexto, docentes y estudiantes reinician un proceso de lucha y reclamo por un establecimiento propio para el Dickens, que ya tenía más de 10 años de existencia.

En este sentido, es interesante destacar que a lo largo de todas las entrevistas, se hace alusión a un fuerte sentido de pertenencia. Consideramos que es un elemento sustancial que tiene incidencia en el devenir histórico del DK [Dickens], ya que la convocatoria masiva y hartó compromiso por parte de la comunidad educativa en la disputa por un espacio propio se ve fortalecida por esta variable y a su vez, retroalimenta las luchas y resistencias asumidas desde su momento de gestación y posterior reclamo por espacios idóneos. (Klein y Labaké, 2022, p. 8)

Recién en 1997 se firma el *Decreto N° 1433/97* que autoriza al Dickens a funcionar en el predio de Parque Chacabuco. A partir de 1996, las autoridades del Instituto son elegidas cada cuatro años a través de un proceso eleccionario en el que participan todos los claustros. El primer Plan de estudios que tuvo el Dickens fue el establecido a partir del *Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 926/80*. Según Renzi (2022), –que en su investigación utiliza las categorías de Basil Bernstein– este plan se basó en un código educativo agregado y especializado, que favoreció la consolidación de la identidad profesional porque creó un sentido de pertenencia vinculado al campo de la Educación Física. El *Plan de estudios N°*

926/80³⁷ se caracterizó por una clasificación fuerte, basada en una formación disciplinar donde una alta “carga horaria de los deportes (...), permitió que los estudiantes (...) se diferencien tempranamente de otros futuros profesores, y construyeran un sentido de pertenencia al campo de la EF [Educación Física] y con él, una identidad educativa claramente marcada y delimitada” (Renzi, 2022, p. 259). Para la autora, como parte de las asignaturas de la formación disciplinar relacionados a la didáctica, los deportes se transformaron “en el eje de la identidad, y marcaron a partir de este plan, la socialización y sentido de lo específico y ‘sagrado’ de la FD [formación docente] de EF [Educación Física] ” (ibíd., p. 259).

El *Plan de estudios N° 926/80* tuvo vigencia durante muchos años, pero sufrió algunas modificaciones³⁸ para estar en concordancia con los cambios de época (Proyecto Curricular Institucional, 2023). En 2006 se sancionó la *Ley de Educación Nacional* (N° 26.206) que, en sinergia con otras normativas y

en el marco de la decisión política de crear un documento que regule la Formación Docente de CABA, surge en 2015 el “Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior” (DCJ) RESOL-465/MEGC/2015. El DCJ dio marco normativo al “Proyecto Curricular Institucional” (PCI) RESOL-2017-628-SSPLINED, en el que se preservó la identidad Institucional que fuera forjada durante décadas. (Proyecto Curricular Institucional N° 2023/6321, p. 10)

En el año 2015 comienza un nuevo plan bajo los lineamientos del *Diseño Curricular Jurisdiccional* (Resolución MEGC N° 465/15). Las autoridades de ese momento elaboran el *Proyecto Curricular Institucional* (en adelante PCI³⁹) que recién se aprueba en el 2017 bajo *Resolución MEGC N°628/17*. Dicho Plan incorpora por primera vez los lineamientos establecidos a través de la *Ley de Educación Sexual Integral* (N° 2110, CABA y N° 26.150, a nivel nacional) y es el que estudia esta tesis.

³⁷ Fue un plan elaborado durante la última dictadura militar que aumentó un año la carrera y se incluyeron materias como Sociología e Investigación.

³⁸ Tal como analiza Renzi (2022) en CABA se decidió ajustar el diseño vigente a la normativa federal, se elevó la carga horaria para superar las 2800 hs. solicitadas, y se amplió la competencia de los profesorados para poder desempeñarse en el nivel superior. En el caso del Dickens se hizo bajo la Resolución de adecuación N° 219/2010. Estas adecuaciones realizadas en CABA continuaron con la lógica de clasificación mixta del currículum, y no modificaron la carga horaria de los deportes ni su orientación. “Por consiguiente, CABA mantuvo la dimensión docente de la identidad del PEF [Profesorado de Educación Física] de la etapa anterior, y la acentuó al extender las incumbencias al nivel superior” (ibíd, p. 262-263) .

³⁹ Denominaremos PCI a este documento que establece el *Plan de estudios 2015* que es objeto de análisis de esta tesis y es aprobado bajo Resolución MEGC N° 628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N°1616/20.

En el 2018 asumen nuevas autoridades⁴⁰ –que continúan ininterrumpidamente hasta la actualidad con elecciones mediante– y amplían el cupo de ingreso femenino al turno vespertino ya que hasta ese momento las mujeres sólo podían cursar en el turno mañana y tarde. A su vez, solicitan una rectificación del PCI ya que en diferentes incisos se encontraron algunos datos consignados erróneamente como la cantidad de horas de algunas unidades curriculares y se modificaron los nombres de las asignaturas de deportes de conjunto de habilidades abiertas que están binarizadas según la variable sexo genérica: Rugby Masculino, Fútbol Masculino, Rugby Femenino, Fútbol Femenino. En el 2020 se obtuvo la aprobación de la rectificación del PCI a través de la *Resolución MEDGC N° 1616/20*. No obstante, cabe aclarar que el PCI publicado en la página del Dickens es la *Resolución MEGC N° 628/17*.

A su vez, en el 2018, hay dos sucesos de magnitud, uno interno y otro externo. El interno es la aprobación del *Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación por género u orientación sexual*, aprobado por el Consejo Directivo. Dicho Protocolo se encuentra enmarcado dentro del *Protocolo de acción institucional en escuelas secundarias y establecimientos terciarios para la prevención e intervención ante situaciones de violencia de género y discriminación basada en la orientación sexual e identidad de género o su expresión* del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA. En el marco de un año convulso que tuvo como protagonista a la lucha por la interrupción voluntaria del embarazo en la calles, el Dickens supo incorporar uno de los reclamos que sostenía una parte del estudiantado y algunos docentes. Por otro lado, el suceso externo es que la Legislatura de la CABA, en noviembre de 2018, sanciona la *Ley N° 6053* de la Formación Docente del Sistema Educativo y creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (UniCABA), a pesar de la resistencia y luchas del movimiento estudiantil y toda la comunidad educativa de los 29 institutos de formación docente (IFD) de la jurisdicción. Con la importante trayectoria de dichas instituciones y la intención de ofertar de manera superpuesta carreras que ya se dictan en los IFD, hubo una movilización sustancial por evitar la disolución de los institutos en la figura de una universidad que no recogería ni sus tradiciones, ni sus articulaciones político-pedagógicas. Eso se pudo evitar, aunque de todos modos se creó una universidad que hoy compite con la oferta de varios profesorados.

A posteriori, el Gobierno de la CABA (GCBA) comienza a elaborar un nuevo Plan de estudios que se debate de manera veloz durante el 2022 y desde el 2023 se comienza a

⁴⁰ Resulta relevante destacar que desde la creación del Dickens, sólo hubo una rectora mujer a lo largo de su historia. Este es un tema que excede los límites de esta tesis, no obstante nos parece importante dejar asentado el dato para futuras investigaciones.

implementar (Proyecto Curricular Institucional N° 2023-6321) en primer año. El *Plan de estudios de 2023*, modifica múltiples asignaturas del Campo de Formación General –desaparecen Filosofía, Ética y deontología profesional, Sociología⁴¹–, reduce la cantidad de horas totales del Campo de Formación General y Específico, y recorta la incumbencia del nivel de educación superior del título. En ese mismo año, el GCBA abre en la UniCABA la oferta de dos ciclos complementarios para Profesores de Educación Física: las Licenciaturas en Educación Física.

A modo de cierre de este apartado, resulta relevante destacar que las luchas iniciales por un predio propio que garantice calidad educativa han forjado una identidad institucional que, a lo largo del tiempo, se ha reforzado con el sostenimiento de la organización por turno y comisiones a lo largo de los cuatro años de carrera, tal como establece los dos proyectos curriculares institucionales de los últimos dos planes -el del Plan que estudiamos (N° 628/17 y rectificación N° 1616/20) y el nuevo (N° 2023-6321)-:

Es destacable en nuestro Instituto el sentido de pertenencia que se manifiesta en las y los estudiantes, así como la construcción de fuertes lazos grupales producto de una propuesta de cursada que prioriza el mantener el mismo grupo durante gran parte de la trayectoria del estudiantado. (Proyecto Curricular Institucional N° 2023-6321, p. 9)

Asimismo, desde hace varios años la identidad institucional de toda la comunidad educativa se fortalece a través de actividades sostenidas de manera anual por parte del equipo directivo como es la “Semana Dickens”, donde les estudiantes de cuarto año organizan competencias, talleres y espacios colectivos para que todas las comisiones participen y se suspende la cursada ordinaria para priorizar la asistencia. Asimismo, desde el año 2021 se lleva a cabo un proyecto institucional sobre la transversalización de la ESI en el Dickens, que contempla la organización de las Jornadas ESI establecidas por el calendario académico del Ministerio de Educación de la CABA y las docentes implicadas funcionan como Equipo Referente⁴² para la aplicación del *Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación por género u orientación sexual*. En este marco, se observa la intención por parte del equipo directivo de abordar la ESI.

4.2 Marco de la política educativa nacional y de la CABA para la Formación Docente

⁴¹ El Dickens a través de un espacio de definición institucional recupera los contenidos que se abordaban en Filosofía y Ética y deontología profesional, y crea una nueva asignatura: Problemas éticos y filosóficos de la educación.

⁴² Figura que aparece en el “Protocolo de acción institucional para la prevención e intervención ante situaciones de violencia o discriminación por género u orientación sexual”.

En el año 2006 se sanciona la *Ley de Educación Nacional* (Nº 26.206) que confluye con la *Ley de Educación Superior* (Nº 24.521) y con la *Ley de Financiamiento Educativo* (Nº 26.075). A su vez, en el año 2005 se crea la *Comisión Federal de Formación Docente Inicial y Continua* (Resolución CFCyE Nº 241/05) y un organismo descentralizado que es el *Instituto Nacional de Formación Docente* (Resolución CFCyE Nº 251/05). Asimismo, a nivel nacional se aprobaron normativas⁴³ y se llevaron a cabo políticas que encuadran los principios y criterios fundamentales para el desarrollo de los diseños curriculares jurisdiccionales. A partir de este desarrollo sustancial de una política focalizada en la formación y carrera docente, comienza un proceso de renovación en los diseños curriculares jurisdiccionales.

Particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para el desarrollo de los diseños curriculares se tienen en cuenta los nuevos lineamientos y núcleos de aprendizaje prioritarios, los *Lineamientos Curriculares* para la Educación Sexual Integral de todos los niveles (Resolución MEGC Nº 6374/09) como así también la *Ley de Educación Sexual Integral* de CABA (Nº 2110) y la nacional (Nº 26.150), entre otros.

De esta manera, en el año 2015 se aprueba el *Diseño Curricular Jurisdiccional* (DCJ) único (Resolución MEGC Nº 465/15) del Profesorado de Educación Superior en Educación Física de la CABA con el fin de responder a las necesidades de cambio de los últimos años y para adecuar, hacer de encuadre y estipular la cantidad de horas mínimas de los planes de los institutos de nivel superior, tal como lo requieren las resoluciones del *Consejo Federal de Educación*. El objetivo era elaborar “Diseños Curriculares Jurisdiccionales que respondan a las exigencias de los nuevos paradigmas educativos para formar docentes críticos y reflexivos, capaces de insertarse en un contexto de cambios sociales, tecnológicos y de producción de nuevos conocimientos” (Resolución MEGC Nº 465/15, p. 250).

Este DCJ busca establecer un piso común entre los diferentes profesorados de la CABA –tanto del ámbito público estatal como privado–, que permite que “cada institución pueda considerar los lineamientos generales definidos por la Jurisdicción sin resignar su propia

⁴³ Entre las que se destacan los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y la Nómina de Títulos (Resolución CFE Nº 24/07), el Decreto PEN Nº 144/08 sobre la Validez Nacional de Títulos y Certificaciones para todos los Niveles del Sistema Educativo, las Recomendaciones para la adecuación de ofertas y títulos de Formación Docente Inicial a la Res. CFE Nº 24/07 (Resolución CFE Nº 73/08), la aprobación de las titulaciones para las carreras de Formación Docente (Resolución CFE Nº 74/08 y su modificatoria Res. CFE Nº 183/12 y la Resolución 83/09 para el Profesorado de Educación Superior) y las Resolución ME Nº 2084/11 y 1588/12 referidas a la extensión de plazos y el procedimiento para las solicitudes de validez nacional de títulos y certificaciones correspondientes a estudios presenciales de formación docente inicial. A nivel de CABA, las Metas de Aprendizaje para el nivel inicial, primario y secundario de las escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Resolución MEGC Nº 2451/12), los Diseños Curriculares de Nivel Inicial y Primario, los trayectos de contenidos para la Escuela Secundaria, los documentos de actualización curricular, los NAP para todos los niveles y áreas

identidad y proyecto institucional” (ibíd.). En este sentido, esta norma marco garantiza flexibilidad, actualización y ampliación por parte de las instituciones, de acuerdo con los desarrollos institucionales ya que los mismos pueden definir la modalidad de enseñanza. Este punto es clave para pensar a posteriori la división binaria sexo genérica por parte del Dickens ya que se plantea como un punto que queda a definir por la institución.

Asimismo, el DCJ establece las finalidades formativas, los contenidos y la organización común básica de todas las instituciones para establecer un plafón del cual deben partir los proyectos curriculares institucionales.

Entre los principales lineamientos del DCJ se destacan: la inclusión social en todos sus aspectos; la garantía de la igualdad de oportunidades; y aclara que para ello “es necesario que en los institutos de formación docente se enseñe a incluir” (ibíd., p. 251). El DCJ aclara específicamente que se enmarca en un paradigma de la inclusión que adopta una perspectiva social y pedagógica y a partir allí justifican la incorporación de contenidos referentes a la inclusión social en el Campo de la Formación General, entendiendo que también dialogan con los ya existentes en la formación específica de la carrera. A su vez, destaca el agregado del espacio curricular “Educación Sexual Integral”, ya que se propone preparar a los futuros docentes para que tengan los recursos necesarios para incorporar un tratamiento sistemático y explícito de este tema.

En cuanto al encuadre pedagógico, el DCJ se centra en aspectos de la *Ley de Educación Nacional* (Nº 26.206) para la formación docente como es el objetivo de preparar profesionales autónomos, con compromiso con la igualdad, para la formación integral de personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad. También recupera el artículo 11 de la misma Ley en el inciso r que plantea: “Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.” y establece que se espera que los profesorado de Educación Física promuevan la formación de profesionales y trabajadores de la educación reflexivos, intelectuales críticos, creativos, autónomos, transformadores, con conciencia crítica y emancipatoria, y con actitudes democráticas en su accionar que les permita desarrollarse como docentes. Este preámbulo se utiliza para justificar la inscripción en un enfoque de derechos, “procurando en el futuro docente la toma de conciencia respecto de la importancia de la democratización en el acceso a las prácticas ludomotrices, gimnásticas, expresivas, deportivas y de vinculación con el ambiente en ámbitos educativos formales y no formales” (Resolución MEGC Nº465/15, p. 257). Concluye que esto implica la reflexión crítica de las representaciones, resistencias o

hábitos “naturalizados” que funcionan como límites subjetivos para el ejercicio pleno del derecho a la Educación Física.

Asimismo, se incorporan conceptos y asuntos relativos a otros campos disciplinares evitando la yuxtaposición, con la intención de abordar la complejidad de los problemas propios de la práctica docente en Educación Física. Se trata de incorporar los aportes de otros campos de conocimiento⁴⁴, evitando sesgos que lleven a categorizar las prácticas dentro de alguno de dichos campos, como por ejemplo, la biología, la sociología, la pedagogía, entre otros. Procura construir un marco que posibilite un abordaje multireferenciado permitiendo comprender la complejidad de la realidad cotidiana de las prácticas docentes y los diversos contextos, los supuestos subyacentes en esas prácticas, así como también formular interrogantes que enriquezcan el proceso de formación. El DCJ como norma marco, se asienta sobre un paradigma pedagógico humanista que implica un enfoque de derechos y el punto de partida es una práctica docente contextualizada y con pensamiento crítico.

Este DCJ presenta una organización en campos de formación, integrados por bloques con unidades curriculares a su interior. El Campo de Formación General, que tiene como objetivo desarrollar marcos conceptuales y una formación humanista que permita interpretar, valorar, analizar y comprender la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes. En dicho Campo se encuentra el taller de ESI. El Campo de Formación Específica, que se dedica al estudio de las disciplinas específicas, la didáctica del campo disciplinar, y a las características y necesidades de los sujetos destinatarios -según nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa, a nivel individual y colectivo-. El Campo de Formación en la Práctica Profesional, con el fin de abordar el aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en diferentes contextos.

En este sentido, el DCJ establece que el Campo de Formación General se vincula complementariamente con el Campo de Formación Específica. Por un lado, se considera que el primero construye una perspectiva de conjunto, que abona a “la elaboración de claves de lectura y la formulación de interrogantes que incidan en la comprensión de contextos históricos, políticos, sociales, culturales en los que fluye y se enmarca la enseñanza” (Resolución MEGC N°465/15, p. 264). Por el otro, los problemas específicos de la enseñanza

⁴⁴ La Ley de Transferencia de Servicios Educativos (N° 24.049) en 1991, la Ley Federal de Educación (N° 24.195) en 1993, y la Ley de Educación Superior (N° 24.521) en 1995, descentralizaron las decisiones de política educativa y, particularmente en la formación docente, la reforma educativa propuso un proceso de transformación radical, incorporando un campo de formación general común para todas las carreras de formación docente inicial (Renzi, 2022).

en contexto promueven en el estudiantado la creación de preguntas a responder desde los saberes de referencia, perspectivas y modalidades de análisis propios del Campo de Formación General. El Campo de Formación en la Práctica Profesional es la columna vertebral ya que es donde confluyen todos los aportes de los diferentes trayectos.

Retomamos el análisis que realiza Gladys Renzi (2022) con el diseño curricular anterior en el *Instituto Superior de Educación Física N°1 “Enrique Romero Brest”*, donde lo caracteriza como un currículum mixto. Lo mismo sucede con este DCJ ya que el campo de la Formación General presenta unidades curriculares con una clasificación fuerte, como: “Pedagogía” y “Filosofía”; y otras con una clasificación débil como “Instituciones educativas”; mientras que el Campo de Formación Específica plantea instancias curriculares con una clasificación fuerte y el Campo de Formación en la Práctica Docente se basa en una clasificación débil. Por consiguiente, dado que tanto el Campo de Formación General como el específico combinan dos tipos de clasificaciones, también es posible caracterizar al DCJ como un currículum mixto.

Dentro del Campo de Formación General, en las unidades curriculares de Sociología, Pedagogía, Educación Sexual Integral aparecen abordajes sobre conceptos de género y diversidad. Asimismo, en el Campo de Formación Específica, en la asignatura “Educación Física en la educación superior y su didáctica”, dentro de las finalidades formativas figura la perspectiva de género y dentro del bloque de deportes abiertos y su didáctica, en los ejes de contenidos se destaca: “Respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género” (Diseño Curricular Jurisdiccional, Resolución MEGC N°465/15, p. 343).

Por último, a los fines de poder analizar el PCI del Dickens, nos detenemos en la propuesta que hace el DCJ sobre los organizadores curriculares, específicamente en los bloques curriculares ya que los mismos son organizadores de contenidos que agrupan disciplinas, delimitadas y desarrolladas en los planes de estudio. En este sentido, las asignaturas seleccionadas para esta tesis conforman el bloque denominado “Deportes abiertos y su didáctica”.

El DCJ propone que este bloque tenga un total de 704 hs cátedra y esté compuesto por las siguientes unidades curriculares: Handball; Basquetbol; Fútbol; Voleibol; Hockey; Rugby; Softbol y/o Cestobol y/u otros deportes abiertos y/u otros niveles de los deportes abiertos ya dictados y/o Didáctica de los deportes. A posteriori, el PCI del Dickens arma el plan donde

incorpora dos niveles de algunas disciplinas deportivas⁴⁵, binariza sexo genéricamente algunas (Almada, 2012) y, como adelantamos en el *capítulo uno*, excluye a los varones de cursar Cestobol.

En síntesis, los diseños curriculares reflejan la especificidad jurisdiccional que permite, por un lado aplicar los marcos y las orientaciones pautadas federalmente para la formación docente, y simultáneamente, los criterios y normas de la CABA para brindar un espacio destinado al desarrollo ulterior de nuevos planes de estudio y de proyectos curriculares institucionales.

4.3 El Plan de estudios 2015

El Plan de estudios que aborda esta tesis adopta características y rasgos propios del Dickens en el PCI aprobado a través de la *Resolución MEGC N°628/17* y rectificado en la *Resolución MEDGC N° 1616/20*, y tiene como norma marco el *Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Superior* (Resolución MEGC N°465/15) antes analizado.

El *Plan de estudios 2015* es particular porque por primera vez se incorpora el taller de ESI dentro del mismo y, a su vez, a menos de siete años de haberlo puesto en marcha, el GCBA tomó la decisión política de crear un nuevo Plan que comenzó a implementarse en 2023 con los ingresantes de ese año⁴⁶.

Según da Cunha (2015) la noción de currículum es controversial pero se puede afirmar que contempla un plan general de enseñanza. Por su parte, De Alba (1995) define al currículum como

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación de imposición social (p. 60).

Indudablemente, las decisiones que implican un diseño curricular tienen insertas relaciones de poder (Morgade, et al, 2011), por ende los debates deben preñar y garantizar consenso.

El PCI define al currículum como “una práctica social que pone en tensión la reproducción y la transformación de los elementos culturales” (Proyecto Curricular Institucional, Resolución MEDGC N°1616/20, p. 2).

⁴⁵ Tal como se aclaró en el *capítulo uno*, como espacio de definición institucional el Dickens agrega “Iniciación a las artes marciales”.

⁴⁶ Actualmente están en vigencia ambos planes, quienes cursan primer y segundo año están con el Plan de estudios 2023, los estudiantes de tercero y cuarto año están bajo el Plan de estudios que se estudia en esta tesis.

Como se viene desarrollando, todo diseño curricular está inserto en un marco más general que es el de las políticas educativas vigentes en un contexto determinado y forman parte de un conjunto de políticas públicas. De este modo, se puede concebir bajo una lógica en espiral de políticas que van desde lo macropolítico –a nivel nacional– a lo micropolítico –a nivel institucional–. El currículum se conforma como un documento articulador y dador de sentido a toda la práctica educativa. No obstante, podemos identificar que lo macro con lo micropolítico tiene tensiones y contradicciones, como abordaremos más adelante.

De esta manera, el currículum explícito se construye a partir de los contenidos mínimos que establece un plan de estudios –y determinan los programas de las asignaturas– que se ajusta a los criterios epistémicos consensuados –hegemónicos o no– correspondientes al campo disciplinar. Esta selección y jerarquización, a su vez, queda explicitada por la enunciación de objetivos y propósitos específicos; y refleja “las tensiones tradicionales de los diseños curriculares de la FD [formación docente], que se establece entre los campos de la formación disciplinar (FDis) y la formación pedagógica didáctica (...),[como] una tensión no resuelta” (Renzi, 2022, p. 255).

En primera instancia el planteo general del PCI concuerda con el del DCJ, ya que asienta como ejes en la formación docente a la inclusión social y la igualdad de oportunidades. En este sentido enfatiza la necesidad de que las instituciones formadoras enseñen a incluir y, en efecto, incorporen contenidos referentes a la inclusión en los tres campos de formación que componen el Plan de Estudio. “Es menester de la formación docente tanto la transmisión de saberes generales y específicos como así también abarcar el área del ‘enseñar a enseñar’, que es lo propio del rol que ocupará el estudiante una vez egresado” (Proyecto Curricular Institucional, Resolución MEDGC N° 1616/20, p. 2).

Asimismo, este PCI recupera la concepción de Educación Física y su forma de ser enseñada. Allí destaca que la normativa vigente considera a la Educación Física como una disciplina pedagógica, ya que el objetivo de la misma es intervenir de manera intencional y sistemática en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborar en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, y abonar sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social. Si bien no es de manera manifiesta, hay rasgos vinculados a la transversalización de la ESI que pueden observarse, tales como la definición del hecho educativo de manera situada, la inclusión como elemento vertebral, así como la participación activa por parte de los estudiantes. A su vez, sí hace explícito entre los propósitos:

Favorecer la reflexión acerca de la perspectiva de género y el diseño de situaciones didácticas que contemplen y propicien la coeducación. • Promover la reflexión y la toma de conciencia acerca del derecho a aprender de todos los alumnos y de la importancia de su inclusión en la clase de Educación Física, evitando toda forma de discriminación. • Posibilitar el desarrollo de dispositivos pedagógicos para atender a la diversidad, basados en la confianza respecto de las posibilidades de aprender de los sujetos y en la comprensión de los valores propios de cada comunidad y sector social. (Proyecto Curricular Institucional, Resolución MEDGC N° 1616/20, p. 5)

Inmediatamente después, se hace expresa la posición pedagógica, ya que dice que la formación inicial se debe inscribir en un enfoque de derechos. En este sentido, se declara que los futuros docentes deben tomar conciencia sobre lo fundamental que tiene la democratización en el acceso a las prácticas gimnásticas, ludomotrices, expresivas, deportivas y de vinculación con el ambiente, tanto en ámbitos educativos formales como no formales. Por último, en su fundamentación, el PCI plantea que la formación docente debe abonar a construir una sociedad más justa, inclusiva, con respeto a la diversidad y equidad.

En lo que respecta a este capítulo, el análisis de la caja curricular demuestra que el bloque Deportes abiertos y su didáctica⁴⁷ tiene asignaturas diferenciadas por una matriz dualista y binaria sexogenérica. La cantidad de horas total del *Plan de estudios 2015* es igual tanto para varones como para mujeres pero tienen diferente cantidad de horas cátedras en Rugby, Cestobol y Fútbol, según el género. No es casual que estas disciplinas sean las que plantean diferente carga horaria, así como tampoco es aleatorio que el Hockey esté dividido sexo genéricamente. El Hockey y el Cestobol han sido prácticas históricamente asociadas a la feminidad, así como el Rugby y el Fútbol han sido dispositivos de reproducción de la masculinidad hegemónica (Besnier, Brownell, Carter, 2018; Branz, 2018).

A diferencia del DCJ, en el PCI figura que en el Campo de Formación General, sólo el taller de ESI aborda contenidos relacionados a la sexualidad y género; y en el Campo de Formación específica, figura en dos asignaturas: “Educación física en la educación superior y su didáctica” y “Educación física en la educación primaria y su didáctica”⁴⁸, por ende se registra que el PCI en el bloque Deportes abiertos y su didáctica no recupera lo establecido en el DCJ, en relación al eje de contenidos que plantea el “respeto por el derecho a participar, jugar y aprender ante las diferencias de nacionalidad, costumbres, capacidad y género” (Diseño Curricular Jurisdiccional, Resolución MEGC N°465/15, p. 343).

⁴⁷ El bloque Deportes cerrados y su didáctica, también oferta asignaturas diferenciadas como disciplinas pero son optativas, por ende cada estudiante puede elegir entre: Gimnasia Artística Masculina, Gimnasia Acrobática, Gimnasia Artística Femenina o Gimnasia Rítmica; sin importar su identidad de género.

⁴⁸ Llama la atención que en las asignaturas que refieren al nivel inicial y al nivel secundario, no aparece ningún abordaje sobre la temática, siendo edades neurálgicas para dichos contenidos, como lo son la primera infancia y la adolescencia.

En este sentido, la clasificación dentro del bloque de “Deportes abiertos y su didáctica” es débil ya que los contenidos están relacionados y los límites entre las diferentes asignaturas tienen muchos puntos en común como es la enseñanza de las habilidades abiertas. No obstante, en el Campo de Formación General la clasificación es fuerte, por ende es un tipo de diseño curricular mixto (Renzi, 2022).

En síntesis, como define da Cunha (2015), este PCI logra expresar un plan general de enseñanza que demuestra las propias contradicciones del campo disciplinar, y posiblemente, esa contradicción condense las opiniones de los diferentes grupos y sectores (De Alba, 1995) que conforman el Dickens. Decimos que contiene contradicciones ya que su posición pedagógica desde el enfoque de derechos -que en sí misma contiene a la perspectiva de género tal como se planteó en el *capítulo dos*- es diametralmente opuesta a una caja curricular binarizada sexo genéricamente (Nitti, 2012).

4.4 Los deportes en el Plan de estudios: avances y resistencias.

La estructura del Plan de estudios que se releva en esta tesis, tal como establece el DCJ, está compuesta por tres campos de formación: el Campo de Formación General, el Campo de Formación Específica y el Campo de Formación en la Práctica Profesional. Dentro del primer campo se encuentra el taller de ESI que es cuatrimestral y contempla un total de 32 horas cátedra y dentro del Campo de Formación Específica se encuentra el bloque “Deportes abiertos y su didáctica” compuesto por las siguientes asignaturas anuales: Handball I, Handball II, Básquetbol I, Básquetbol II, Voleibol I, Voleibol II, Hockey, Softbol, Rugby Masculino, Fútbol Masculino, Rugby Femenino, Fútbol Femenino, Cestobol e Iniciación a las Artes Marciales. Esta última asignatura, tal como aclaramos en el *capítulo uno*, es un espacio de definición institucional y como no es un deporte de conjunto de habilidades abiertas no fue contemplada para el estudio de esta tesis. Las otras catorce asignaturas corresponden a las ocho sugeridas⁴⁹ por el DCJ, con la particularidad que tres de ellas tienen dos niveles y otras cuatro tienen una división sexo genérica binaria, siendo el Cestobol la única que es cursada por mujeres.

De esta manera, la caja curricular determina que en primer año se desarrollan Cestobol (es la única materia que sólo la cursan las mujeres), Handball I, y Rugby (masculino); en segundo año se dicta Hockey (femenino), Básquetbol I, Voleibol I, y Handball II; en tercer año se dicta Básquetbol II, Voleibol II, Softbol, Fútbol (masculino), y Rugby (femenino); y por último en cuarto año se dicta Fútbol (femenino) y Hockey (masculino). Las asignaturas en las que no se

⁴⁹ Handball, Básquetbol, Voleibol, Hockey, Softbol, Rugby, Fútbol y Cestobol.

aclara si son masculinas o femeninas son mixtas⁵⁰. No obstante, la organización horaria que desarrolla el Dickens, como describimos en uno de los apartados anteriores, está estructurada por comisiones y turnos fijos a lo largo de toda la carrera y el cronograma de cursada le es asignado al estudiantado. Por este motivo, como el PCI establece asignaturas exclusivas para mujeres o para varones, aunque Handball I y II, Basquetbol I y II, Voleibol I y II y Softbol sean mixtas, muchas comisiones cursan dichas asignaturas separadas sexo-genéricamente de manera binaria como resultado del ensamble de otras asignaturas que exigen esta división en pos de evitar “baches” en la cursada de cada turno.

Angela Aisenstein (1995) en su investigación alrededor del modelo didáctico en la formación docente de Educación Física, identifica que “en ninguno de los planes, desde 1945 a 1980, fue posible hallar información sobre la fundamentación teórica, ni documentos que explicitaran las decisiones políticas que orientaron cada cambio” (p. 57). Sucede algo parecido en este PCI, ya que no hay argumentos que justifiquen la división binaria sexista de las asignaturas, aunque es posible encontrar explicaciones en el diálogo entre el campo disciplinar de la Educación Física y el campo deportivo desde su matriz androcéntrica, patriarcal, biomédica, cissexista y hetero-deportiva (Scharagrodsky, 2019), como veremos en el siguiente apartado. De cualquier manera, el PCI es aprobado por el Ministerio de Educación de la CABA a pesar de ser contrario al plexo normativo y encuadre pedagógico propuesto por las normas marco. Desde una perspectiva interseccional, tanto la estructura propuesta del PCI –sobre la división binaria de asignaturas de deportes de conjunto de habilidades abiertas– y la identidad de género de cada docente que está a cargo de las asignaturas dan cuenta de continuidades y rupturas en un campo disciplinar históricamente generizado (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

4.4.1. La división binaria de algunos deportes.

Este apartado está íntimamente relacionado con el análisis desarrollado en el *capítulo tres* sobre la trama entre el campo deportivo y el campo disciplinar de la Educación Física. En este sentido, para comprender la propuesta binarizada del *Plan de estudios 2015*, es fundamental entender al deporte y a la Educación Física como tecnologías de gobierno (Foucault, 2006)

⁵⁰ Tal como se aclaró en el *capítulo uno*, retomamos a Berdula (2015) cuando conceptualiza a las clases mixtas como la “propuesta incluye a las mujeres y a los varones en una clase igualitaria, con el ánimo de no discriminar. Sin embargo, juntar los géneros sexuados en una clase no garantiza por sí solo la igualdad en los tratos” (ibíd., p. 273).

que han abonado a la segmentación (Besnier, Brownell y Carter, 2018) patriarcal, androcéntrica, cissexista, dualista y heterodeportiva (Scharagrodsky, 2019).

A su vez, es imprescindible identificar la posición que ocupa el deporte en el espacio social. Según Bourdieu (1988), esto puede ser llevado a cabo mediante un conjunto de indicadores. Por un lado, el tipo de relación con el cuerpo que implica, si es contacto directo, cuerpo a cuerpo o por el contrario si excluye todo tipo de contacto. Por el otro, mediante “la distribución de los practicantes según su posición en el espacio social, la distribución de las diferentes federaciones según su número de adherentes, su riqueza, las características sociales de sus dirigentes” (ibíd., p. 173). De esta manera, podemos identificar que los deportes seleccionados para ser parte del *Plan de estudios 2015* presentan una variedad en relación al primer y segundo indicador.

En relación al primero, los deportes de conjunto de habilidades abiertas que se ofertan son, en gran parte, de contacto directo –la mayoría de invasión de campo en términos de Devís Devís y Peiró Velert (1992)– aunque hay dos excepciones, el Voleibol (de campo dividido, sin contacto directo y el Softbol (de bate y campo). A su vez, representan distintas posiciones en el espacio social y todos menos el Cestobol son de origen extranjero. Resulta relevante destacar que las ocho disciplinas deportivas que propone el DCJ y que contempla el PCI, se mantienen desde el *Plan de estudios de 1967* (Decreto del Poder Ejecutivo de la Nación N° 3242). De hecho, todas las asignaturas menos el Handball están presentes en los planes anteriores, desde 1945 en adelante (Aisenstein, 1995).

Según Bourdieu (1988) el elemento del sistema de las preferencias determinante es la relación con el cuerpo, ya que es reflejo de una posición social y de una experiencia ordinaria del mundo físico y social. Allí destaca que las prácticas más estetizadas son las que sostienen más distancia con el adversario. En total consonancia, con los fines del disciplinamiento corporal generizado (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006), la Educación Física desde sus inicios diferenció las prácticas entre femeninas y masculinas para fortalecer los ideales de cada uno de los estereotipos ideales en términos cissexista y eso estructuró de manera tajante la relación con el cuerpo según una matriz dual y binaria. Frente a esto, cabe reflexionar que el Hockey, donde la distancia que establece el palo entre un jugador y otro, plantea una separación entre los cuerpos; y el Cestobol, donde está sancionado tocar directamente al rival; son prácticas históricamente feminizadas. A su vez, la primera es ofertada de manera binarizada como novedad del Plan de estudios –los varones cursan por primera vez Hockey– y la

segunda, directamente es sólo para mujeres⁵¹. En este mismo sentido, el Rugby y el Fútbol, son prácticas asociadas a la masculinidad hegemónica (Scharagrodsky, 2007) y también se ofrecen de manera binarizada. Aunque no es únicamente la dimensión corporal la que está en juego, sino la construcción social alrededor de las prácticas, como abordamos en el *capítulo tres*.

Las características del deporte en general o deportes específicos en particular están inscriptas en cuerpos duales históricamente binarizados de manera sexogenérica y organizados en pares dicotómicos (Fausto-Sterling, 2006) –que contienen jerarquías–; a su vez, también se inscriben en las disposiciones de miembros de clases sociales específicas que son una parte inevitable del hábitus (Bourdieu, 1988).

En relación al segundo indicador –la distribución de los practicantes según su posición en el espacio social–, Bourdieu (1988) advierte que las propiedades pertinentes de cada práctica deportiva se definen en la relación entre el espacio de las diferentes prácticas y el espacio de las posiciones sociales. En este sentido, el campo de la Educación Física se tensiona, no sólo por propias disputas, sino también en la trama y pujas que existen en el campo deportivo, tanto en términos de clase, como de género. La única parte del *Plan de estudios 2015* que se organiza bajo una matriz biomédica binaria excluyente es el bloque de Deportes abiertos y su didáctica.

En síntesis, frente a la nueva normativa, el Dickens elaboró un Plan de estudios que logró replicar discursivamente, en el posicionamiento pedagógico general, un enfoque de derechos; no obstante, dentro del Campo de Formación específica, el espacio que ha trazado a fuego la identidad de la Educación Física, como son los deportes de conjunto de habilidades abiertas, presenta avances y resistencias en términos explícitos. En este sentido, que haya asignaturas

⁵¹ Sin pretender abarcar un tema que es extenso en sí mismo y sobrepasa los límites de esta tesis, hay deportes étnicos (Besnier, et al, 2018) que han sido presentados de manera alternativa a partir del exotismo de quienes lo practican como un motivo de orgullo étnico y cultural. Asimismo, los deportes pueden adquirir un significado político relevante cuando los grupos étnicos se autodefinen como “indígenas”. Es importante identificar que en la caja curricular sólo aparecen como contenido “los juegos en las culturas de los pueblos originarios de Argentina” en la asignatura Historia de la Educación Física. En este sentido, el Cestobol, originalmente denominado Pelota al cesto, es un deporte argentino creado por Romero Brest a los fines de consolidar el Sistema Argentino de Educación Física, y es el único de esta currícula que se dicta únicamente para mujeres. El Cestobol no es un deporte étnico, pero sí nacional y ha sido infravalorado por distintas cuestiones. Inicialmente fue practicado tanto por varones como por mujeres, pero en los clubes de señoritas se comenzó a difundir con fuerza, y cuando se creó el Instituto Nacional de Educación Física “Manuel Belgrano” en el partido bonaerense de San Fernando y la sección masculina se mudó allí, –constituyendo así un profesorado de mujeres y otro de varones–, la Pelota al cesto no fue parte de la caja curricular masculina. Posiblemente, no cumplía con los signos suficientes del desarrollo de virilidad a los ojos de las autoridades de la época, ya que es un deporte donde se sanciona el contacto físico. A posteriori, se consolida como un deporte femenino y nacional de la mano de las políticas deportivas tanto en la escuela como en los clubes. Femenino y nacional, posiblemente sea argumento suficiente para que, desde una mirada androcéntrica y patriarcal, se ponga en duda la posibilidad que lo practiquen los varones, o cumpla efectivamente las condiciones para ser deporte.

que se cursen de manera mixta⁵² puede ser considerado como un avance; así como la cursada binarizada de las prácticas más fuertemente generizadas –como Hockey, Fútbol, Rugby y Cestobol– es una resistencia concreta de la Educación Física tradicional que refuerza los sesgos androcéntricos, dualistas, binarios, cissexistas y hetero-deportivos de los campos que confluyen.

A su vez, como se trabaja en el *capítulo cinco*, no basta con que la cursada sea mixta para desentramar supuestos de inferioridad y segregación (Berdula, 2013).

4.5 La transversalización de la ESI en los documentos curriculares

En este apartado abordamos el análisis de la ESI en los documentos curriculares como el DCJ, el PCI y los programas de las catorce asignaturas que estudiamos en esta tesis. Las mismas son parte del campo específico de formación y, tal como describimos más arriba, se distribuyen a lo largo de los primeros cuatro años de carrera. Resulta relevante aclarar que todas las asignaturas son anuales y varían entre dos y tres horas cátedra. La particularidad de la división binaria sexista hetero-deportiva plantea diferentes cargas horarias en algunos casos, es el caso de Rugby y Fútbol masculino, ambas asignaturas con 3 horas cátedra y Rugby y Fútbol femenino, con dos horas cátedra cada una; y de Cestobol, que es únicamente femenina, cuenta con dos horas –parecería estar compuesta por la hora de menos que tienen en Rugby y Fútbol las mujeres–.

4.5.1 El bloque Deportes abiertos y su didáctica en el DCJ

El DCJ establece una fundamentación y contenidos generales para el bloque Deportes abiertos y su didáctica. Allí, se especifica que se considera al deporte como una práctica social y un bien cultural y por eso, en la formación docente se debe identificar los componentes que lo caracterizan como contenido de la enseñanza en la escuela.

Se contempla formar al futuro docente para trabajar de manera contextualizada (en los distintos niveles educativos en los cuales se proponen como contenidos estos deportes) e implementando estrategias adecuadas para la enseñanza de los deportes abiertos. Asimismo, se plantea un abordaje a partir del juego y su progresiva elaboración táctica colectiva, técnico

⁵² Teresa Lleixà, Susanna Soler y Pedrona Serra (2020) aportan que la transvesalización de una perspectiva de género debe superar la oferta de la formación en grupos mixtos y debe implicar la reflexión crítica que abone de manera explícita a la ruptura de los estereotipos y prejuicios de género, reconociendo las situaciones de discriminación y desigualdad, donde aseguran “son más por «omisión» que por «acción»” (Lleixà, et al, 2020, p. 640). Por otra parte, Saraví (1997), a mediados de la década del noventa, estudió la necesidad de establecer clases mixtas e incluso sugiere incorporar alguna asignatura que problematice la relación entre género y educación física dentro de la formación docente.

– táctica individual y reglamentaria, en función “de las particularidades de los sujetos que aprenden y sobre los valores del deporte como contenido de la Educación Física: sociabilización, solidaridad, compromiso y cooperación” (Diseño Curricular Jurisdiccional, Resolución MEGC N°465/15, p. 340).

Este último punto del DCJ es resonante en relación al análisis que llevan a cabo Aisenstein, Ganz y Perczyk (2002) sobre el deporte como fenómeno social en relación a la Educación Física. Allí, destacan que la inclusión del mismo como contenido educativo está fundamentada desde un discurso de *sentido común*: “desde una perspectiva ética teleológica el deporte, portador de valores esenciales, sería virtuoso en sí mismo. De allí que se lo consideraría como el promotor nato de valores tales como ‘solidaridad’, ‘cooperación’, ‘respeto por el adversario y ‘perseverancia’” (Aisenstein, et al, 2002, p. 44). Identificamos un punto de consonancia entre la presuposición que establece el DCJ sobre los valores intrínsecos del deporte y la reflexión de los autores. Tal como hemos estudiado en el *capítulo tres*, el campo deportivo se ha conformado sobre lemas que hablan de un deporte potente vinculado a una idea caballerescidad, de formación del espíritu, de *fair play* y forjamiento del carácter. En este sentido, el DCJ pareciera partir de este supuesto, desconociendo que la potencialidad de la enseñanza de esos valores no se fundan en el deporte en sí, sino en la contextualización del deporte como herramienta didáctica o en el propio abordaje pedagógico didáctico tanto docente como institucional. Más adelante, describimos cómo esta idea se retoma en algunos de los programas. No obstante, el DCJ a lo largo de la fundamentación pondera los saberes relacionados con las condiciones de enseñanza de los deportes y el aprendizaje de diversos sujetos de la educación identificando la especificidad y complejidad de los contextos donde se aprende.

A su vez, el DCJ remarca la importancia del aprendizaje grupal y compartido sobre la lógica interna de los deportes, el desarrollo del pensamiento estratégico y táctico para la comprensión, la construcción de un pensamiento lógico y crítico la resolución de situaciones motrices problemáticas y sobre la propuesta de enseñanza del deporte considerando los diseños curriculares que orientan la tarea de los diferentes niveles educativos. Por último pondera la mirada crítica sobre cómo se enseñan actualmente dichas especialidades y cómo inciden estas enseñanzas en la formación integral de los sujetos.

El DCJ sugiere enseñar a través de un proceso que vaya desde el juego a las técnicas específicas, contemplando la lógica interna de los deportes. Asimismo, entre los contenidos que establece destacamos algunos como: la historia del deporte; los modelos didácticos; la táctica y la estrategia; el conocimiento de la defensa y el ataque y sus principios; la noción y

el concepto de comunicación motriz (comunicación y contracomunicación); compañeros y oponentes circunstanciales como parte fundamental del desarrollo del aprendizaje; el reglamento de los deportes; la competición y valores pedagógicos como medio del proceso de enseñanza (Diseño Curricular Jurisdiccional, Resolución MEGC N°465/15).

Tanto en el PCI como en los programas estos contenidos –en algunos casos con menor o mayor relevancia– están presentes. Lo que brilla por su ausencia es la ESI. A pesar de aparecer en la caja curricular y de establecer el enfoque de derechos en la fundamentación general tanto del DCJ como del PCI a la hora de abordar contenidos mínimos del bloque y los programas, tanto la ESI, así como temáticas relacionadas a la sexualidad y género están ausentes.

Entre los ejes de contenido, se destaca lo anteriormente citado sobre el respeto por el derecho a jugar, participar y aprender ante las de capacidad y género, entre otras, como único elemento que contempla alguna particularidad de la ESI.

4.5.2 El Proyecto Curricular Institucional y los programas.

Para analizar los programas, retomamos cómo Klein y Scaserra (2024) abordan el “currículum en acción” de la carrera de filosofía en la Universidad de Buenos Aires y desarrollan un análisis sobre las materias “ineludibles”⁵³ para buscar allí las presencias y omisiones de las perspectivas críticas con respecto a los géneros y las sexualidades, y de la ESI. Nos serviremos de algunas de sus categorías de análisis para abordar los programas: a) las referencias autorales; b) las temáticas en torno al género, sexualidades, feminismos y ESI; c) y los códigos del lenguaje. A estas categorías establecidas por los autores –y a los fines de poder identificar lo que se prioriza en relación al abordaje de los temas de la enseñanza del deporte–, a la categoría b) se le suma el reconocimiento de los contenidos prioritarios.

4.5.3 Las referencias autorales

En la primera categoría analítica, las inscripciones autorales, sólo se contempla la bibliografía obligatoria. Se considera que la misma es el material contemplado por los docentes para abordar teórica y conceptualmente los contenidos propuestos y, a su vez, se considera que logra reflejar una jerarquización de los mismos. Entre los catorce programas analizados, de un total de ochenta y dos referencias bibliográficas –en las que se pueden identificar las autorías y sin contar los reglamentos de los deportes–, sólo el 25% tiene autorías de nombres

⁵³ El recorte se conforma por las 11 materias del Cielo de Formación General y la única materia pedagógica dependiente del Departamento de Filosofía que es Didáctica Especial de la Filosofía.

femeninos, el 75% son de nombres masculinos⁵⁴. No obstante si hacemos un análisis más detallado, se observa que en Cestobol de los veintiocho materiales bibliográficos obligatorios, quince son escritos por mujeres, y en Hockey los únicos tres materiales son apuntes de cátedra de una de las profesoras. Por ende, ese 25% de referencias autorales está conformado por las dos asignaturas históricamente feminizadas. A su vez, se observa que los programas de Rugby –femenino y masculino– no presentan bibliografía; y Voleibol y Basquetbol –en sus dos niveles– presentan un mismo libro “La enseñanza del deporte en la escuela”, que es el único material bibliográfico dentro de sus programas donde escriben dos mujeres⁵⁵.

Sobre las temáticas que abordan, la mayoría de los programas cuentan con uno o dos materiales de didácticos específicos de la disciplina, un material del deporte en el ámbito escolar y el resto se conforma por manuales de entrenadores o cursos de federaciones sobre temáticas específicas del sistema ofensivo, defensivo y/o técnicas. Esto coincide con las unidades temáticas. Cabe aclarar que existe material bibliográfico específico disponible para abordar la ESI en estas asignaturas, por lo que es importante señalar su ausencia.

4.5.4 Los contenidos prioritarios y las temáticas en torno al género, sexualidades, feminismos y ESI

Resulta relevante destacar que todos los programas hacen un sustancial hincapié en los contenidos técnicos, tácticos y reglamentarios específicos de las disciplinas.

En un análisis más minucioso, se distingue que en Cestobol, Softbol, Fútbol femenino, Handball I y II y Basquetbol I y II, se observa coherencia entre la prioridad del abordaje de los contenidos didácticos en su fundamentación y los contenidos desglosados en las unidades. En Voleibol I y II, si bien se plantea que los ejes organizadores son las prácticas docentes y la intervención docente, en los contenidos se observan exclusivamente cuestiones técnico-tácticas. En otras asignaturas la didáctica aparece como un elemento al final de la cursada, por ejemplo en Rugby femenino recién en la unidad 6 figura “didáctica del Rugby infantil” y en Rugby masculino en la unidad 6 se habla de “Rugby infantil” y recién en la unidad 7 aparece “métodos de enseñanza”. En otras asignaturas, como Hockey, las unidades solo describen contenidos técnicos y no presentan fundamentación.

En relación a las omisiones y presencias en torno a la ESI, al género, las sexualidades y los feminismos, es decir, respecto de qué elementos explícitos o implícitos aparecen y se pueden

⁵⁴ Como solo contamos con un nombre de pila de referencia, no podemos asegurar que se trata de personas cis.

⁵⁵ Este análisis no debe tomarse en términos absolutos ya que responde a los programas de un período particular, los mismos son los presentados en el año 2019 y están publicados en la página del Dickens.

interpretar en los programas y en el PCI, es necesario aclarar que el hecho que no exista una mención explícita no significa que no haya un abordaje de la misma en el desarrollo de la propia asignatura y para eso se ha indagado en las entrevistas sobre el abordaje didáctico. Efectivamente, muchos de los contenidos, propuestas didácticas y posicionamientos pedagógicos en este área pueden no plantearse explícitamente desde un enfoque de educación sexual (Morgade, et al, 2011), pero pueden sentar bases en términos epistemológicos que cristalicen un posicionamiento en clave de género. Más allá de esta aclaración, en ninguno de los programas hay un abordaje explícito de la ESI, ni del género, las sexualidades y/o los feminismos.

No obstante, se nombra a “varones y mujeres” o se habla de “práctica mixta”, haciendo alusión al género como un elemento que se contempla para la participación, no desde una perspectiva de género, sino desde una matriz en términos de capacidades. En este sentido en el PCI, dentro de la fundamentación de Voleibol I y II, se registra una configuración binaria cissexista: “El voleibol es un deporte social por excelencia pues el mismo puede ser jugado y practicado por personas de ambos sexos, de diferentes edades, careciendo de contacto físico entre los participantes” (Proyecto Curricular Institucional, Resolución MEDGC N° 1616/20, p. 107). Tal como hemos trabajado en apartados más arriba, por un lado se cristaliza una mirada androcéntrica biomédica binaria y cissexista; por otro lado, parecería que la posibilidad de poder jugar de modo mixto –en un sentido binario varón/mujer– es que no hay contacto físico, lo que presupone la inferiorización de uno de los dos componentes (Dueñas Díaz y Tevez, 2021). En el mismo sentido, el programa de Softbol plantea que es un deporte “altamente inclusivo” ya que en su iniciación no requiere de particulares características físicas para poder practicarlo y puede ser jugado por varones y mujeres al mismo tiempo. No es casualidad que los dos deportes de conjunto de habilidades abiertas que no son parte de los deportes de invasión de campo (Devís Devís y Peiró Velert, 1992) y por ende, de oposición directa, sean los que rescatan la potencia de lo mixto (Gómez y Tévez, 2013). En el *capítulo cinco* profundizamos sobre la dimensión simbólica y las creencias de les docentes sobre las propuestas mixtas.

Finalmente y respecto a la ESI en términos explícitos, los resultados son casi nulos y problemáticos ya que en ninguna de las asignaturas la selecciona como contenido explícito a ser enseñado⁵⁶.

⁵⁶ En este sentido, Lapuente Romero y De Pedro (2020) realizaron un análisis con perspectiva de géneros del texto del Plan de estudios de la carrera del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata y los programas y concluyen en que hay una ausencia de reflexión respecto a los géneros y las sexualidades y que esta vacancia reafirma una construcción patriarcal de los cuerpos.

Dentro del PCI, en la fundamentación de Rugby como unidad curricular, parecería haber un acercamiento al enfoque de derecho que luego queda encorsetado en los “valores” del deporte. En un primer momento se menciona un abordaje integral del sujeto, el cuidado de la toma de conciencia respecto a la importancia de la prevención y el juego seguro, y se destaca el respeto, el placer de participar, las amistades perdurables y el amor por un deporte en equipo. Aunque inmediatamente después se hace referencia a los “valores” del deporte como “la importancia de hábitos propios del Rugby como lo son la camaradería, el respeto por los compañeros y adversarios; como así también solidificar valores tales como la solidaridad, la honestidad y el compromiso” (Proyecto Curricular Institucional, Resolución MEDGC N° 1616/20, p. 102). Por ende el planteo inicial que podríamos inducir que se realiza desde un enfoque de derechos –ya que coincide en la preponderancia de la participación colectiva, la solidaridad y el compañerismo- queda subsumido a los “valores” que se establecieron como condición intrínseca del deporte moderno. En este sentido, la fundamentación de Básquetbol, Voleibol y Hockey hacen hincapié en lo mismo. La particularidad de Rugby es que se aclara que “en una época en que muchas cualidades deportivas tradicionales son cuestionadas, el Rugby está merecidamente orgulloso de su capacidad para mantener alto los niveles de espíritu deportivo, comportamiento ético y juego limpio” (ibíd., p. 102). Cuando analizamos sobre los sesgos androcéntricos y las cuestiones clasistas del campo deportivo, nos referimos a este tipo de posiciones complejas desde las que se parte para pensar la enseñanza.

Por otro lado, la fundamentación y los objetivos de los programas de los niveles I y II de Basquetbol, Handball y Voleibol, no presentan diferencias. En relación a los contenidos, se observa un abordaje más específico en cuanto a lo técnico, lo táctico y lo reglamentario en el nivel II.

En lo que respecta a Fútbol, se presenta un programa para cada asignatura por la división sexo genérica, los profesores que figuran en la carátula son distintos⁵⁷ y los contenidos también difieren. Entre los contenidos de Fútbol femenino figura la ambientación con el balón y el programa en general hace fuerte hincapié en la enseñanza, a diferencia de Fútbol masculino que los contenidos se centran fundamentalmente en las técnicas. En sentido contrario, los contenidos de Rugby femenino y masculino no difieren, pero la cantidad de carga horaria sí ya que las mujeres tienen una hora cátedra menos que los varones, por lo que cabe preguntarse ¿cómo se hace para garantizar el abordaje de los mismos contenidos?

⁵⁷ Se entrevistó a la profesora de Fútbol que se desenvuelve en ambas asignaturas pero no figura en el programa 2019 ya que tomó comisiones de manera suplente de Fútbol masculino, después de la elaboración de ese programa.

4.5.5 Los códigos del lenguaje

Se ha observado en el PCI y en los programas la utilización del lenguaje como una construcción social y cultural a través del cual se expresan ideas, conocimientos, valores, creencias, pudiendo invisibilizar determinadas realidades o, por el contrario, contribuir a su visibilización. Se tiene en cuenta si los programas están escritos utilizando el masculino como genérico, invisibilizando a las mujeres y a otras identidades de género, o si se utiliza lenguaje binario a través del “o/a”, lo que implica un posicionamiento que tiende a incluir y evitar un sesgo androcéntrico. Un avance aún más profundo se podría observar con el lenguaje no binario, utilizando además del “o/a” la “e/x” que implica el reconocimiento de identidades de género que excede al binarismo varón/mujer. No obstante, en todo el PCI se hace uso del lenguaje androcéntrico, el universal masculino es el parámetro hegemónico, “donde hasta parecería desconocer a la mujer como sujeto histórico” (Klein y Scaserra, 2024, p. 127).

El código del lenguaje en todos los programas es el masculino como parámetro hegemónico, a excepción de Cestobol que en su programa aplica el formato “o/a” a pesar de sostener un posicionamiento aún binario, parecería tener la intención de eludir el masculino universal (es dable señalar que los varones no cursan dicha asignatura, por lo que se podría utilizar directamente el femenino).

Llamativamente en el PCI, dentro del apartado de Rugby se propone que es un deporte “para hombres- mujeres - niños y niñas” (Proyecto Curricular Institucional, Resolución MEDGC N° 1616/20, p. 102) y en el apartado de Fútbol se destaca que “es uno de los más importantes de la Argentina con la consecuencia de ser el más practicado por hombres y por un número en continuo aumento de mujeres” (ibíd., p. 115). Se observa una intención por visibilizar a *lo Otro* (Irigaray 1974, en da Cunha, 2015), pero desde una *lógica de lo mismo*. En este sentido todo aquello que es idéntico a sí mismo –responde al principio de identidad– y *lo otro* puede ser pensado únicamente si es reducido a *lo mismo*. Esto significa que la alteridad “solo se puede volver inteligible dentro de la lógica de sentido vigente (...) con lo cual la mujer es reducida a ser lo no idéntico de lo Mismo, su negación, su opuesto, su contrario” (da Cunha, 2015, p. 170).

Este binarismo lógico implica un compromiso ontológico que presupone, según da Cunha (2015), la negación de lo femenino. Si partimos de asumir que el lenguaje es performativo y el ser nombrado otorga “realidad”, en efecto no ser nombrado es igual a quedar fuera del “mercado simbólico y del circuito de sentidos posibles (...) Es un nombrar fantasmático, que nombra desde el silencio, desde la invisibilización” (ibíd., p 169). Uno de los elementos que mayormente denota este sesgo profundamente androcéntrico y patriarcal es que las

asignaturas Rugby masculino y femenino y Fútbol masculino y femenino –cada uno con sus programas diferenciados– en la titulación del programa cuando refiere al masculino es “Rugby” y “Fútbol”, y cuando refiere a la asignatura que cursan las mujeres se llaman “Rugby femenino” y “Fútbol femenino”. Para los varones la taxonomía universal, para las mujeres lo *Otro*. Tal como afirma Donna Haraway, al operar el masculino como "categoría no marcada" las condiciones materiales de la propia existencia se vuelven invisibles, proyectando a los varones al rango de norma y parámetro universal de las disciplinas y otorgándole por ello un rol privilegiado. Por el contrario, "el acto de marcar lingüísticamente" (Haraway, 2022, p. 111) las categorías no privilegiadas las ordena en su diferencia, especificidad y anomalía.

4.6 Recapitulación

El Dickens se crea en 1985 y forja su identidad a partir de las luchas que involucran a toda la comunidad educativa, desde su creación hasta el reclamo por un espacio idóneo. Esta identidad se refuerza a lo largo de los años por el sostenimiento de una organización por turnos y comisiones y por actividades institucionales que refuerzan el sentido de pertenencia de todos los claustros.

A partir del 2015, con un nuevo DCJ que incorpora el plexo normativo sancionado años anteriores y se asienta sobre un enfoque de derechos, se crea un nuevo Plan de estudios en el PCI (aprobado por *Resolución MEGC N°628/17* y rectificado en la *Resolución MEDGC N°1616/20*). Este PCI construye un plan general de enseñanza que demuestra las propias contradicciones del campo disciplinar que se tensiona ante el enfoque de derechos. Esto se vislumbra en la organización del bloque Deportes abiertos y su didáctica, donde algunas de las asignaturas se organizan de manera binarizada sexo genéricamente.

Frente a los cambios normativos, el Dickens elaboró un Plan de estudios que logró replicar discursivamente, en el posicionamiento pedagógico general, un enfoque de derechos; no obstante, dentro del campo de formación específica, en el bloque Deportes abiertos y su enseñanza, se presentan avances y resistencias al menos en lo que se muestra en términos explícitos. En este sentido, que haya asignaturas que se cursen de manera mixta (López Estévez, 2012; Berdula, 2015) puede ser considerado como un avance; así como la cursada binarizada de las prácticas más fuertemente generizadas –como Hockey, Fútbol, Rugby y Cestobol– es una resistencia concreta de la Educación Física tradicional.

Asimismo, el abordaje de la ESI tanto en el PCI como en los programas de deportes de conjunto de habilidades abiertas es casi nulo de manera explícita; y desde las referencias

autorales hasta los códigos del lenguaje se sostiene un sesgo androcéntrico y cis sexista, a pesar de los postulados generales del enfoque de derechos.

A modo de cierre, es posible concluir que los documentos analizados condensan tensiones dentro del campo disciplinar de la Educación Física y reflejan disputas que han tomado visibilidad ante el nuevo plexo normativo y el enfoque de derechos.

Capítulo 5: La transversalización de la ESI en la formación docente de Educación Física

Tras haber indagado e identificado a la ESI en el DCJ, el PCI y los programas, en este capítulo analizamos uno de los puntos más relevantes de esta investigación: la transversalización de la ESI en las asignaturas que conforman los deportes de conjunto de habilidades abiertas a partir de entrevistas realizadas a los profesores. Para ello retomamos las dimensiones de análisis planteadas en el *capítulo dos: la dimensión didáctica* y la *dimensión simbólica* que permitirán analizar, identificar y caracterizar la transversalización de la ESI, sus silencios y potencialidades en el Dickens. Por último, también analizamos la división sexual del trabajo en las propias disciplinas deportivas generizadas desde una perspectiva de género. Como hemos trabajado en el *capítulo cuatro*, estas asignaturas son parte del campo específico de formación y se distribuyen a lo largo de los primeros 4 años según el PCI (Resolución MEGC N°628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N° 1616/20).

De esta manera, se realizaron 8 entrevistas (una por disciplina deportiva: Cestobol, Voleibol, Rugby, Handball, Fútbol, Basquetbol y Softbol), a lo que se sumó el análisis de 14 programas, ya que la estructura que propone el PCI subdivide en niveles algunos deportes y otros los divide o excluye de manera sexista. Dicha estructura da cuenta de un proceso de jerarquización entre las disciplinas dentro del campo, tal como hemos desarrollado en el *capítulo cuatro*.

Los profesores entrevistados son personas cis-género. Utilizaremos pronombres femeninos y masculinos con los que cada profesora o profesor se identificó a sí mismo cuando hablamos en términos individuales, ya que consideramos que su identidad de género tiene un potencial analítico dentro del contexto de esta investigación y específicamente en relación a la asignatura que desarrollan, por ejemplo: la profesora de Cestobol, el profesor de Rugby, la profesora de Hockey, el profesor de Basquetbol, el profesor de Handball, la profesora de Fútbol, el profesor de Softbol y la profesora de Voleibol.

A excepción de un profesor, los profesores entrevistados cuentan con un título de grado relacionado con la Educación Física (Licenciatura en Educación Física, en Alto rendimiento, en Actividad física y deportes, entre otros títulos similares) y todos han sido o son deportistas y entrenadores a nivel federado de dichos deportes.

5.1 La dimensión didáctica

Definimos la *dimensión didáctica* a partir del concepto elaborado por Angela Aisenstein (1995) en el marco de la investigación que realizó sobre el modelo didáctico de la Educación Física, donde la define como la disciplina que estudia y propone normas de acción para el desarrollo del proceso de enseñanza–aprendizaje y como el espacio convergencia a través del cual se manifiestan las concepciones sobre cultura, sociedad, escuela, alumno, vínculo pedagógico, entre otros. A su vez, plantea que “una didáctica de la Educación Física requiere también una referencia a lo epistemológico, es decir, el análisis de las distintas concepciones sobre los saberes y “haceres” que cada versión didáctica reconoce como válidos” (íbid, p. 12). Por tanto, la dimensión didáctica implica abordar la selección de contenidos y el abordaje explícito, para eso hemos indagado en relación a los *cinco ejes conceptuales* como esquema de transversalización concreta de la ESI.

5.1.1 Caracterización general sobre la propuesta didáctica.

El abordaje de las asignaturas de las disciplinas deportivas y su rol dentro del profesorado tiene una historia de largo aliento que se sostiene en pujas y tensiones desde miradas –a veces antagónicas– por parte de les docentes.

Durante gran parte del siglo XX la enseñanza del deporte estuvo centrada en el enfoque del juego adiestrado (Corrales, et al, 2010) que se basa en una concepción filosófica–antropológica dualista (cuerpo/mente, macho/hembra); entiende a la Educación Física desde una perspectiva biomecánica basada en el paradigma biológico, al cuerpo lo concibe como una máquina y al movimiento lo conceptualiza exclusivamente como cambio físico. Este enfoque también se relaciona con una concepción del aprendizaje conductista, que concibe a un sujeto del aprendizaje pasivo, que aprende por recepción de estímulos–respuestas y centra la enseñanza en la pedagogía del modelo (Corrales, et al, 2010). En este sentido, se hace hincapié en la perfectibilidad técnica, en el aprendizaje a partir de la repetición automatizada de movimientos de manera descontextualizada o bajo un contexto formal del deporte, y en una selección de practicantes que se organiza entre los más aptos y los menos aptos (Aisenstein, 1995). Asimismo, es un enfoque que está relacionado con una tradición de la formación de Educación Física centrada en la evaluación técnica y de rendimiento para la aprobación de asignaturas deportivas⁵⁸.

⁵⁸ Podemos considerar como persistencia concreta de este paradigma al examen de ingreso excluyente al que deben someterse quienes quieren estudiar Educación Física en un Instituto de Formación Docente público y gratuito de CABA, que está compuesto por una evaluación teórica (que comprende contenidos de psicología, biología, educación, educación física y comprensión de texto) y luego práctica (de pruebas físicas), donde se mide el rendimiento físico según tablas de puntaje binarizado. Consideramos que es un tema en sí mismo muy potente para ser investigado pero excede los límites propuestos de nuestro objeto de estudio.

A partir de la influencia de las ciencias sociales en la Educación Física y de la mano, a posteriori, del cambio de paradigma político pedagógico que logra instalar la *Ley de Educación Nacional* (Nº 26.206), comienzan a construirse nuevas concepciones y la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas comienza un proceso de transformación. Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010) denominan a este abordaje de la enseñanza como el “enfoque del juego inteligente”, que parte desde un juego que pondera la resolución táctica y desjerarquiza la técnica como elemento excluyente. Si bien es parte de un proceso que todavía está vigente, y aún subsisten vestigios del enfoque tradicional (Aisenstein, 1995), cada vez tiene más peso el enfoque del juego inteligente. Éste parte de la concepción de la Educación Física como una “disciplina pedagógica basada en el paradigma de las ciencias sociales que propone un accionar sistemático sobre el cuerpo y la motricidad humana para incidir sobre el desarrollo integral del sujeto” (Corrales, et al, 2010, p. 75). Dentro del enfoque del juego inteligente los autores destacan que hay una vertiente a la que llaman “juego democrático” que implica una concepción por parte de los docentes que enseñan al juego como un medio de socialización y de aprendizaje de valores de la convivencia democrática.

El enfoque del juego inteligente y democrático es el que se destaca en las respuestas de los docentes. En este sentido, a la hora de responder cuál es el contenido prioritario de su asignatura, todos –excepto un docente– responden mencionando elementos relacionados a la enseñanza o didáctica del deporte. De la misma manera, cuando se les solicita que jerarquicen un material bibliográfico del programa, recuperan libros o artículos que abordan dicha temática. En absoluta coherencia con el contenido que destacan, en los relatos se logra identificar que nuclea sus clases alrededor de la enseñanza a través del juego, en un proceso de complejización ascendente y participación continua.

Respecto a las evaluaciones, se destaca que todos abordan una parte de la misma a partir de la didáctica, evalúan a través de trabajos prácticos que constan de la elaboración, planificación y dictado de una clase –o parte de ella–, con el objetivo de que los estudiantes puedan fortalecer el rol docente, producir y crear propuestas didácticas a partir de contenidos específicos del deporte en un contexto determinado. A su vez, se identifica que algunos docentes todavía evalúan la ejecución de las técnicas –si bien aclaran que no es el elemento que determina la promoción– ya que consideran que ese tipo de evaluaciones invita a los estudiantes “esforzarse” e involucrarse más en la práctica y resolución de la acción motriz. En concordancia con lo antedicho, si bien las respuestas son variopintas, cuando se indaga sobre qué se considera lo más importante en la formación docente de Educación Física, la mayoría

pondera la experiencia, tanto en relación con las prácticas profesionales, la simulación⁵⁹ del rol docente, así como la práctica en diferentes contextos con el fin de aprehender el quehacer docente.

En las entrevistas se ha indagado respecto de si hay un significado particular en enseñar un deporte en el profesorado y qué significa ser docente de esa asignatura. La mayoría destaca que es particular enseñar deporte en un profesorado por la ponderación en el aspecto didáctico y pedagógico: “enseñar a enseñar”. El profesor de Basquetbol y la profesora de Voleibol destacan que la importancia de ser docente en la formación inicial no está vinculado al deporte sino al espacio formativo en sí. La profesora de Fútbol considera que el deporte es uno de los motivos principales por el cual les estudiantes eligen la carrera y por otro lado, el profesor de Handball considera que los profesores de los deportes son una referencia cercana para los estudiantes:

Yo creo que el valor especial (...) es que somos un referente concreto, o sea, yo creo que después uno termina actuando mucho en la docencia por imitación y lo que somos los docentes de los deportes somos lo más parecido a lo que van a tener que ser ellos cuando vayan a dar clase. (Entrevista al profesor de Handball, N°5, 3 de noviembre de 2023).

Es importante tomar nota, entonces, de que los docentes entrevistados tienen presente la dimensión formativa de sus decisiones didáctico pedagógicas y que piensan su práctica docente teniendo en cuenta este aspecto. A ello se suma un elemento interesante: todos destacan que disfrutan de enseñar esa asignatura en la formación docente.

Por último, todos los profesores subrayan el rol de la participación en clase y de la vivencia –sobre todo para quienes “nunca jugaron el deporte”– como aspecto fundamental del aprendizaje. Cuando se indaga sobre la participación del estudiantado y la evaluación, todos ponderan la asistencia, sosteniendo así que una participación activa garantiza mejores aprendizajes y prepara mejor para el futuro rol docente. Podemos identificar que la experiencia práctica en la Educación Física para los docentes tiene un “valor epistémico” (da Cunha, 2015), ya que consideran que la vivencia hace inteligible el hecho educativo o la posibilidad concreta de aprender a enseñar. Por ende, aquí podemos identificar una primera tensión, ya que una práctica, como “valor epistémico”, construye “significantes flotantes” en función de hacer inteligible los “hechos” significativamente relevantes seleccionados para lo curricular tanto en lo explícito como en lo implícito: para enseñar deporte antes hay que vivenciarlo, pero los saberes no son para todos por igual, hay saberes para mujeres, hay

⁵⁹ Nos referimos a simulación cuando los estudiantes presentan propuestas didácticas a sus propios compañeros en el espacio de una asignatura.

saberes comunes que se aprenden de manera diferenciada y otros de manera conjunta. Esa experiencia como “valor epistémico” parte de una matriz que divide, dicotomiza y jerarquiza los saberes en relación a los deportes de conjunto de habilidades abiertas de manera binaria y sexista, tal como se abordó en el *capítulo cuatro*.

En términos generales, podemos sintetizar que todes les docentes entrevistades se posicionan en relación a la enseñanza desde un enfoque del juego inteligente, ponderan el componente didáctico en la formación docente y la experiencia como ápice para aprender a enseñar.

5.1.2 La ESI y sus ejes conceptuales en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas

A los fines de analizar las entrevistas partimos de la prescripción del Programa Nacional de ESI que establece la inclusión de los contenidos de la misma en los programas de formación de educadores. En este sentido, a los fines de poder sistematizar las diferentes dimensiones que confluyen en la transversalización de la ESI se tuvo en cuenta: 1) la autobiografía como docente formador/a de formadores, a partir de preguntar sobre su formación docente, las vivencias en relación al deporte, el recorrido para llegar a ser docente del profesorado.

2) las concepciones generales sobre la enseñanza del deporte en la formación inicial de Educación Física, a partir de interrogar sobre los contenidos prioritarios, la modalidad de la cursada, los tipos de evaluación, entre otras.

3) la transversalización de la ESI en la asignatura a partir de indagar sobre los abordajes más relevantes que aporta la ESI a la formación docente, la relación que tiene con la enseñanza del deporte, la perspectiva de géneros y su contemplación para la programación de las clases, el abordaje de los estereotipos de género, la resolución de conflicto, la identificación de las emociones, las clases mixtas y las intervenciones específicas.

La ESI, desde su estructura normativa, los materiales elaborados por el Programa Nacional de ESI y el plexo de leyes –posteriores a su sanción– vinculado a los derechos sexuales y (no) reproductivos, establece un paradigma político pedagógico que implican saberes y conocimientos específicos para su transversalidad y su abordaje particular, tal como desarrollamos en el *capítulo dos*. Como establece Morgade (2021):

La ESI ha llevado su carácter de “ley” a la más amplia y rica definición del significado de una “norma”: saltó desde las demandas sociales a la letra formal de la redacción legislativa para multiplicarse como la apropiación de la perspectiva de género y derechos humanos en las prácticas educativas cotidianas (...). El proyecto ESI, que busca visibilizar las injusticias y las violencias que los sujetos padecen por su condición sexuada, y también contribuir a

multiplicar las formas de potencia y disfrute de esos cuerpos, devino pedagogía en movimiento y movimiento pedagógico” (p. 25)

Según Scharagrodsky (2021) desde la sanción de la ESI y la publicación de sus *Lineamientos Curriculares*, los docentes de Argentina comenzaron a tener la obligación y la responsabilidad, así como la oportunidad, de enseñar educación sexual desde una perspectiva integral y transversal. En este sentido, el Ministerio de Educación estableció a la ESI –no sin conflictos y dificultades– como una política pública y como eje transversal de la enseñanza que promueve “saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y de los derechos de los niños, las niñas y jóvenes” (ibíd., p.63).

Cuando indagamos a los docentes respecto de cuáles consideran que son los abordajes más relevantes que aporta la ESI a la formación docente, tres de los ocho entrevistados responden que no están capacitados o no saben con profundidad sobre la temática. No obstante, la profesora de Fútbol –que es una de ellas– inmediatamente después de responder esto, relaciona a la ESI con el ejercicio de un trato igualitario para los estudiantes, y realiza una vinculación con sus vivencias dentro del deporte:

Mirá, sinceramente yo creo que es una temática que puedo hablarte poco porque he tenido un par de capacitaciones y he hecho algún que otro curso para conocer el tema, pero sé muy poco. (...) yo enseño el deporte en igualdad de condiciones como para todos, ¿viste? y más que yo siendo mujer también le doy otra impronta, porque yo también las pasé. Para mí es normal tratar de buscar estrategias para que todos seamos iguales, para tratar de no discriminar, entonces como uno lo vivió también me parece que desde ese lado... pero sí es real que he estado en cursos de ESI o en charlas que dentro del fútbol, pero viste que dentro del fútbol hay bastantes barreras, es bastante reacio, hay muchos grises, porque te metés en Fútbol de competencia y hay muchos grises. Y todavía hay cosas que si bien hay una ley pero implícitamente después suceden otras cosas. (Entrevista a la profesora de Fútbol, N°6, 7 de noviembre de 2023)

Se puede identificar que relaciona la ESI con la *Ley de Identidad de Género* (N° 20.743), cuestión que sucederá también con el resto de los profesores cuando se indaga específicamente sobre la perspectiva de género. Asimismo, es interesante cómo la docente, a partir de poner en juego una de las *puertas de entrada*⁶⁰ “la reflexión sobre nosotros mismos”, puede revisar su propuesta. Esto no quita que a lo largo de la entrevista se puedan vislumbrar contradicciones desde sus propias creencias y que no problematice la estructura binaria

⁶⁰ Las Puertas de entrada para el abordaje institucional de la ESI, fueron herramientas elaboradas por el Programa Nacional de ESI y plantean recorridos posibles para el desarrollo y abordaje de temas relacionados con la sexualidad desde una perspectiva integral.

sexista androcéntrica de la propia cursada, así como también existan afirmaciones donde se inferioriza la experiencia de las mujeres, elemento que abordaremos en el siguiente apartado. A su vez, seis de los ocho docentes entrevistados relacionaron a la ESI con la importancia de realizar clases mixtas. Observan una relación intrínseca entre la existencia de clases mixtas y la igualdad de trato. Esta convicción suele ser la respuesta que salda para muchos docentes de Educación Física la problematización fundamental que plantea la ESI de revisar nuestros contenidos y abordajes desde una perspectiva de género. Sin embargo, tal como establecen Marozzi, Boccardi y Raviolo (2021)

en algunas/os docentes subyace la creencia de que con la mera reorganización grupal en clases mixtas ya se estaría implementando, aunque no se haga ninguna intervención pedagógica específica, lo que implica un desconocimiento de las intervenciones docentes necesarias para la enseñanza de la ESI (p. 104)

Es esta asociación entre clase mixta e igualdad, entonces, un punto nodal al que deberemos volver más de una vez en el recorrido de este capítulo. Además, es destacable que solo dos profesoras mujeres relacionan el abordaje de la ESI con las emociones, la profesora de Cestobol y la profesora de Hockey. Asimismo, ellas son las únicas que hablan de la ESI desde su aspecto transversal. Sin embargo, la profesora de Cestobol –que es la única asignatura que sólo se dicta para mujeres– no problematiza la disposición estructural sexista que se cristaliza en su asignatura, como se ha analizado en el *capítulo cuatro*.

Por otro lado, la profesora de Hockey es la única que relaciona al abordaje de la ESI con el “género” de manera explícita y lo compara con su trayectoria como estudiante –vuelve a emerger la puerta de entrada “la reflexión sobre nosotros mismos”–, haciendo una revisión crítica a la organización binaria sexo genérica de cursada:

En el profesorado puntualmente todo lo que tiene que ver con género, si bien es en toda la sociedad, pero en el profesorado creo que es muy importante porque siempre fue así como “mujeres y varones por separado” todas las materias las teníamos incluso totalmente separadas, como que ahí logramos un cambio de paradigma. (Entrevista al profesor de Rugby, N° 2, 3 de noviembre de 2023)

Tanto la profesora de Hockey, como la del Fútbol, recuperan y revisan su propia historia para poder ejemplificar temas que relacionan con la ESI en general o la perspectiva de género o estereotipos de género. A pesar de hacer uso de una herramienta clave para construir una posición política pedagógica crítica, ambas expresan que actualmente sucede poco, o menos porque “De a poco esta nueva generación me parece que es mejor que la nuestra” (Entrevista

a la profesora de Fútbol, N°6, 7 de noviembre de 2023), o consideran que ya no vale detenerse en eso:

cuando entré al Romero y cuando entré al Dickens también, [había] docentes de la cátedra que [decían que] no podía una mujer [dar Fútbol]. Pero sinceramente, ¿qué me voy a detener en eso? Ya está, cada uno hace, dice lo que quiera y ya no me enfoco en eso. Me enfoco en tratar de ser mejor docente (ibíd.)

La resolución de conflictos es otro de los elementos que surge en tres entrevistas donde se considera que la ESI aporta herramientas para “intervenir o resolver la situaciones que ocurren en la clase” (Entrevista al profesor de Básquetbol, N°4, 3 de noviembre de 2023).

El profesor de Handball relaciona a la ESI con el cuidado del cuerpo, pero piensa que las desigualdades no tienen que ver con “la cuestión de género” sino con la diversidad corporal:

Yo creo que tiene que ver con la igualdad de oportunidades y de igualdad de trato. Donde ahí, particularmente en el deporte que me toca a mí o al que me dedico, entra el tema del contacto como algo que hay que saber manejar. Yo digo que el deporte, sobre todo los deportes de conjunto de habilidades abiertas, pueden ser una herramienta para un montón de cosas, entre esas para lo que tiene que ver con la tolerancia y el incluir al otro, depende dónde lo desarrolles, para qué lo desarrolles, tenés que saber cómo manejarlo (...) muchas veces se lo asocia esa diferencia lo que ver con el género y no, es la diferencia entre las personas [en referencia al tamaño corporal]. (Entrevista al profesor de Handball, N°5, 3 de noviembre de 2023).

En este mismo sentido, el profesor de Softbol considera que la diferencia entre personas se da por la experiencia deportiva y no por “una cuestión de género”:

Con respecto a la ESI, para mí son todos por igual al nivel que hoy en día no hay tanta diferencia en la actividad física que se denotaba tanto en el varón como la mujer. Hoy en día los dos sexos tienen muy trabajada la parte física, tanto la fuerza, la parte explosiva, la velocidad, donde no se denota tanto. Sí se denota, en algunas personas en especial, por el hecho que son deportistas de élite y ahí está la gran diferencia: entre el deportista de élite, el deportista que le gustó siempre hacer deporte del club, y después está aquel que le gusta el deporte en general, pero no se especificó en algo determinado. Eso es lo que más marca tanto sean varones como mujeres, los tres niveles que uno reconoce. (Entrevista al profesor de Softbol, N°7, 22 de noviembre de 2023)

El trabajo de los *cinco ejes conceptuales* no aparece de manera explícita en ninguna de las entrevistas —excepto en una— sino a través de un cierto forzamiento que surge del conocimiento del entrevistado acerca de la temática de esta tesis y de la cantidad de preguntas relacionadas con la transversalización de la ESI. Cuando indagamos si los docentes contemplan a la ESI en la programación y planificación de sus clases, abundan las respuestas negativas intentando justificar que por su sola posición pedagógica frente a la clase de no

discriminar y tener un trato igualitario es suficiente, o directamente, consideran que a la ESI la tienen “naturalizada”:

No, yo creo que en la naturalidad de mi manera de expresarme y en la naturalidad de mi manera de dar las clases, me imagino que debo estar incluyéndola sin describirlo (Entrevista al profesor de Rugby, N°2, 1 de noviembre de 2023)

No, como te decía esto tiene que ver con la ESI, no [lo trabajo de manera explícita]. (...) [sí implícitamente] a partir que los grupos son mixtos, desde cómo organizar, o “cuidado con esto”, “cuidado con aquello”, o adaptamos esta cuestión (Entrevista al profesor de Handball, N°5, 3 de noviembre de 2023)

Con el nombre de ESI, no, pero todo el tiempo siento que está, que se trabajan cosas de la ESI. Esto de la resolución de conflictos, de cómo se sienten. El otro día mencionaba esto de que antes en Hockey, hablando de la materia, [yo] no había tenido Fútbol femenino en el profesorado. (...) No sé si es que está planificado así, porque no es mi intención, pero sí crear un clima en donde la pasen bien, se animen a enseñarles el deporte y donde puedan estar distendidos ellos. Creo que desde ese lugar se genera que puedan haber cosas que tengan que ver con la de ESI y que aporten sin darme cuenta. (Entrevista a la profesora de Hockey, N°3, 3 de noviembre de 2023)

No, no la cito [a la ESI] primero porque no me considero un especialista en eso. Y segundo, porque para la manera en la cual yo doy la clase considero que por ahí no hay ese tipo de distinción, no sé cómo explicarlo. No creo que tenga que intervenir porque por ahí lo hago directo. Por ahí no lo hago y tenga que estudiarlo más. (Entrevista al profesor de Básquetbol, N° 4, 3 de noviembre de 2023)

No, no me tomo el tiempo porque creo que desde lo práctico no sé si encuentro diferencias, por ejemplo de tener que planificar con diferencias. Por ahí sí la tomo [a la ESI] cuando hay emergentes, pero más en la escuela, no me pasó en el profesorado. Pero podría pasar. No es que no la tenga en cuenta y no lo digo como diciendo “no, no me importa”, no me pasó algo en especial que hiciera que la tuviera que pensar con respecto a la planificación. (Entrevista a la profesora de Voleibol, N°8, 23 de noviembre de 2023)

En realidad, no es que yo la retome sino que la tomo como algo normal, como algo que tiene que ser siempre así. No es que les tengo que apuntar y especificar o hablar de ese tema o algo, para mí es algo normal como cualquier otra cosa. Como no sé... perros, gatos, abuelos, niños, niñas, para mí somos todos iguales, no hay una diferenciación de sexualidad, sino que cada uno es la forma de vida que tiene. (...) No es que lo retome o no lo retome, sino que no le doy la relevancia ni nada porque ya yo lo doy acentuado, porque ya viene el alumnado del profesorado con una muy buena ESI, con lo cual se toma naturalizado todo tipo de contexto. (Entrevista al profesor de Softbol, N°7, 22 de noviembre de 2023)

Este último relato no sólo considera que no necesita abordar la ESI porque la tiene “como algo normal” sino que sus lentes de “igualdad” hasta opacan las diferencias entre animales y seres humanos en sus franjas etarias. Asimismo, cuando se refiere a la sexualidad parece hablar directamente de la genitalidad de las personas y no a un elemento constitutivo de las

subjetividades que se conforma en un proceso de construcción social e individual (Faur, et al, 2015).

Una sola profesora recupera que si bien no trabaja a la ESI como un contenido en particular, sí la nombra:

te voy a ser sincera, no lo trabajo como algo particular, pero lo nombro siempre en diferentes trabajos, o sea que la perspectiva de género se tiene que respetar y que es una posibilidad... el deporte de forma mixta valora justamente todo esto los ejes que tiene la ESI. Y además que me parece que eso permite descartar cierta violencia también que pueda aparecer. (Entrevista a la profesora de Cestobol, N°1, 25 de octubre de 2023)

A pesar de declarar enfáticamente que no la consideran –en su defecto una profesora la nombra y otra considera que la trabaja frente a emergentes–, cuando se indaga en relación al vínculo que tiene la ESI con la educación superior en general y con la Educación Física, por un lado la profesora de Cestobol y la de Voleibol destacan que sirve para establecer un piso de conocimientos respecto a la ESI para les futuros docentes; por otro lado, los profesores que consideran que la tienen “naturalizada” –y por eso no hace falta trabajarla de manera específica– también consideran que es importante abordarla. En este punto se destaca otra tensión que se vincula con la premisa de la “corrección política” (da Cunha, 2015), todos consideran que la ESI es fundamental y muy importante, pero nadie la aborda.

A su vez, varios docentes consideran que la ESI se trabaja en una unidad curricular y con eso ya es suficiente: “Sí, creo que es importante trabajarlo transversalmente y, a su vez, que haya un espacio de ESI, no te digo obligatorio, pero sí, curricular que exista esa materia, me parece importante” (Entrevista a la profesora de Hockey, N°3, 3 de noviembre de 2023).

Sobre la relación de la ESI con la enseñanza del deporte en particular, los docentes destacan los valores como elementos nodales: la empatía, la cooperación, el trabajo en equipo; pero hay respuestas que se destacan. Por un lado, la profesora de Cestobol, la profesora de Hockey y la profesora de Voleibol, todas demuestran que si bien la enseñanza de la ESI no la planifican ni la nombran de manera explícita, logran identificar que la trabajan a partir de sus intervenciones:

creo que refleja más que nada, justamente, el trabajo sobre el respeto, sobre el respeto a la diversidad, al cuidado del cuerpo, al cuidado del otro. (Entrevista a la profesora de Cestobol, N°1, 25 de octubre de 2023)

Con el nombre de ESI, no, pero todo el tiempo siento que está, que se trabajan cosas de la ESI. Esto de la resolución de conflictos, de cómo se sienten. El otro día mencionaba esto de que antes en Hockey, hablando de la materia, no había tenido fútbol femenino en el profesorado. (Entrevista a la profesora de Hockey, N°3, 3 de noviembre de 2023)

Sí, por supuesto, atraviesa todo. (...) el deporte, el movimiento siempre pone de manifiesto el cuerpo, ¿no? Al poner, al exponer el cuerpo surgen un montón de cosas que pueden pasar, en la escuela de hecho, ¿no? Yo hace 30 años que trabajo en primaria, ¿eh? Con lo cual tengo y sigo, estoy en todos los mundos, entonces estoy tratando de pensar y sobre todo, en las escuelas donde estoy yo que son escuelas de la villa 31, con lo cual el tema de las distintas perspectivas del cuerpo, de la sexualidad, del contacto, de los vínculos, es enorme. Entonces, me parece, que a nivel formación nosotros tenemos que poder hacer que los alumnos del profesorado abran su cabeza, que se van a encontrar con muchas perspectivas, la perspectiva de género, qué pasa adentro de un aula, de un grupo, cuando aparecen determinadas situaciones y me parece que en ese punto es muy importante. (Entrevista a la profesora de Voleibol, N°8, 23 de noviembre de 2023)

Las tres profesoras son las que dan cuenta de un conocimiento más acabado respecto a la ESI, las conceptualizaciones y abordajes que propone, incluso nombran a los *ejes conceptuales*. En este sentido, en sus relatos oscilan entre la escuela y el profesorado y cuando tienen que ejemplificar de manera concreta el trabajo de la ESI, lo pueden hacer desde su experiencia como docentes del nivel inicial, primario o secundario. Asimismo, son las únicas que logran responder cómo y cuándo se formaron específicamente sobre ESI –algunas en cursos específicos de Escuela de Maestros o INFOD, otras a partir de las jornadas ESI de las escuelas–.

Por otro lado, la respuesta de la profesora de Fútbol que vincula a la enseñanza del deporte y la ESI a la vulneración y garantía de derechos y el rol docente, a través de un forzamiento podríamos establecer un puente con el eje “ejercer nuestros derechos”. Al igual que las otras tres profesoras lo identifica más fácilmente por fuera del profesorado, en el ámbito educativo no formal como un club:

yo convivo con mucha gente que quizás está en situación de problemática sexuales o problemáticas de violencia, no quizás en el profesorado, pero sí en los clubes. Yo convivo constantemente con ese tipo de situaciones que uno las tiene que abordar –no con tantas herramientas– pero con la herramienta de la experiencia: chicas que abortaron, pibes que han dejado embarazada a su novia, pibas que los padres le pegan, que han sido violadas, he tenido miles de casos de cuestiones diferentes que he tenido que solucionar en base a mis herramientas o en base a preguntar a ver cómo funcionan diferentes cuestiones. (Entrevista a la profesora de Fútbol, N°6, 7 de noviembre de 2023)

El eje “reconocer nuestros derechos” aparece de manera limitada, reducida y ningún docente logra establecer vínculos entre la garantía de derechos, la vulneración de los mismos y el plexo normativo que refuerza la ESI. Cuando emerge un abordaje, sobre todo de la vulneración de los mismos, se lo hace desde un enfoque judicializante (Morgade, et al, 2011). Cuando se indaga específicamente sobre el eje conceptual referido a la perspectiva de género y su abordaje en clase, se despliegan una nueva serie de problemas. Hay tres tipos de

respuestas, una que vincula a la perspectiva de género con la identidad de género, otra que “subraya lo masculino y lo femenino como una construcción social y cultural” (Faur, et al, 2015, p. 47), y por último un grupo que no puede definir dicho concepto y se justifica desde el enfoque de falsa igualdad (Colectivo Genera, 2024).

El primer tipo de respuestas cuando se indaga qué entienden por perspectiva de género se puede sintetizar con las siguientes citas:

cómo se autopercibe cada uno respecto a su identidad sexual. Cómo se percibe, cómo se autopercibe cada uno. (Entrevista la profesora de Cestobol, N°1, 25 de octubre de 2023)

la perspectiva de género tiene que ver con la libertad de cada individuo de definirse o identificarse con un género, otro o ninguno (Entrevista a la profesora de Voleibol, N°8, 23 de noviembre de 2023)

Entender la diversidad que pueda haber en autopercepción de género de cada una, diferenciado de lo que tiene que ver con la genitalidad o con la sexualidad. (...) Por ahí eso es lo que choca con el deporte cuando a nivel competitivo está organizado desde lo que es la genitalidad. (Entrevista al profesor de Handball, N°5, 3 de noviembre de 2023)

Es decir, esta posición sostiene que la perspectiva de género está relacionada con la identidad de género y la *Ley N° 26.743*. El segundo tipo de respuestas se expresa del siguiente modo:

La división de hombre–mujer y que hay ciertas cosas que pueden hacer unos y otros no, o que por ser de uno o de otro podés hacer o no podés hacer. Con respecto a las clases, esto que te decía, no creo que haya nada que no pueda hacer el otro o jugar juntos. (Entrevista a la profesora de Hockey, N°3, 3 de noviembre de 2023)

Perspectiva de géneros sería lo que uno percibe u observa o analiza según lo que a nosotros nos han transmitido durante tanto tiempo de cómo eran las personas, me parece, si eran hombres o si eran mujeres. Y que en la actualidad me imagino que hay una perspectiva o una amplia gama mayor, a la que a nosotros nos transmitieron en su momento. (Entrevista al profesor de Básquetbol, N°4, 3 de noviembre de 2023)

Sí te digo que en mi deporte hay mucha desigualdad [entre varones y mujeres], eso segurísimo, porque es la verdad, no solamente en cuanto a lo que es la práctica sino en el rol de entrenadores y entrenadoras. Pero no me siento capacitada para hablar de la temática, los dejo a los que saben. (Entrevista a la profesora de Fútbol, N°6, 7 de noviembre de 2023)

Esta posición entiende que la perspectiva de género está vinculada a la matriz binaria de los roles y expectativas de género (Bonamy, 2009) y que la misma era o es determinante a la hora de acceder a diferentes prácticas. Por último, el tercer tipo de respuestas:

A ver al ser humano como un todo, a la persona como un todo, como un igual, eso es lo que percibo” (Entrevista al profesor de Rugby, N°2, 1 de noviembre de 2023)

no es que la contemplo en mis clases ni nada por el estilo, sino que –como ya te había dicho antes– para mí somos todos iguales” (Entrevista al profesor de Softbol, N°7, 22 de noviembre de 2023).

En este tercer subtipo, se infiere que no puede definir dicho concepto ya que las respuestas esbozadas son breves y evasivas; de esta manera, diluyen el problema en el universal "ser humano", sin darle una entidad al concepto de género.

La pregunta interpela “una zona profunda que se asocia con la definición de identidades trazadas por nuestra cultura y aprehendidas a lo largo de cada etapa del ciclo de vida” (Faur, et al, 2015, p. 48). Este eje conceptual, invita a revisar el paradigma binario y sexista que solo el segundo grupo logra esbozar. Ningune de les docentes logra vincular a la perspectiva de género con las relaciones sociales de poder entre hombres y mujeres, y la invisibilidad de las jerarquías y privilegios. Según Faur, et al (2015), por todo esto, posiblemente el eje género constituya el concepto que más desafía a les docentes. Incluso en el primer grupo se puede observar un solapamiento con la categoría de identidad de género.

Cabe destacar que en los relatos todes les docentes parecen tener conocimiento de la *Ley de identidad de género* (N° 26.743). En estas respuestas, podemos identificar la aparición del eje “respetar la diversidad”. Sucede también cuando una de las docentes recupera una vivencia en clase sobre cómo una estudiante pudo hablar de su noviazgo con otra mujer. Ningune docente trabaja el eje en sí, pero la perspectiva de la diversidad –de manera análoga respecto al eje “ejercer nuestros derechos”– funciona como un piso discursivo.

En sintonía, cuando se pregunta si contemplan la perspectiva de género para sus clases vuelve aparecer un proceso de invisibilización de este eje bajo el escudo de la igualdad. De esta manera, bajo el velo de la igualdad –y la ponderación del contenido curricular específico–, se logra desconocer la pertenencia simbólica del entramado social, político, económico, cultural, étnico y sobre todo a las otredades.

Es como que no, yo no doy clase por género. (...) yo doy la misma clase, intervengo de la misma forma, reconociendo que no hay por qué discriminar a un compañero por su género o por cómo se autopercibe o por la condición en la cual juega o por si no ha tenido experiencia. Me ha tocado tener chicos que tienen una pierna amputada. Es decir no hay inconvenientes, juegan todos la clase. Entonces es como que la tengo contemplada durante toda la cursada y al tener tantos estudiantes es como que tampoco llega en una clase a analizar cómo se autopercibe uno. (...) No hay distinción por género. (Entrevista al profesor de Básquetbol, N°4, 3 de noviembre de 2023).

¿Si lo tengo en cuenta en mis clases? No, lo mismo que te contesté antes, la verdad que no, porque no requiere de ningún tipo de adaptación. Quizás, lo mismo que te dije antes, tendría

en cuenta, si se suscitará algún problema o alguna “bullyneada” o algo de eso, como para repensar desde ahí. (Entrevista a la profesora de Voleibol, N°8, 23 de noviembre de 2023).

Hay dos ejes que aparecen con mayor claridad “valorar la afectividad” y el “cuidado del cuerpo y la salud”. Todos los docentes identifican las emociones que circulan en sus clases, sobre todo destacan las que emergen a partir del juego –como herramienta didáctica protagonista de sus asignaturas–. Aparece una asociación casi directa entre este eje y los sentimientos y emociones (la alegría, la frustración, el enojo, el dolor, la vergüenza). En otro orden, algunos docentes reflexionan acerca de la afectividad en el vínculo pedagógico y ejemplifican cómo se relacionan en un marco de confianza y apertura al diálogo con los estudiantes. Esto permite vislumbrar que parten desde una posición pedagógica que se encuentra atravesada por la afectividad (Faur, et al, 2015) y que los estudiantes “no son sólo seres racionales, sino que se vinculan de manera emocional, también con sus docentes” (íbid, p. 53).

El eje conceptual el “cuidado del cuerpo y salud” emerge pero en un aspecto limitado y reducido a la particular exposición del cuerpo en los juegos –sobre todo en la oposición directa–

no lo doy como un deporte para jugarlo, sino para conocerlo, para aprenderlo, para vivenciarlo, pero sabemos que tiene su riesgo físico y yo no los expongo a los alumnos al riesgo físico porque el cuidado del cuerpo en la carrera nuestra es clave. (Entrevista al profesor de Rugby, N°2, 1 de noviembre de 2023)

si yo me muevo más rápido y soy más fuerte y peso 110 kilos, cuando estoy jugando un deporte de contacto –con la intención de que todos participen–, voy yo y voy a ir a chocar con uno de 40 kilos, tengo que tener cierto cuidado... en un nivel, en un ámbito, con el deporte con un objetivo. (Entrevista al profesor de Handball, N°5, 3 de noviembre de 2023).

Históricamente el eje del “cuidado del cuerpo y de la salud” es reconocido como “el” contenido prioritario de la educación sexual en el ámbito de la Educación Física. Este eje subraya un aspecto de la ESI relacionada con el cuidado de sí mismo, la promoción de la salud en un sentido integral, pero también involucra “la sexualidad con placer, de forma saludable y sin coerción, de decidir si tener hijos/as o no y cuándo (...) evitar embarazos no deseados, así como la transmisión del VIH y de otras infecciones de transmisión sexual” (Faur, et al, 2015, p. 42). En las entrevistas se logra identificar que los docentes trabajan de manera indirecta⁶¹ este eje haciendo énfasis en los primeros aspectos.

La ESI en la Argentina busca imprimir un enfoque amplio e integral, eso implica reconocer a la sexualidad como una construcción social continua, subjetiva y territorializada. Del eje del

⁶¹ Decimos de manera indirecta porque no hay una intencionalidad concreta de abordar el eje.

“cuidado del cuerpo y salud”, aparece enfatizado el aspecto de prevención frente a riesgos dentro de la dinámica de los propios juegos –por ejemplo de invasión de campo y oposición directa–, concibiendo a un cuerpo–máquina, que podríamos vincular con un enfoque biologicista (Mordage, et al, 2011). Aquí registramos otro silencio: el de los cuerpos sexuados. Morgade (2021) plantea que la ESI –desde su enfoque integral– aborda la construcción social de los sujetos/cuerpos sexuados desde una perspectiva crítica y por ende, “todas las formas de ausencia/presencia de los sujetos/cuerpos sexuados en la escuela pasan también a ser objeto de revisión” (íbid, p. 44). En este sentido, Klein (2020, 2021) refuerza que todos los cuerpos son sexuados, son construcciones materiales, sociales y se desarrollan de manera contextualizada, en relación con las emociones y las expectativas sociales. Estos elementos fundamentales que constituyen al eje “cuidado del cuerpo y la salud” no son contemplados por parte de los docentes, por eso señalamos que es un abordaje reducido y limitado del mismo.

En síntesis, a lo largo de las entrevistas se identifican dos posiciones que coinciden con la distribución sexo-generica de los entrevistados. Por un lado, podemos caracterizar un grupo conformado por las profesoras mujeres quienes, tanto las que se han formado en ESI como la que no, pueden relacionar su experiencia y labor docente con la ESI, identificar y definir algunos de sus conceptos principales y revisar su propia historia desde una perspectiva de género.

Por otro lado, los profesores varones que se posicionan desde un enfoque de falsa igualdad⁶² (Colectivo Genera, 2024) o, en palabras de da Cunha (2015), profesores que se posicionan en una premisa de “corrección política” en términos formales sin poder dar cuenta de saberes específicos de la ESI ya que consideran que la tienen “naturalizada”. De esta manera, es posible distinguir una división sexo–genérica como cristalización concreta de un proceso de reproducción del orden social patriarcal y sexista.

5.2 La dimensión simbólica: de creencias, prejuicios y preconceptos.

La dimensión simbólica tiene la potencia de identificar cómo se articulan los dispositivos “de definición y disolución de la alteridad, de la otredad, la diferencia, lo abyecto, lo marginal,

⁶² En diálogo con este concepto se encuentra la conclusión a la que llegan Serra Payeras, et al (2019) en su trabajo de investigación ya que observan que hay un sector académico dentro del campo disciplinar que asume que la igualdad ya es un hecho consumado, y las autoras analizan que los datos en término de matrícula demuestran lo contrario a dicha suposición y lo vinculan al concepto de “espejismo de la igualdad” (Valcárcel, 2008 como se citó en Serra Payeras, et al, 2019).

etc., ejerciendo un tipo de violencia, ya no directa ni explícita, sino solapada, microfísica y consecuentemente mucho más perversa y difícil de desarticular” (da Cunha, 2015, p. 187).

Los procedimientos y actitudes implicadas en la enseñanza parten de una posición política pedagógica y un modo de entender el mundo. Dirigir una mirada crítica sobre qué procedimientos y actitudes prescriben (y proscriben) los saberes institucionalizados, cuáles define como propios la Educación Física e indagar si en ellos la generización (como así también otras formas de opresión) cumplen una función relevante (Cantarelli y Galazzi, 2024) es vital para un análisis interseccional como el que nos proponemos. En este apartado se hace hincapié en la dimensión simbólica sobre el estudiantado, sobre el lenguaje y sobre la perspectiva de género.

5.2.1 Sobre el estudiantado

Cuando se indaga sobre las características generales del estudiantado, la mayoría de les docentes identifica que hay diferentes características según los turnos:

hay cosas distintas entre la mañana y la tarde” (Entrevista al profesor de Rugby, N°2, 1 de noviembre de 2023)

Podría decir, aunque suene feo, que hay un ranking en cuanto a los turnos, que se ve, es así: turno mañana que tienen un nivel de compromiso con el estudio, turno noche otro nivel de compromiso (Entrevista al profesor de Handball, N°5, 3 de noviembre de 2023)

Eso depende mucho de los turnos, porque a la mañana son muy aplicados, muy meticulosos, trabajan un montón, trabajan en equipos (...), el turno tarde es gente que trabaja y deja todo, pero no puede dar más porque no les da cuerpo, no le dan los tiempos; y el turno noche viene reventado donde lo poco que tiene lo deja en la cancha, en la cátedra y vienen, son más responsables. (Entrevista al profesor de Softbol, N°7, 22 de noviembre de 2023).

La posibilidad de acceso a cada turno corresponde al orden de mérito que surge de los resultados del examen de ingreso. Del primer al último ingresante eligen según ese listado la disponibilidad que va quedando, por ejemplo: la persona que quedó primera puede elegir entre cualquiera de los tres turnos y la última persona le queda para elegir lo que les demás no eligieron. Según la Regencia –responsable del examen de ingreso– y la Bedelía –responsable de la inscripción–, los primeros promedios suelen elegir el turno mañana (que es en el que primero se agotan las vacantes); luego sigue el turno vespertino y por último el turno tarde. Por lo tanto, quienes ingresan a la mañana suelen ser les estudiantes que suman mayor puntaje y, por lo general, eso se debe a que tuvieron mayores posibilidades de desarrollar sus aptitudes físicas –por ejemplo, asistiendo a un club, jugando y/o compitiendo en un deporte–, y una mejor metodología de estudio –gracias al nivel de la escuela secundaria a la que asistieron–.

Por ende, a través del orden de mérito también se establece un ordenamiento socioeconómico entre los turnos. Asimismo, el turno mañana suele estar compuesto mayoritariamente por estudiantes que terminaron el secundario el año anterior al ingreso y el turno vespertino por estudiantes que trabajan a lo largo del día y asisten al profesorado por la noche. De esta manera, y desde un análisis interseccional, en términos de clase es posible identificar cómo las condiciones materiales económicas determinan y segmentan a los estudiantes por franjas horarias. Sin embargo, el entramado de clase social y capital simbólico que segmenta a los estudiantes en los distintos turnos no se expresa en el discurso de los docentes a la hora de dar cuenta de las diferencias que perciben entre los turnos.

Por otra parte, la caracterización del estudiantado por parte de los docentes tiene un silencio clave para la Educación Física y la ESI: el silencio de los cuerpos sexuados. Si bien se reconocen los derechos de los estudiantes como base estructural del actual paradigma pedagógico humanista bajo el lema de la igualdad y la no discriminación; los docentes no cuestionan ni identifican que el estudiantado es parte de una red de relaciones sociales y de poder (Morgade, et al, 2011), que dotan de significado tanto su corporeidad –y en ese sentido a sus deseos, su placer, su disfrute–, así como a su cursada y participación.

Desde lo simbólico, esta posición también radica en el “sesgo racionalista de la educación formal en Argentina en la que los cuerpos (de tod@s) resultan uno de sus silencios sistemáticos” (Morgade, 2017, p.51), aún en el propio profesorado de Educación Física, donde el cuerpo es trabajado de manera reducida desde un enfoque biologicista que se enmarca en asignaturas como Anatomía, Fisiología, entre otras.

En la caracterización del estudiantado que hacen los docentes, etnia, raza y clase no aparecen, a pesar de tener una composición heterogénea en su población estudiantil.

En síntesis, observamos reflexiones parciales sobre las distintas variables identitarias que cohabitan al interior del Dickens y una vacancia concreta, por el momento, en la posibilidad de observar cómo estas variables producen relaciones sociales de poder diferenciadas.

5.2.2 Sobre el lenguaje

Como ya hemos señalado, la Educación Física como campo disciplinar pedagógico se ha formado bajo una tradición sesgada por una fuerte y excluyente orientación androcéntrica, el “hombre” como categoría jerarquizada ha sido el modelo ideal de los movimientos y particularmente el protagonista de las prácticas deportivas. La pregnancia de esa concepción explica la organización de los planes de estudio y su participación mayoritaria al frente de la enseñanza de las disciplinas deportivas. La preservación silenciosa de esta trama va en

detrimento de un abordaje crítico que articule las disputas conceptuales entre la didáctica, el rol del deporte dentro de la Educación Física y la ESI.

La transformación epistemológica de la Educación Física todavía es una batalla invisible e implica la revisión de estrategias para su abordaje. Recuperamos dos estrategias del pensamiento feminista y decolonial como son la identificación de falsos universales y el desmantelamiento de operaciones de inferiorización (Femenías, 2009, 2012, Puleo, 2012, en Cantarelli y Galazzi, 2024). Encontramos un falso universal a lo largo de las entrevistas cuando les profesores se refieren a “todos”, “nosotros”, “uno”, “los chicos”, considerando que nombran a todos los seres humanos sin distinción de género, raza, o clase.

Si partimos de la premisa que el lenguaje es performativo y por ende instituye “la realidad”, “el ser nombrado del modo que sea otorga `realidad`, mientras el no ser nombrado implica quedar fuera del mercado simbólico, del circuito de sentidos posibles” (da Cunha, 2015, p. 169). Podemos identificar un ejercicio de violencia puesto que es un “nombrar fantasmático, que nombra desde el silencio, desde la invisibilización” (ibíd.) e incluso cuando aparece la otredad es para ser inferiorizada. La invisibilización opera desde el lenguaje en lo simbólico del discurso a lo largo de todas las entrevistas: el masculino es el lenguaje universal para hablar de todes, no se maneja un lenguaje específico que permita nombrar a las identidades trans⁶³ y cuando se nombra a las mujeres son infravaloradas⁶⁴.

A su vez las estrategias de inferiorización construyen profundas raíces en las configuraciones ontológicas propuestas tanto por la tradición, los usos y costumbres, y las creencias arraigadas del capacitismo y el sexismo (Trueba, 2008). En las entrevistas se distinguen algunos relatos insistentes desde el *discurso políticamente correcto* de la igualdad, pero con prejuicios y expectativas específicas (Devís Davis, Fuentes Miguel y Sparkes, 2005): la predisposición inmediata al juego como un valor agregado por parte de los varones; la creencia que los hombres son más fuertes que las mujeres⁶⁵; la presuposición que los varones “bajan el nivel” cuando juegan con mujeres o con adaptaciones estructurales de los juegos (propio del proceso de enseñanza):

cuando me hicieron la encuesta de qué pensaba de las clases mixtas, estaba un poco reacia, (...) porque pensaba que el Voleibol es un deporte que es bastante aburrido jugarlo mezclado

⁶³ “Chicos que se percibían chicas, chicas que se percibían chicos” (Entrevista al profesor de Básquetbol, N°4, 3 de noviembre de 2023).

⁶⁴ “las chicas en algún punto que demuestran que pueden ponerse a la altura de los varones” (Entrevista a la profesora de Cestobol, N°1, 25 de octubre de 2023)

⁶⁵ “[si trabajara mixto] tendría en cuenta el tema del contacto por una cuestión de fuerzas” (Entrevista al profesor de Rugby, N°2, 1 de noviembre de 2023)

(...) porque hay una diferencia física del varón y la mujer, y la altura de la red. (Entrevista a la profesora de Voleibol, N°8, 23 de noviembre de 2023).

[El juego mixto] "en la escuela, creo que le da más valor a las chicas en algún punto que demuestran que pueden ponerse a la altura de los varones y descartar ciertos machismos. (Entrevista a la profesora de Cestobol, N°1, 25 de octubre de 2023).

¿Qué diferencia hay? Cuando decís “no es lo mismo”, ¿qué significa darle a mujeres solas? ¿hacés alguna adecuación?

Sí, un montón, por ejemplo, son otras clases totalmente diferentes. Porque, primero, las mujeres que no vienen del deporte tienen miedo del contacto, tienen miedo a la pelota, las que vienen de la gimnasia tienen miedo a patear por los tobillos. En las que son mixtas –por ejemplo en el Romero [el otro profesorado de CABA]– no tengo problema porque las chicas son súper predispuestas en todas las actividades (...) no tengo problema, pero también avanzás mucho más cuando el es grupo mixto que cuando no es mixto (...). Más allá de que las chicas no vengan de la disciplina, cuando hay chicos se puede congeniar muchísimo mejor y más las tareas. Cuando son todas chicas que no vienen del deporte, es muy difícil avanzar porque yo no avanzo si no lo entienden y si no lo entendés, no puedo seguir avanzando y si no podés hacer tres pases seguidos en un deporte que hay pase, no puedo seguir avanzando, (...), entonces yo no puedo avanzar. Porque si no lo vivencia y no lo ven, cómo lo aprenden, cómo lo asimilan. (Entrevista a la profesora de Fútbol, N°6, 7 de noviembre de 2023)

Cuando hablamos de un *discurso políticamente correcto* es porque –a pesar de afirmar que no hacen distinción y para ellos “todos son iguales”–, es posible identificar cómo se articulan prejuicios y expectativas diferentes desde una matriz sexista, fuertemente androcéntrica y cissexista (López Estévez, 2012). “Hay una discursividad que pretende ser políticamente correcta pero que al mismo tiempo produce permanentemente los estereotipos de género en algunos casos más sutilmente de un modo más encubierto que en otros” (da Cunha, 2015, p. 186).

5.2.3 Sobre la perspectiva de género

A la hora de abordar la perspectiva de género, discursivamente se invisibilizan las diferencias (Hernández y Reybet, 2004), no se cuestionan los roles pero de manera indirecta o subyacente, recaen en el reforzamiento de estereotipos de género (Losada, 2008). Cuando indagamos sobre qué entienden los docentes por perspectiva de género, por estereotipos de género y qué harían si trabajaran en las clases mixtas, se destacan respuestas como:

¿Qué entendés por perspectiva de género?

A ver, al ser humano como un todo, a la persona como un todo, como un igual, eso es lo que percibo.

¿Y tenés en cuenta los estereotipos de género para trabajar en tus clases?

No, no, es igual. No, no, en eso lo trabajo igual, lo trabajan igual lo trabajamos igual para todos.

¿No hacés diferenciación por una cuestión de género?

No, no, en principio no, no, porque yo doy Rugby en el playón, no hay muchas posibilidades de un contacto. Si yo lo diera mixto, tendría en cuenta el tema del contacto por una cuestión de fuerzas. En algún que otro ejercicio abordaría una mirada distinta, pero no me pasó porque no pude dar mixto todavía. (Entrevista al profesor de Rugby, N°2, 1 de noviembre de 2023).

Es posible vislumbrar la naturalización de las diferencias desde un enfoque biomedicalizante (Morgade, et al, 2011) que fortalece una matriz binaria, estereotipada de cuerpos generizados que actúan desde el currículum implícito y explícito –tal como se aborda en el *capítulo cuatro*–.

La perspectiva de género es negada como tal, les docentes centran la construcción de una identidad que para ellos no tiene diferencia de género en términos discursivos, pero presenta contradicciones con sus propias creencias. Esta posición se condensa en el enfoque de la falsa igualdad (Colectivo Genera, 2024) que se caracteriza por una posición docente que parte desde

la igualdad de derechos y la concepción de la integralidad de las personas, pero sin cuestionar los modos en que se han construido las desigualdades entre lo femenino y lo masculino, los estereotipos de género, así como las expectativas respecto al cuerpo sexuado. (ibíd., p. 66)

En el abanico de creencias y conceptualizaciones esbozado por les docentes se observan las distintas formas de desigualdad que generan mecanismos de opresión específicos que no concuerdan con una posición de igualdad en el desarrollo de las asignaturas.

Cuando aparece la excepción, es destacada por cada uno de les profesores entrevistados.

Retomamos el fragmento de la entrevista a profesor de Handball citado anteriormente:

Es como que no, yo no doy clase por género. Yo doy clase de deporte, entonces a mí me ha tocado tener chicos que se percibían chicos, chicas que se percibían chicas, chicos que se percibían chicas, chicas que se perciben chicos y otros escenarios. Inclusive en el Romero Brest me ha tocado trabajar con un estudiante o con una estudiante que se cambió de género, ¿ok? y yo doy la misma clase, (...) No hay distinción por género. (Entrevista al profesor de Handball, N°5, 3 de noviembre de 2023)

La violencia epistémica⁶⁶ (Pérez, 2019) se hace presente en cada uno de los relatos donde las identidades que no cumplen con la matriz binaria cissexista son nombradas como excepción. Desde un examen de ingreso que establece tablas binarias para los puntajes hasta materias segmentadas entre “femenino y masculino” en el *Plan de estudios 2015* (aprobado por Resolución MEGC N°628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N°1616/20), no sorprende que esas personas sean excluidas.

Uno de los aspectos más destacables de las entrevistas es que sin formación específica de la ESI o con cursos y capacitaciones muy breves y no reapropiadas, los profesores varones consideran que desde su posición de “apertura” y con la premisa de no discriminar a nadie porque “todos somos iguales” ya están trabajando desde la ESI. Sin buscar construir una generalización, podríamos identificar esto como un dispositivo más de la masculinidad hegemónica (Connell, 1995, 2001, Fabbri, 2021).

De esta manera, se vislumbra una doble contradicción que desdibuja la presencia de la ESI en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas, por un lado, ninguno docente nombra ni se refiere a la ESI en sus clases, pero todos consideran que la abordan desde su posicionamiento docente general silencioso por no discriminar y considerar a “todos por igual”. Por el otro, estos docentes consideran que la práctica tiene “valor epistémico” y sostienen discursivamente que es fundamental la ESI, pero no la ponen en juego en clase, por ende no garantizan la vivencia de una práctica deportiva que transversalice o tienda puentes con la ESI.

lo teórico de la ESI, no lo manejo profundamente, pero estoy absolutamente de acuerdo en la inclusión, en la expresión verbal, en todo, estoy absolutamente de acuerdo (...) me centré tanto en lo teórico porque no es un punto de la ESI sino que yo creo en un todo. Para mí es fundamental la ESI, ¿me entendés?, y todo lo que yo –no he participado tanto–, pero lo poco que participé y lo poco que escuché y lo poco que veo que abordan, para mí es clave. (Entrevista al profesor de Rugby, N°2, 1 de noviembre de 2023)

La mirada desde donde se construye el profesorado que estudia esta tesis –incluso, a riesgo de generalizar, la Educación Física–, es a partir de una estructura dicotómica, binaria y sexista. Parecerían no estar abiertas las puertas para cuestionar el orden “natural” y se vislumbra un enfoque biomédico solapado con un enfoque de falsa igualdad –que parte de un *discurso*

⁶⁶ Para Moira Perez (2019) “la violencia epistémica es un fenómeno estructural, alimentado por las acciones individuales de las personas (bien o mal intencionadas), pero independiente de ellas. Consecuentemente, los efectos de la violencia epistémica van mucho más allá del acallamiento de voces individuales, o de la censura directa desde unos sujetos hegemónicos hacia otros marginalizados. Incluyen también fenómenos sociales que no pueden ser asignados fácilmente a agentes específicos, o que ponen en cuestión los enfoques dualistas de oprimido/opresor” (p. 89).

políticamente correcto— que encorseta y restringe a la ESI en su potencia emancipadora. Ese potencial reside en asumir una mirada crítica desde una perspectiva de género y de derechos humanos. En el caso de los docentes de los deportes de conjunto de habilidades abiertas del Dickens, las preguntas incómodas a las que nos invita la ESI son parte del currículum nulo.

5.3 Sobre la división sexual de la docencia

En este apartado se problematiza la conformación del plantel docente. En este sentido, cabe aclarar que la muestra seleccionada para las entrevistas estuvo conformada por cuatro profesores (el profesor de Rugby, el profesor de Basquetbol, el profesor de Handball y el profesor de Softbol) y cuatro profesoras (la profesora de Cestobol, la profesora de Fútbol, la profesora de Hockey y la profesora de Voleibol) a los fines de poder conformar una muestra equilibrada en términos de género. Asimismo, todos los profesores entrevistados se muestran dentro de la matriz cis-sexista y esa es una característica que atraviesa a toda la institución en los diferentes campos de formación.

La ESI implica asumir una perspectiva de género y derechos humanos que produce fuertes interpelaciones epistemológicas a “la división sexual del conocimiento”. En efecto, también es una oportunidad para revisar los sesgos cis heteropatriarcales (Morgade, et al, 2021) que subsisten en los diferentes campos disciplinares.

En los diferentes ámbitos en los que se producen los procesos de “formación docente”, es posible establecer también la distinción analítica entre la “feminilización” de la docencia (Yannoulas, 1996; Lopes Louro, 1997), entendido como proceso por el cual se promueve y se mantiene una presencia cuantitativa de mujeres mayor en el trabajo docente, y la “feminización” como corte cualitativo por el cual se moldea una tarea y una subjetividad ajustada a los mandatos de femeneidad. (Morgade, et al, 2021, p.27).

Hacemos propio un interrogante que desarrollan Morgade, González del Cerro, Bustamante y D’Atri (2021) sobre la relación de las mujeres, maestras y profesoras -no particularmente de Educación Física- y el mercado laboral. Las autoras se preguntan si este mercado laboral destinado principalmente a mujeres, desde su creación en adelante, implicó para ellas una oportunidad única de liberación o si por el contrario y/o en paralelo las construyó durante más de un siglo a un molde de feminidad. Esta pregunta funciona como un disparador complejo en la especificidad del campo de la Educación Física ya que contiene contradicciones y tensiones dentro del mismo.

La identidad de género de cada profesor/a⁶⁷ tiene una relación intrínseca con la división sexual del trabajo dentro de Educación Física, es parte de una reproducción histórica del orden social androcéntrico, patriarcal y cissexista, particularmente en las prácticas que han reforzado los destinos eugenésicos y disciplinantes sobre las corporalidades (femeninas y masculinas, sin destino para las disidencias) como se vislumbra en el campo deportivo. Por ende, la conformación de los y las docentes que dan cada asignatura de los deportes de conjunto de habilidades abiertas, es el resultado de una división sexual del trabajo de un campo generizado y hetero-deportivizado (Scharagrodsky, 2019). En este sentido, cobra relevancia la conformación de cada asignatura en cuanto a la distribución sexogenérica. Las variables de identificación de los y las docentes fueron las de varones cis y mujeres cis. Dicho esto, en cuanto a la conformación de las asignaturas de deportes de conjunto de habilidades abiertas –a partir de la información que figura en los programas–, identificamos que están constituidas en un 76% por profesores varones y un 24% de mujeres. Las prácticas históricamente feminizadas como Cestobol y Hockey cuentan plenamente con profesoras mujeres, luego hay una profesora de Voleibol y, la excepción que analizamos en lo que sigue, que es la profesora de Fútbol. Por otro lado, Rugby, Handball y Básquetbol –las últimas dos en todos sus niveles–, solo cuentan con profesores varones.

En las entrevistas, se observa que algunas de las entrevistadas identifican haber dado la disputa y demostrado “ser capaces” de ser parte de un campo disciplinar androcéntrico⁶⁸ pero con el agregado de dar cuenta de la capacidad física a pesar de haber sido siempre infravaloradas: desde “corrés como una nena” en el patio de la primaria, pasando por “tal deporte femenino es aburrido porque es lento” en el club, hasta “las mujeres te van a atrasar la cursada” en el profesorado, estas docentes se han enfrentado a todo tipo de micromachismos a lo largo de su carrera. Estas violencias cotidianas y naturalizadas han sido seguramente pregnantas en su biografía.

Otro de los elementos que se observa en las entrevistas a las profesoras, particularmente las dos profesoras más jóvenes, es que en sus autobiografías –durante su infancia y juventud– reconocen haber sido estereotipadas como “machonas” porque les gustaba hacer deporte o moverse. Esta tensión es resuelta en un discurso de autosuficiencia, de empoderamiento, de autosuperación en el que se pondera el haber podido demostrar que el ser mujer no afecta la posibilidad de participar de la disciplina, este discurso suele desdibujar el condicionante

⁶⁷ En este apartado se utiliza la diferenciación genérica para reforzar el binarismo cissexista en las identidades de los docentes.

⁶⁸ Al igual que todos los campos disciplinares académicos (Grotz, Malizia y Scaserra, 2021).

violento de la estereotipación e infravaloración. Como establece Gamba (2018), la sensibilización en pos de construir prácticas educativas no patriarcales no se logra solamente con una revisión de la consciencia.

Asimismo, hay un hecho disruptivo, ya que existe el caso de una profesora que dicta justamente la asignatura Fútbol, una de las icónicamente masculinizadas. Sin embargo, es valioso aclarar que su ingreso mediante selección de antecedentes fue para dictar Fútbol femenino. Dicha selección de antecedentes era exclusiva para Fútbol femenino, no obstante la necesidad y urgencia académica para cubrir una suplencia, habilitaron la posibilidad para que la profesora también pudiera dar Fútbol masculino. Sería contrafáctico, pero cabe preguntarse si hubiera sido posible que la profesora ocupara ese lugar mediante una selección de antecedentes específica para Fútbol masculino. De todas maneras, es dable preguntar ¿por qué son dos asignaturas diferenciadas inclusive en la selección de antecedentes para la toma del cargo? Si el profesorado tiene como objetivo enseñar a enseñar para los diferentes niveles educativos formales y el ámbito no formal ¿Qué diferencias tiene la enseñanza del Fútbol en varones y mujeres? ¿Qué diferencia al Fútbol, al Rugby, o el Hockey que son asignaturas binarizadas en el PCI, al Handball, Basquetbol, Voleibol y Softbol que tienen cursada mixta?, ¿y al Cestobol que sólo lo cursan mujeres?

Es posible identificar que opera el *metacurrículum* a partir de visualizar qué asignatura desarrolla cada profesor o profesora. En este sentido, se observa que las prácticas corporales feminizadas son dictadas por profesoras mujeres, como pueden ser las asignaturas Hockey y Cestobol.

Sin embargo, cabe señalar que en el deporte federado de esas mismas disciplinas feminizadas también es común que haya profesores varones al frente de las categorías mayores en el ámbito de los clubes. En la entrevista a la profesora de Hockey (Entrevista N°3, 3 de noviembre de 2023), ella misma relata que en el club, en las categorías mayores femeninas se espera que las dirijan hombres.

En síntesis, sobre la división sexual del trabajo en la Educación Física, se observan movimientos de avances y resistencias –al igual que en el apartado anterior–. Por un lado, las resistencias se observan en la segmentación generizada del conocimiento y el trabajo, donde la composición mayoritaria en los cargos docentes de los deportes de conjunto de habilidades abiertas están ocupados por profesores varones y las mujeres se encuentran en la prácticas deportivas feminizadas. Por el otro, se identifica como un avance –dentro del largo camino que se vislumbra para quebrar el dualismo jerarquizante del campo disciplinar– que haya una profesora mujer enseñando una práctica masculinizada como el Fútbol.

5.4 Recapitulación

La complejidad de la noción de transversalidad trabajada desde el esquema de los *cinco ejes conceptuales* permite identificar los diferentes niveles de conocimiento de la ESI desde su enfoque integral que tienen les docentes entrevistades.

En este sentido, la mayoría de les docentes entrevistades no incluyen la perspectiva de género ya que la misma “requiere necesariamente cuestionar la jerarquía de los saberes enseñados, reconfigurar el vínculo pedagógico, considerar el valor epistémico de la confianza, la experiencia y las emociones, entre varios asuntos más” (González del Cerro, 2020, p, 189).

La ESI es incorporada por la mayoría de les docentes desde un enfoque de falsa igualdad que parte de un *discurso políticamente correcto*, bajo el lema de “todos somos iguales”, pero se siguen reproduciendo violencias, invisibilizaciones e inferiorizaciones desde la matriz binaria cissexista y androcéntrica.

Aunque la ESI no se da desde un enfoque integral y transversal; les docentes logran relacionarla a temas específicos: el cuidado del cuerpo para la oposición directa, la afectividad, y en algunos casos la vulneración de derechos. Sin embargo, el silencio más pronunciado es el de los cuerpos sexuados.

A lo largo de las entrevistas se identifican dos posiciones –donde es posible distinguir una división sexo–genérica como cristalización concreta de un proceso de reproducción del orden social patriarcal y sexista–. Por un lado, las profesoras mujeres que pueden relacionar su experiencia y labor docente con la ESI, identificar y definir algunos de sus conceptos principales. Por otro lado, los profesores varones que se posicionan desde un enfoque de falsa igualdad (Colectivo Genera, 2024). Estos profesores, no profundizan ni reconocen de forma intencionada los aportes de la ESI desde su enfoque integral.

Todes les entrevistades consideran que la ESI es fundamental e importante, pero en un análisis de las condiciones materiales nadie la aborda, por ende la ESI en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas en el Dickens oscila entre el currículum implícito y el currículum nulo.

Por último, la división sexual del trabajo y del conocimiento dentro del profesorado presenta, por un lado, resistencias, ya que las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas están dictadas mayoritariamente por varones cis, a excepción los deportes feminizados como el Hockey y el Cestobol; y por el otro, se identifica como un avance, que frente a la necesidad de una suplencia, una profesora mujer haya podido tomar las horas de Fútbol –práctica masculinizada de manera hegemónica en Argentina–.

Conclusiones

A lo largo de esta tesis, analizamos la transversalización de la ESI en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas en el ISEF N° 2 “Federico W. Dickens”, en el marco del *Plan de estudios 2015* (aprobado a través de la Resolución MEGC N°628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N° 1616/20). Especialmente, centramos nuestro análisis en tres aspectos: 1) las formas de abordaje didáctico de los ejes conceptuales de la ESI por parte de los docentes de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas; 2) la relación entre el plan de estudios, los programas de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas y el tratamiento de la ESI en los documentos curriculares; 3) la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos como parte del currículum explícito, implícito, nulo o metacurriculum de las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas.

Como pudimos evidenciar en el *capítulo dos*, la sexualidad es un constructo social, producto de una trama compleja de relaciones históricas y sus diferentes concepciones a lo largo de la historia estuvieron en disputa por la hegemonía de este saber/poder. Asimismo, estas pujas también se vieron reflejadas en los diferentes modelos de educación sexual que se desarrollaron en Argentina. A partir de este recorrido, es posible distinguir que los discursos sobre la sexualidad y la educación sexual se han organizado bajo la estructura de la matriz heterosexual, a través de la jerarquización de ciertos cuerpos, de la distinción entre lo normal y lo anormal –hetero/homosexual– y de su diferenciación complementaria –a los fines reproductivos–. De esta manera se han organizado las categorías que estructuraron el discurso científico, experto, médico, biológico pedagógico, psicológico que fueron las bases epistémicas de la Educación Física. Los diferentes modelos de educación sexual que se consolidaron a lo largo del tiempo, como el moralista, el biomédico, los modelos emergentes y el paradigma de derechos e integralidad –que plantea la propia ESI– son producto de las relaciones de fuerza dentro la arena política.

En este sentido, la sanción de la *Ley de Educación Sexual Integral* (N° 26.150), junto a la Ley Nacional de Educación (N° 26.206), la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (N° 26.061), entre otras, consolidan un nuevo paradigma pedagógico político al que denominamos enfoque de derechos y de integralidad. A su vez, la promulgación de otras leyes fundamentales como la *Ley de Matrimonio Igualitario* en 2010, la *Ley de Identidad de Género* en 2012 y, la reciente *Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo* a fines de 2020,

han suscitado un piso de legitimidad y demanda, así como también resistencia, frente al abordaje de la ESI. Estos aspectos centrales del nuevo paradigma, invitan a un cambio importante en las perspectivas de la Educación Física –históricamente estructurada y organizada de manera binaria–, ya que tiene como fin propiciar la igualdad e inclusión.

En este sentido, a partir de este plexo normativo, los *lineamientos curriculares de la ESI* (2008) y la creación de nuevos diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente, se abren desafíos para cuestionar y revisar los mandatos fundacionales del campo disciplinar de la Educación Física, vinculado a la regulación y distribución de capacidades diferenciales y desiguales entre varones y a mujeres, que a lo largo de la historia abonaron a conformar un “orden corporal escolar” generizado y heterosexualizado a partir de la delimitación de ciertas reglas, prácticas y saberes.

Este devenir de la Educación Física puede observarse con claridad en nuestro análisis realizado en el *capítulo tres* a través de los mandatos fundacionales y sus bases epistémicas, centradas fuertemente en la eugenesia, la medicina, la biología y a posteriori la pedagogía y psicología.

Desde nuestro análisis interseccional, resulta destacable que el campo disciplinar de la Educación Física a pesar de haber estado fuertemente centrado en la eugenesia, la dimensión de la raza no aparece en los análisis realizados en los documentos curriculares, ni en los relatos de los docentes –*capítulo cuatro y cinco* respectivamente–. Es posible concluir que el racismo opera en una trama invisible ya que las diferencias sociales se interpretan como biológicas y, por lo tanto, se naturalizan. En los discursos que sustentan los fines eugenésicos de la Educación Física, la raza es abordada desde un espectro homogéneo. En efecto, en los documentos curriculares y en los relatos de los docentes, no parecería ser una dimensión a ser contemplada. En efecto, el campo disciplinar de la Educación Física se ha desarrollado desde un tipo ideal de mujer y también de varón, que en su “universalidad” invisibilizó la conformación pluricultural, diversidad fenotípica y de clase de la sociedad argentina. En este sentido, se interpreta como una operación racial a la propia invisibilización de la raza y etnia que da como resultado la universalidad del sujeto blanco.

La intersección del racismo y el sexismo en la Educación Física estuvo íntimamente relacionada y no se vislumbra en un elemento excluyente en términos raciales, sino desde la invisibilización y universalización de una supuesta homogeneidad blanca.

Asimismo, en el *capítulo tres*, hemos dado cuenta cómo el registro fisiológico se convirtió en el argumento principal de la desigualdad, legitimando la diferencia de propiedades y funciones como sinónimo de jerarquía en una estructura dualista. Los ejercicios físicos para la

mujer y para el hombre funcionaron como dispositivos que abonaron a encauzar comportamientos indeseables e incorrectos, fuertemente vinculados al modelo moralista de educación sexual. Cuando se refuerza que “toda educación es sexual”, basta con recuperar los mandatos fundacionales de la Educación Física para dar cuenta de ello. Un campo disciplinar atravesado interseccionalmente de manera explícita por intereses raciales, de clase y de género.

Durante la década del treinta, la Educación Física adoptó el nacionalismo y la religión como principios fundamentales. Las creencias biológicas y religiosas contribuyeron a los procesos de generización moderna mediante dos aspectos clave: la heterosexualidad como norma y la división sexual del trabajo, que asociaba el espacio público al hombre y el privado a la mujer. A comienzos de la década del cuarenta, sucede algo fundamental a los fines de esta tesis y es el ingreso de los deportes como dispositivo de disciplinamiento corporal y moral, reforzando un orden heterosexual, androcéntrico y cissexista, que diferenció de manera binaria sexogenéricamente las prácticas deportivas, jerarquizando al hombre como modelo ideal universal y sosteniendo los argumentos de las capacidades inferiores de las mujeres. Desde la inclusión formal de los deportes en el currículo de la carrera de Educación Física en 1945, estos han ocupado un lugar predominante como herramienta didáctica. Desde entonces, y hasta hace poco, se han prescrito actividades físicas y deportivas basadas en el "sexo"; y en su nombre se permiten y prohíben ciertas prácticas que funcionan como un capital simbólico que distribuye inequitativamente cualidades morales y kinéticas exclusivas y excluyentes. De esta manera, no llama la atención que en el *Plan de estudios 2015* la organización diferenciada en los deportes de conjunto de habilidades abiertas, sea parte del currículum explícito.

En los sesenta y setenta, la pedagogía y la psicología abonaron a los discursos que delimitaban las supuestas características de los niños y de las niñas y continuaron el proceso de esencialización de lo masculino y lo femenino, naturalizando sus características. Allí el deporte tuvo un papel central. Las prescripciones de la psicología educacional y la pedagogía establecieron lo posible, lo deseable, lo adecuado y lo correcto, estableciendo los fundamentos del proceso de normalización que incide en el ordenamiento binario de los cuerpos.

Es decir que desde sus inicios en nuestro país, la Educación Física mantuvo los sesgos androcéntricos, con el objetivo de construir un cierto tipo de feminidad y masculinidad y la reproducción de la matriz heterosexual. A lo largo del desarrollo del campo disciplinar, cambiaron los medios pero se mantuvieron los mandatos fundacionales y sus objetivos como dispositivo de gobierno para el disciplinamiento corporal sexuado.

A lo largo del período 1940-1980, cambia el acceso femenino a las prácticas deportivas, pero como resultado de un proceso organizado desde una matriz patriarcal y androcéntrica, ya que son los varones los que permiten participar a las mujeres en los deportes tal como se conformaron, profundamente masculinizados. Esto reforzó la relación de poder asimétrica, que parte del control masculino. Las mujeres pasaron a tener más opciones –aunque muchas veces sólo en términos formales– en el acceso a la práctica deportiva, pero siempre bajo parámetros masculinos. Esta configuración asimétrica se observa de manera explícita en el *Plan de estudios 2015*.

A partir de la nueva normativa educativa establecida en la década de noventa, se vislumbra un discurso que no hace diferencia según el sexo-género, y se amplía la concepción de la Educación Física y la prescripción sobre los cuerpos tiene la posibilidad de abandonar los rasgos sexistas, sin embargo, en niveles educativos como el nivel secundario y terciario continúan las cursadas de manera binarizada fortaleciendo el androcentrismo y la jerarquización genérica.

En este sentido, en el *capítulo tres*, también se ha identificado cómo la construcción curricular del profesorado se encuentra teñida por la conformación del campo deportivo y el espacio social; ya que el campo deportivo también estuvo atravesado por el desarrollo de la biología como ciencia moderna que consolida la idea de la diferenciación sexual dualista y binaria. Tanto el deporte como la Educación Física han reforzado a lo largo del siglo XX una concepción dicotómica que asocia la sexualidad estrechamente con la biología y se basaron en la diferenciación bipolar entre los sexos desde un enfoque biomédico que recurrió a la autoridad de la ciencia biológica para defender la diferenciación de las prácticas.

En este sentido, a lo largo del siglo XX la hetero-deportividad obligatoria fue de la mano de las verdades científicas que estructuraron un orden social patriarcal, heteronormado, cissexista, capacitista y androcéntrico. Es así que el campo deportivo, en su trayectoria tiene la complejidad de operar como un saber/poder que ha abonado a consolidar expectativas, estereotipos y roles de género y, a su vez, ha logrado trascender fronteras y el paso del tiempo. De manera homóloga y dialéctica al campo deportivo, el campo disciplinar de la Educación Física ha sostenido segregaciones desde sus inicios bajo estos mismos supuestos. La Educación Física no ha estado exenta de este proceso, más bien lo ha reforzado arduamente en una intrincada trama donde la incorporación de las prácticas deportivas reforzó los fines eugenésicos y sexistas. En este sentido, la confluencia de dos campos –que incluso por momentos no es clara la delimitación entre uno y otro– fundados en bases epistémicas androcéntricas, biologicistas y cissexistas, ordenó las posibilidades de su práctica y desarrollo

en una carrera que replica las lógicas de la diferenciación, resistiendo de manera subterránea los enfoques pedagógicos vigentes. Estas posiciones se registran en las entrevistas a los docentes que analizamos en el *capítulo cinco*. De esta manera, el campo disciplinar estableció formas de educar los cuerpos como masculinos y femeninos, jerarquizándolos y oponiéndolos.

A lo largo de la historia se pueden reconocer tanto los diferentes modelos, discursos, prácticas y saberes que contuvo la Educación Física, así como también la continuidad en la posición monolítica frente a las concepciones sexistas desde diferentes campos del saber que lo sustentan. Las diferencias en relación a la dimensión corporal y fisiológica fueron las protagonistas en las líneas discursivas –que funcionaban como plafón de un universo moral heterosexual y basado en la división sexual del trabajo– y determinaron las posibilidades de hacer y moverse en los espacios educativos. Esta construcción sigue vigente aunque con posicionamientos más sutiles que en el siglo pasado.

A partir del análisis realizado en el *capítulo tres*, es posible concluir que el proceso de generización, desde la Gimnasia Militar, el Sistema Argentino de Gimnasia, hasta la práctica deportiva y las danzas folclóricas, mantuvieron de manera binarizada en términos sexistas dos tipos de ejercitaciones y actividades, con diferentes objetivos, cualidades y destinatarios. En un principio las líneas argumentales fueron las corrientes higienistas, médico fisiológicas, para luego pasar a la psicología educacional y la pedagogía. En este sentido, la conceptualización de la diferencia corporal construida y sustentada desde los diferentes campos de saber nutrió de argumentos a la jerarquía y la desigualdad entre géneros. A partir de estos, se garantizó la reproducción de la matriz heterosexual como la esperada y deseable.

A partir de los elementos analizados en el *capítulo dos y tres* nos hemos introducido en el análisis de los documentos curriculares en el *capítulo cuatro*. El Dickens se crea en 1985 y forja su identidad a partir de las luchas que involucran a toda la comunidad educativa. A su vez, esta identidad se sustancia a lo largo de los años por el sostenimiento de una organización por turnos y comisiones y por actividades institucionales que refuerzan el sentido de pertenencia de todos los claustros.

En términos institucionales, se vislumbra un proceso paulatino de inclusión de la ESI y una batalla de sentidos que intentan conseguir un consenso cada vez más amplio a pesar de la resistencia de algunos grupos instituidos. Esto queda cristalizado en diferentes dimensiones, por ejemplo, desde el 2018 las mujeres pueden ingresar a los tres turnos; en el 2023 cambia el código de lenguaje del *Proyecto Curricular Institucional N° 2023-6321* que responde al nuevo Plan de estudios –puesto en marcha desde el 2023– donde se abandona un lenguaje

androcéntrico y ya no hay asignaturas binarizadas sexo genéricamente. Si bien esto puede no tener un impacto directo en las clases de algunas asignaturas, o incluso en lo que analizamos en el *capítulo cinco* bajo la dimensión simbólica, el hecho de ir construyendo una convocatoria alrededor de las jornadas ESI todos los años y la cursada sin distinción de género como categoría organizadora, es un paso hacia adelante. A su vez, el *Plan de estudios 2023* mantiene un grado de coherencia mayor con el *Diseño Curricular Jurisdiccional* al que se registra en el *Plan de estudios 2015*. Sin abandonar un espíritu crítico sobre el recorte de contenidos fundamentales en la formación docente, el *Plan de estudio 2023*, al menos desde su estructura curricular, abona a la construcción de una Educación Física desde un enfoque de derechos.

En relación al Diseño Curricular Jurisdiccional (Resolución MEGC N°465/15) es un documento que prescribe un encuadre desde el enfoque de derechos, donde prima una formación docente que construya una praxis reflexiva con pensamiento crítico, en pos de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa. En este documento la perspectiva de género, si bien no es un elemento protagonista, es recuperada en diferentes pasajes tal como hemos demostrado a lo largo del *capítulo cuatro*. A su vez, plantea un diálogo entre saberes disciplinares y didácticos que se reflejan en la interacción entre los diferentes campos propuesto.

Asimismo, el Proyecto Curricular Institucional (aprobado por Resolución MEGC N°628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N° 1616/20) que estudia esta tesis, recupera la concepción de Educación Física como una disciplina pedagógica, que colabora con la formación integral de las personas y abona a la comprensión y transformación de la realidad individual y social. Si bien no es de manera manifiesta, hay rasgos vinculados a la transversalización de la ESI que pueden observarse, tales como la definición del hecho educativo de manera situada, la inclusión como elemento vertebral, así como la participación activa por parte de les estudiantes.

Se observa claramente que la posición general que se establece está atravesada por el enfoque de derechos, acorde al DCJ y a la *Ley de Educación Nacional* (N° 26.206). A partir de la definición de currículum entendida como la síntesis de elementos culturales –comprendidos por los conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos– que constituyen una propuesta político-educativa; podemos identificar una declaración explícita del enfoque de derechos, y una incorporación más tácita de algunos de los *Lineamientos Curriculares* de la ESI (2008) que se vislumbran en los propósitos de formación como es la reflexión desde una perspectiva de género, la promoción de los derechos, la igualdad de trato, evitar la discriminación y

atender la diversidad. No obstante, en el marco de esta investigación cabe preguntarse qué parte de esta declaración de principios y valores se plasma en la práctica docente, incluso, qué parte de todo ese enfoque se refleja en la caja curricular y en los programas de las asignaturas. ¿Puede ese PCI establecer un piso de valores que sean disonantes a las costumbres y creencias?

A su vez, el análisis de la caja curricular demuestra que el bloque Deportes abiertos y su didáctica tiene asignaturas diferenciadas por una matriz dualista y binaria sexogenérica. No hay ninguna explicación a lo largo del PCI que justifique estas divisiones o la exclusión directa de los varones de cursar Cestobol, pero podemos tener sospechas fundadas de que es un claro vestigio de los mandatos fundacionales de la Educación Física tradicional que históricamente –a partir de los discursos biomédicos– ha concebido a las identidades de género y las sexualidades en el orden de lo “natural” y, por lo tanto, a la genitalidad como demarcadora de las prácticas deportivas en términos dualistas y jerárquicos entre “macho-hembra”. En un sentido contrario, la ESI plantea quebrar las lógicas binarias, sexistas y excluyentes, que se vislumbran en la caja curricular.

El Dickens desarrolló un plan de estudios que discursivamente promovió un enfoque de derechos en el posicionamiento pedagógico general. Sin embargo, dentro del Campo de Formación Específica, el área que ha definido intensamente la identidad de la Educación Física, como los deportes de conjunto con habilidades abiertas, muestra tanto avances como resistencias de manera explícita. En este sentido, el *Plan de estudios 2015* que se releva en esta tesis presenta contradicciones. Por un lado, propone prácticas binarizadas de algunos deportes y se instauro bajo la construcción de un punto de vista biológico dicotómico y reduccionista; que conlleva en sí jerarquías, donde parecería confundir al sexo con la “naturaleza”. Esta binarización va claramente en detrimento de sus propias postulaciones iniciales desde un enfoque de derecho. Pero este punto tiene un agregado de complejidad ya que esta binarización también es la ampliación de los contenidos anteriormente excluyentes, por ejemplo, antes se daba Rugby solo para varones y en este Plan se incorpora Rugby femenino, lo mismo con el Fútbol y en sentido inverso con Hockey, por ende los contenidos se democratizan y pasan a ser accesibles para todes –menos el Cestobol–. Por otro lado, se propone que los otros deportes sean mixtos, donde parecería abandonar la genitalidad como limitante de las prácticas deportivas. Podemos reconocer aquí las resistencias y disputas que conviven frente a los cambios de paradigma pedagógico. En este contexto, la existencia de asignaturas mixtas puede verse como un avance. No obstante, la práctica segregada de deportes altamente generizados, como el Hockey, Fútbol, Rugby y Cestobol, representa una

resistencia concreta de la Educación Física tradicional. Esto refuerza los sesgos androcéntricos, dualistas, binarios, cissexistas y hetero-deportivos presentes en los campos que confluyen.

Asimismo, como se analiza en el *capítulo cinco*, simplemente tener clases mixtas no es suficiente para dismantelar los supuestos de inferioridad y segregación.

La única parte del *Plan de estudios 2015* que se organiza bajo una matriz biomédica binaria excluyente es el bloque de Deportes abiertos y su didáctica. Esta organización opera de manera coercitiva y contraria al plexo normativo, a la ESI y al enfoque de derechos, que cristaliza una segregación dualista, que silencia a la intersexualidad, y en la rotulación de deportes femeninos y masculinos, consolida un tipo de violencia epistémica para las personas trans*.

En resumen, este PCI refleja un plan de enseñanza general que muestra las propias contradicciones del campo disciplinar. Estas contradicciones probablemente reflejan las opiniones de los diversos grupos y sectores que conforman el Dickens. Decimos que contiene contradicciones porque su enfoque pedagógico basado en los derechos, que incluye la perspectiva de género descrita en el *capítulo dos*, es diametralmente opuesto a un currículo estructurado de manera binaria por la matriz sexo-género.

Las relaciones de poder insertas en el diseño curricular reflejan las contradicciones, las disputas epistémicas y los debates del campo disciplinar que se dan entre la matriz biomédica, binaria, cissexista, androcéntrica, heterosexual; y un enfoque de derechos que tenga como base la integración y la integralidad de las personas en un marco de diversidad, cuestionando la heteronormatividad y el cissexismo y abandonando la mirada dualista, binaria, biomédica, de varones y mujeres, como categoría organizadora de las prácticas.

A pesar que en el PCI aparece la ESI en la caja curricular y se establece el enfoque de derechos en la fundamentación general, tanto del DCJ como del PCI, a la hora de abordar contenidos mínimos del bloque Deportes Abiertos y su didáctica y los programas, la ESI, y las temáticas relacionadas a la sexualidad y género están ausentes. Cabe resaltar que existe material bibliográfico específico disponible para abordar la ESI en estas asignaturas, por lo que es importante señalar su ausencia. Todos los programas hacen un sustancial hincapié en los contenidos técnicos, tácticos y reglamentarios específicos de las disciplinas. A su vez, queremos aclarar que la falta de una mención explícita no implica que no se aborde el tema en el desarrollo de la asignatura. Por ello, se ha investigado en las entrevistas sobre el abordaje didáctico.

Más allá de la ausencia textual de la ESI, podemos observar la manera en la cual los contenidos pueden establecer las bases para estructurar un enfoque con perspectiva de género y de derechos. En efecto, es posible observar que a través del juego –como herramienta didáctica para el aprendizaje y la enseñanza de los deportes– se podría establecer una propuesta de acceso y participación democrática. Este elemento se vislumbra a posteriori en las entrevistas en el *capítulo cinco*, donde caracterizamos que la mayoría de los docentes parten desde un posicionamiento en relación al enfoque del juego inteligente y democrático que está vinculado al enfoque de derechos.

Sobre los códigos de lenguaje, en todos los programas se utiliza el masculino como parámetro hegemónico, a excepción de Cestobol que en su programa aplica el formato “o/a”, lo que nos permite concluir –también de la mano de las entrevistas– que prima un lenguaje sexista y androcéntrico. Esto se refuerza con la composición de la bibliografía, que presenta una sustancial mayoría de autorías masculinas. Podemos concluir, que tanto en la enseñanza de los deportes, como en la escritura sobre los deportes y su enseñanza, las masculinidades sostienen una posición hegemónica y de dominación dentro del campo.

Por último, en el *capítulo cuatro*, dentro del PCI analizamos que en algunas asignaturas se nombra a las mujeres con una intención por visibilizar a *lo Otro*, pero desde una *lógica de lo mismo*⁶⁹. En este sentido, este binarismo lógico implica la negación de lo femenino, es un nombrar fantasmático, que nombra desde el silencio y desde la invisibilización. Uno de los elementos que evidencia este sesgo profundamente androcéntrico y patriarcal es el nombre de las asignaturas. En los programas, cuando se refiere al masculino es “Rugby” y “Fútbol”, y cuando hace referencia a la asignatura que cursan las mujeres, se llaman “Rugby femenino” y “Fútbol femenino”. Para los varones la taxonomía universal, mientras que para las mujeres una designación diferenciada, lo *Otro*.

En el *capítulo cuatro*, es posible concluir que los documentos analizados condensan tensiones dentro del campo disciplinar de la Educación Física y reflejan disputas que han tomado visibilidad ante el nuevo plexo normativo y el enfoque de derechos.

En cuanto a la dimensión didáctica, que analizamos en el *capítulo cinco*, es importante destacar que los docentes entrevistados tienen presente la perspectiva formativa de sus decisiones didáctico pedagógicas y que piensan su práctica docente teniendo en cuenta este aspecto. Esta autopercepción docente es un aspecto importante y valioso para posibilitar la

⁶⁹ Como explicamos en el *capítulo cuatro*, todo aquello que es idéntico a sí mismo –responde al principio de identidad– y lo otro puede ser pensado únicamente si es reducido a lo mismo. Esto significa que la alteridad “solo se puede volver inteligible dentro de la lógica de sentido vigente (...) con lo cual la mujer es reducida a ser lo no idéntico de lo Mismo, su negación, su opuesto, su contrario” (da Cunha, 2015, p. 170).

transversalización de la ESI en el aula. A ello se suma un elemento interesante: todes destacan que disfrutan de enseñar esa asignatura en la formación docente. En sus discursos aparece el goce, el disfrute y el placer en el desenvolvimiento de ese rol como un componente común. Esta arista no es menor respecto de la ESI, no es lo mismo un docente que enseña con goce y disfruta de lo que hace, que uno que lo hace a su pesar o desde un paradigma más ligado al deber, el sufrimiento o el esfuerzo. En este punto común que atraviesa a casi todas las entrevistas, se vislumbra un puente de diálogo con un ápice estructural de la ESI, el disfrute. Asimismo, les docentes entrevistades se posicionan en relación a la enseñanza desde un enfoque del juego inteligente, ponderan el componente didáctico en la formación docente y la experiencia como elemento clave para aprender a enseñar, pero es posible concluir que no problematizan el sesgo androcéntrico, discriminatorio y sexista que esconde enseñar bajo una matriz binaria.

Cuando indagamos sobre los abordajes más significativos que la Educación Sexual Integral (ESI) aporta a la formación docente, tres de les ocho entrevistades expresaron que no se sienten capacitados o carecen de conocimientos profundos sobre la temática. Además, seis de les ocho docentes, relacionaron la ESI con la importancia de impartir clases mixtas. Esto sugiere que en sus percepciones existe una conexión directa entre las clases mixtas y la igualdad de trato. Sin embargo, parecen no abordar la cuestión fundamental que plantea la ESI: la necesidad de revisar nuestros contenidos y enfoques desde una perspectiva de género. Resulta relevante retomar la idea de que las clases mixtas saldan el abordaje de la igualdad. Mientras que para todes les profesores de otras áreas el aula mixta es un hecho dado, les profesores entrevistades están dando cuenta de una transformación que vivieron en sus propias vidas, por la que algunos probablemente lucharon o que al menos observaron como una injusticia. En ese sentido, el aula mixta es percibida como una conquista, como un paso adelante respecto de su propia formación y experiencias.

Se observa que la mayoría de les docentes no sólo no trabaja la ESI de manera explícita sino que considera que la tienen naturalizada en su posición política pedagógica confundiendo igualdad con la invisibilización y desdibujamiento concreto de las diferencias y desigualdades. En este punto se destaca otra tensión que se vincula con la premisa de la “corrección política”. Todes les entrevistades consideran que la ESI es fundamental y muy importante, pero en un análisis de las condiciones materiales nadie la aborda, hay un silencio concreto. La ESI en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas en el Dickens oscila entre el currículum implícito y el nulo y se observa con claridad que no es parte del explícito.

En el marco general de las entrevistas, se observan posiciones político–pedagógicas donde todos los docentes establecen un encuadre –que sostiene la formación en ESI–, que parte de un proceso inclusivo, garantizando la igualdad y la no discriminación para todas las personas. Esta premisa se observa arraigada en el plano discursivo de todos los docentes, que puede funcionar como piso de debate para plantear problemas más complejos abordados desde una perspectiva de género y de manera integral. Acá es posible identificar un desafío concreto de la transversalización de la ESI, que la premisa de no discriminar y la igualdad abandone el plano discursivo para llegar a calar tan hondo que interpele los sesgos androcéntricos y sexistas del campo disciplinar.

Cabe destacar que en los relatos todos los docentes parecen tener conocimiento de la *Ley de identidad de género* (Nº 26.743). Ninguno docente trabaja el eje en sí, pero la perspectiva de la diversidad –de manera análoga respecto al eje “ejercer nuestros derechos”– funciona como un piso discursivo. Es posible identificar que los discursos emergentes se acomodan para ser *políticamente correctos*. En este sentido, la invisibilización del androcentrismo, la ausencia en la problematización del sesgo sexista en el PCI, entre otras tantas cuestiones, da cuenta de la necesidad de una perspectiva con más recursos críticos, fundamental para el enfoque integral que demanda la ESI. De esta manera, podemos observar que la ESI –de la mano de las luchas de los feminismos, las organizaciones sociales y políticas, y la conquista y concreta ampliación de derechos sexuales y (no) reproductivos– ha logrado construir un piso discursivo al que podemos denominar como *políticamente correcto*. Sin embargo, queda un trecho importante por recorrer, ya que este piso se sustenta en el enfoque de falsa igualdad que no indaga, ni problematiza, ni cuestiona el orden social heterosexual, cissexista y androcéntrico.

Uno de los obstáculos para la transversalización de la ESI que presenta este *discurso políticamente correcto* es que es reproducido como un *régimen de verdad desterritorializado descontextualizado y ahistórico*, ya que se sustenta en una posición ambivalente para cualquier contexto, población y nivel educativo. De esta manera, bajo el velo de la igualdad –y la ponderación del contenido curricular específico–, se logra desconocer la pertenencia simbólica del entramado social, político, económico, cultural, étnico y sobre todo a las otredades⁷⁰.

Si bien hemos establecido puentes entre las respuestas y los ejes conceptuales, cabe destacar que la palabra “placer” u otras dimensiones que atraviesan la sexualidad, así como las

⁷⁰ Haciendo referencia a todas las identidades que no cumplen con el destino de normalidad cissexista, heterosexual, de blanquitud.

categorías de derechos, género y diversidad sexual, han sido escasamente mencionadas de manera espontánea.

La complejidad de la noción de transversalidad, trabajada desde el esquema de los *cinco ejes conceptuales*, permite identificar que les docentes entrevistados no profundizan ni reconocen de forma intencionada los aportes de la ESI desde su enfoque integral. En este sentido, hay una ausencia de una revisión profunda sobre los saberes tradicionalmente androcéntricos y la matriz binaria sexista.

En cuanto a la dimensión simbólica, el estudiantado está segmentado –gracias al examen de ingreso– por franjas horarias. Sin embargo, el entramado de clase social y capital simbólico que –al igual que la variable racial que antes nombramos– fragmenta a los estudiantes en los distintos turnos, no se expresa en el discurso de los docentes a la hora de dar cuenta de las diferencias que perciben entre los turnos. Asimismo, hay un aspecto crucial para la Educación Física y la ESI que es omitido: los cuerpos sexuados de los estudiantes. Aunque se reconocen los derechos de los estudiantes como fundamento del actual paradigma pedagógico humanista, centrado en la igualdad y la no discriminación, los docentes no cuestionan ni reconocen que los estudiantes forman parte de una red de relaciones sociales y de poder, que dan significado tanto a la corporeidad –incluyendo sus deseos, placer y disfrute– como a su experiencia educativa y participación.

En cuanto al uso del lenguaje por parte de los docentes, durante las entrevistas se observa un falso universal en términos como "todos", "nosotros", "uno" y "los chicos", que sugiere que están refiriéndose a todos los seres humanos sin hacer distinciones de género, etnia o clase. Sin embargo, este uso perpetúa la invisibilización que se origina desde el lenguaje en el discurso simbólico a lo largo de todas las entrevistas: el masculino se emplea como el término universal para referirse a todos, sin utilizar un lenguaje específico que reconozca y nombre adecuadamente a las identidades trans*. Además, cuando se menciona a las mujeres, tienden a ser subvaloradas.

En relación a la posición del *discurso políticamente correcto* es posible identificar cómo se articulan prejuicios y expectativas diferentes desde una matriz sexista, fuertemente androcéntrica y cissexista. Decir que “todos somos iguales”, no es suficiente para transversalizar la ESI, primero porque es un oxímoron, es una contradicción, es la combinación de dos palabras que –en este caso– simbólicamente tienen un significado opuesto. “Todos” como pronombre indefinido masculino excluye a las otredades y la igualdad en términos de invisibilización de lo femenino, desdibujamiento de las diferencias

desterritorializadas y descontextualizadas cristaliza una ceguera frente a los dispositivos de reproducción de desigualdades.

Por otra parte, la perspectiva de género es negada ya que para los docentes no hay diferencias de género en términos discursivos, pero presenta contradicciones con sus propias creencias. Esta posición se condensa en el enfoque de la falsa igualdad. La posición que recupera este enfoque versa sobre no identificar a los sujetos/estudiantes como resultado de las relaciones de poder, en tanto ese ejercicio de poder tiene una objetivación que se vincula con las formas de saber y esas formas son las tecnologías de gobierno que –desde un entramado específico como el del profesorado que estudiamos– los mismos docentes llevan a cabo a partir de sus asignaturas.

El enfoque de la falsa igualdad se basa en el *discurso políticamente correcto*. Estas categorías que logran describir la posición de algunos docentes son parte del *metacurrículum*, ya que esta igualdad discursiva está constituida por supuestos, prejuicios y preconcepciones que parten de la interpretación de la ESI –sin formación específica– y el plexo normativo vigente, incorporando de manera acrítica la premisa de la igualdad. De esta manera, se vislumbra que la ESI, en algunos casos, se introduce en un plano discursivo pero no logra interpelar y/o problematizar, para suscitar la revisión de las categorías y criterios que perpetúan conceptos y saberes aceptados y legitimados a la luz de una matriz androcéntrica y cissexista.

Los relatos de los profesores, sus propias creencias, sus aclaraciones ante las clases mixtas, las complejidades y las potencias que encuentran en la misma, cristalizan un orden que esencializa capacidades, roles y funciones, además de reproducir violencias que resultan legitimadas. El sesgo androcéntrico y sexista de la Educación Física en sus modos de hacer y decir modela un campo disciplinar excluyente en el acceso a su formación docente.

Las dos posiciones que se identifican en relación a la ESI están divididas sexogénicamente: las profesoras mujeres que pueden relacionar su experiencia y labor docente con la ESI, identificar y definir algunos de sus conceptos principales. Por otro lado, los profesores varones que se posicionan desde un enfoque de falsa igualdad donde se vislumbra una ausencia ante una revisión profunda sobre los saberes tradicionalmente androcéntricos y la matriz binaria cissexista. En este sentido, se vislumbran desafíos por delante en relación a una formación más profunda y específica de la ESI que permita revisar los sesgos androcéntricos en las bases epistémicas del campo disciplinar, así como problematizar el deporte generizado y los roles y expectativas de género basadas en una matriz binaria.

En cuanto a la conformación de las asignaturas de deportes de conjunto de habilidades abiertas se observa que están constituidas por una sustancial mayoría de profesores varones y

una franca minoría de mujeres. Las prácticas feminizadas (Cestobol y Hockey) son desarrolladas plenamente por profesoras mujeres; y en Voleibol y Fútbol, hay una profesora en cada disciplina. Las asignaturas, Rugby, Handball y Básquetbol –las últimas dos en todos sus niveles–, solo cuentan con profesores varones.

El rol de las mujeres dentro de la Educación Física, tal como hemos desarrollado en capítulos y apartados anteriores, históricamente estuvo vinculado a reproducir estereotipos, funciones y roles vinculados a un tipo de feminidad. A esta altura, podemos confirmar que coexistieron dos tipos de Educación Física, una masculina y otra femenina, pero esa binarización -como par dicotómico- ha contenido y contiene jerarquías. El sexismo, androcentrismo y capacitismo como discursos fundantes de la Educación Física construyeron y prescribieron cuerpos capaces y menos capaces o directamente incapaces -o en el mejor de los casos cuerpos que debían demostrar su capacidad-. En este sentido, la Educación Física ha ponderado y sostenido como expresión ideal máximo un varón cis heterosexual fibroso y esbelto. Las mujeres pueden “demostrar estar a la altura”, incluso tener más experiencia y conocimientos, pero podríamos hipotetizar que la profesora de Educación Física siempre es una “profesora en deuda”; poco femenina para el resto de las maestras o profesoras; sospechada de no estar a la altura de dirigir categorías mayores en clubes e instituciones en comparación con los profesores del área. En todos los casos, sujeta a pruebas de feminidad y/o capacidad. No es casualidad o producto meramente de la meritocracia –si fuera posible concebirla como la suma de méritos individuales– que un varón sea el profesor de Rugby o una mujer la profesora de Hockey o de Cestobol, o, sencillamente, que haya menos cantidad de mujeres que de varones y no haya identidades que quiebren con la matriz cissexista, sino que es, entre otras cuestiones sistémicas, el producto concreto de la confluencia del campo deportivo y del campo de la Educación Física caracterizados por sus sesgos androcéntricos duales y sexistas.

No obstante, que hoy en día haya una profesora al frente de la asignatura Fútbol (tanto femenino como masculino) nos permite identificar algunos intersticios que empiezan a quebrar la matriz sexista y androcéntrica de la Educación Física. Justamente que un deporte como el fútbol -el más popular en Argentina en todos los sentidos y por excelencia una tecnología de gobierno de las masculinidades hegemónicas- pueda ser dictado por una mujer en un espacio de formación docente, podríamos esbozar que al menos refleja una invitación a la incomodidad con esa matriz.

La Educación Física como campo disciplinar pedagógico se ha formado bajo una tradición sesgada por una fuerte y excluyente orientación androcéntrica, cissexista, heteronormada y patriarcal. La pregnancia de esas bases epistémicas explica la organización de los planes de

estudio y la organización y acceso a las disciplinas deportivas. La preservación silenciosa de esta trama va en detrimento de un abordaje crítico que articule las disputas conceptuales entre la didáctica, el rol del deporte dentro de la Educación Física y la ESI.

En este sentido, podemos concluir que los diferentes modelos de educación sexual han tenido una relación dialéctica con los mandatos fundacionales de la Educación Física. Ambos campos se retroalimentaron, brindando argumentos y propuestas pedagógico-didácticas concretas para el disciplinamiento y regulación de los cuerpos sexuados bajo la estructura de la matriz heterosexual. En este sentido, el deporte fue y es uno de los dispositivos de reproducción de esta matriz que garantiza el desarrollo de las prácticas corporales generizadas, habilitando los movimientos adecuados para cada género. De esta manera, en el Bloque Deportes abiertos y su didáctica del *Plan de estudios 2015*, como caja curricular organizada a partir de la binarización y diferenciación centrada en la heterodeportividad obligatoria, se profundiza la construcción de una Educación Física alejada del enfoque de derechos y de integralidad que plantea la ESI y, a su vez, contradice la fundamentación general y los principios del propio PCI.

Esta estructura curricular binarizada, tiene una doble implicancia. Por un lado, brinda experiencias diferenciadas a les futuros docentes y potencia la cristalización de prácticas excluyentes y exclusivas. Por el otro, refuerza creencias y abordajes didácticos centrados en los mandatos fundacionales de la Educación Física, tal como se vislumbra en las entrevistas a les docentes. A pesar de ello, la posición general es la *políticamente correcta*, todos les docentes consideran que la igualdad y la no discriminación es el piso. El problema es que esa posición también sea el techo y no se abran las preguntas necesarias para cuestionar los sesgos androcéntricos, cissexistas, heteronormados y de su mano, las jerarquías. En efecto, la transversalización de la ESI todavía es un pendiente.

Actualmente, estamos frente a un gobierno que vacía de financiamiento y transforma el contenido de la política pública en general, con especial ensañamiento a las políticas relacionadas a la garantía de los derechos sexuales y (no) reproductivos, entre las que está la ESI. Estas limitaciones no anulan la necesidad de seguir construyendo el proyecto de la Educación Sexual Integral, sino que lo posicionan como una política de estado de largo plazo (Morgade, 2017). En este sentido, esta tesis busca ser un aporte al estado de situación de la ESI en la formación docente y en la Educación Física, frente a la amenaza y la disputa de sentido que imprime el gobierno asumido en 2023.

Para que la Educación Sexual Integral emerja y abone a la formación docente es necesario que parta desde una perspectiva de género, que historicice y problematice los cuerpos sexuados, los

estereotipos, roles y desigualdades. En este sentido, revisar los sesgos androcéntricos es un puntapié fundamental para revisar las prácticas y los contenidos. Asimismo, cuestionar el “orden natural” de la heterosexualidad desde una perspectiva histórica y política nos permite comprender las operaciones del saber/poder de la sexualidad que han ordenado el mundo entre lo "normal" y lo "anormal". Para eso, se abre el desafío primario de la ESI, que propone un enfoque en el que la sexualidad se aborde de manera integral e interseccional, reconociendo las condiciones situadas y las múltiples capas que operan opresivamente.

De esta manera, la Educación Física –a riesgo de generalizar– necesita un enfoque en el que se reconceptualice la mirada acerca de los cuerpos; en primera instancia reconocer que todos los sujetos son sexuados y esa dimensión es condicionante, excluyente y limitante a la hora de acceder, practicar y disfrutar del propio cuerpo y del mismo en movimiento y con otros. En segunda instancia, transversalizar la ESI en el campo disciplinar implica abandonar el carácter esencial de los cuerpos en términos dicotómicos y binarios –que aparecen como ahistóricos y desterritorializados–, dando lugar a las identidades y orientaciones sexuales lesbianas, gays, bisexuales, trans, travestis, intersex, queer, no binaries+. El enfoque superador es el que hace explícita la diversidad de las relaciones entre cuerpos y sexualidades.

Los hallazgos permiten cuestionar y revisar uno de los rasgos más importantes y potentes de la Educación Física, vinculado a la regulación y distribución de capacidades diferenciales y desiguales bajo la matriz sexogenérica cissexista heteronormada y jerarquizada.

La ESI, nos invita a incorporar la dimensión del placer, a promover vínculos no sexistas, a desnaturalizar la violencia, para ello hay que abordarla de manera explícita, no entre líneas o en supuestos de una falsa igualdad que invisibilizan las diferencias.

Hacia allá vamos.

Referencias bibliográficas:

- Adamovsky, E. (2012). El color de la nación argentina. Conflictos y negociaciones por la definición de un ethos nacional, de la crisis al Bicentenario, *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, 49, 343-364. <http://dx.doi.org/10.7767/jbla.2012.49.1.343>
- Aisenstein, A. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: Entre la escuela y la formación docente*. Tomo IV. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Aisenstein, A. (2006a). Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX. En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Aisenstein, A. (2006b). El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Aisenstein, A.; Ganz, N.; Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Aisenstein, A.; Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Almada, G. (2012). Algunas consideraciones sobre la conformación del currículum de profesorado para pensar una educación física no sexista. En VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2012. La Plata.
- Archetti, E. (1998). “Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina”. En Balderston, D.; Guy, D. *Sexo y sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Baez, J.; González del Cerro, C. (2015) Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. En *Revista del IIICE* n°38, 2015, 7-24.
- Bazán, E., Bilo, M., Brandán, T., Castro, F., Gravano, O., Mármol, N., Labaké, L., Rexach, P., Ciccone, S., & Vieytes, M. (2020). De-generar la formación docente en Educación Física. En *Educación Física Y Ciencia*, 22(4), e148. <https://doi.org/10.24215/23142561e148>

- Beer, D. (2013). Sexismo y violencia corporal en el Inef R Brest durante la dictadura. En 10° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Berdula, L. (2013). Descosiendo el género: Heteronormatividad: Su reproducción sexista vs. coeducación en la enseñanza de la Educación Física. En 10° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013. La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3073/ev.3073.pdf
- Berdula, L. (2015). Escuela, deporte y género. De singularidades y diversidades. En Ron, O.; Fridman, J. (Eds.). *Educación Física, escuela y deporte (Entre) dichos y hechos*. (pp. 263-281). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Diálogos en Educación Física; 2). Disponible en: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>
- Bertolotto, A. (2019). Trans-formando la Educación Física: Pensar en una pedagogía no binaria. En 13° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019. La Plata; Universidad Nacional de La Plata Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12917/ev.12917.pdf
- Besnier, N.; Brownell, S.; Carter, T. (2018). Antropología del deporte. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Blazquez, G. (2008). Negros de alma. Raza y procesos de subjetivación juveniles en torno a los Bailes de Cuarteto (Córdoba, Argentina). En *Estudios de Antropología Social*, 1(1), 7-34.
- Boccardi, F. (2008). Educación sexual y perspectiva de género. Un análisis de los debates sobre la ley de educación sexual integral en la Argentina. En *Perspectivas de la Comunicación*, 1(2), 48-58.
- Bonamy, B. (2009). Las relaciones de género en el deporte y la Educación Física. En 8° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 11 al 15 de mayo de 2009. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Bourdieu, P. (1988). Programa para una sociología del deporte. En Bourdieu, P. *Cosas dichas* Buenos Aires: Editorial Gedisa
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y Clase Social. En Brohm, J.M.; Barbero, J. I. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Bracht, V. (2000). Deporte en la escuela y deporte de rendimiento. En *Movimiento*. Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>
- Branz, J. (2018). *Machos de verdad: Masculinidades, deporte y clases en Argentina*. La Plata: Editorial Malisia.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. En *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3),321-336. ISSN: 1695-9752. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312914003>
- Cantarelli, N.; Galazzi, L. (2024). Enloquecer, tramar, desear. Una Educación Sexual Integral para la filosofía que enseñamos. En Scaserra, J.I.; Zattara, S. (comp.) *Filosofía en foco. ESI en la formación docente*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Ciccía, L. (2022). *La invención de los sexos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Colectivo Genera (2024). *Genera(r) otra educación física con perspectiva de género*. Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editores.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En *Nómadas* (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 156-171 Universidad Central Bogotá, Colombia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: Closas-Orcoyen, S. L. Traducción: Marta Díaz Ugarte y Susana Díaz Ugarte.
- Corrales, N.; Ferrari, S.; Gomez, J.; Renzi, G. (2010). *La formación docente en educación física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias y violencia contra las mujeres. En R. L. Platero Méndez (Coord.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Edicions Bellaterra.
- da Cunha, M. (2015). El currículum como *Speculum*. En Bach, A. M. (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (Comps.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Devís Devís, J; Fuentes Miguel, J. Sparkes, A. C. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y sexualidad en la Educación Física. En

- Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39, Septiembre – Diciembre de 2005, Madrid: Organización de Estados Americanos.
- Devís Devís, J.; Peiró Velert, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Madrid: Visor.
- Dueñas Díaz, S.; Tevez, E. (2021) Competitividad versus clase mixta: la implementación de la esi en educación física del nivel secundario. En *Revista Lúdicamente*, Vol. 10, N°19, Año 2021. Noviembre 2020- Abril 2021, Buenos Aires.
- Dunning E.; Elias N. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Esquivel, J. C. (2013). *Cuestión de educación (sexual): pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Buenos Aires: Clacso.
- Fabbri, L. (Comp.). (2021). *La masculinidad incomodada*. UNR Editora.
- Faur, E. (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. En *Revista Mora*, vol 25, nro. 1. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100008
- Faur, E. (2020). Educación sexual integral e “ideología de género” en la Argentina. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/340977866_Educacion_sexual_integral_e_ideologia_de_genero_en_la_Argentina
- Faur, E.; Gogna, M.; Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fausto-Sterling, A. (2006) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Buenos Aires: Melusina.
- Ferrari, C.; Visciglia, B. (2021). Reflexiones en torno al feminismo y al género: el Profesorado en Educación física de la UNLP. En 14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 18 al 23 de octubre y 1 al 4 de diciembre de 2021. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14715/ev.14715.pdf
- Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad*. Quinta edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galak, E. (2018). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en educación física en Argentina (1897-1912). En *História da Educação*, 23, 2019. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação.
- Gamba, C. (2018). La reflexión sobre nosotros/as mismos/as: Los procesos de subjetivación docente y la educación sexual integral como tecnología de gobierno. [Tesis de maestría - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Argentina] Repositorio Institucional.
- Gómez, J. C.; Tevez, N. B. (2013). La construcción de género en el campo de la educación física. En 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3200/ev.3200.pdf
- Gómez, R. (2017). La formación académica del profesor de Educación Física en la República Argentina: el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IIICE - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 47.
- González del Cerro, C. y Fainsod, P. (2020). “Clase virtual 1.B: Aproximaciones al campo de la educación sexual”. Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Grotz, E.; Malizia, A.; Scaserra, J.I. (2021). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del currículum en acción. En Morgade, G. (comp.) *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en Foco*. Rosario: Homo Sapiens.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. (2022). *Visiones Primates. Género, raza y naturaleza en la ciencia moderna*. Buenos Aires: Hekht libros.

- Hernández, A. y Reybet, C. (2007). Géneros y sexualidades en el área de la Educación Física escolar. Aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canadá y la Argentina. En *Revista Argentina de Sociología*. Vol. 5, n°8. pp. 49-71
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social*. Barcelona: Paidós.
- Klein, S. (2020). Diálogos entre Formación Docente en Educación Física y Educación Sexual Integral: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina
- Klein, S. (2021). Clase virtual 3.I: La enseñanza de la ESI en la Educación Física. En Módulo 3: Enseñanza de la ESI. Especificaciones por nivel y/o por área curricular. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Klein, S.; Labaké, L (2021). Luchas y tensiones en la creación del ISEF N°2 “Federico W. Dickens. En 14° Congreso Argentino, 9° Latinoamericano y 1° Internacional de Educación Física y Ciencias, 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Klein, S.; Labaké, L (2022). La creación del ISEF N°2 “Federico W. Dickens”: una historia de luchas en el forjamiento de una identidad. En *History of Education in Latin America - HistELA*, 5, e28570. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/28570>
- Klein, S.; Scaserra, J.I. (2024). De presencias y omisiones. Un estudio sobre las perspectivas de géneros en la carrera de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. En Scaserra, J.I.; Zattara, S. (comp.) *Filosofía en foco. ESI en la formación docente*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Kopelovich, P.; Pansa, G. (2017). Educación Física, géneros y sexualidades: hacia un estado de la cuestión en Argentina. 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios. EN: Actas (2017). Ensenada : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10212/ev.10212.pdf
- Labaké, L.; Fernández Chein, G. (2023). ¿Pueden gozar los cuerpos gordos en la Educación Física? En Contrera, L.; Ortellao, I.; Núñez, J.; Cararo Funes, A.F.; (comps).

- Desbordar los pupitres, sin pedagogías gordas no hay ESI*. Buenos Aires: Editorial Madreselva.
- Labaké, L.; Vazquez, S. (2022). Clase Nro: 2 Rupturas y desafíos entre la Educación Física y la ESI. En Módulo Educación Física y ESI. En Actualización académica de Educación Física desde la perspectiva de derechos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lapiente Romero, A., De Pedro, R. (2020). El Profesorado en Educación Física desde la Educación Sexual Integral : ausencias y posibilidades. En Crisorio, R. ; Emiliozzi, V.; Escudero, C. (Coords.). *Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales*. La Plata : EDULP. pp. 90-100. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4954/pm.4954.pdf>
- Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- Levoratti, A. (2020). La configuración de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación de la República Argentina. Entre las problemáticas locales y los lineamientos internacionales (1963-1983). En *Espacio Abierto*, Vol 29, No 2, pag 111/ 110 - 129.
- Levoratti, A.; Scharagrodsky, P. (2021). Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en Educación Física durante el siglo XX. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. XII, núm. 35, DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.35.1084>.
- Lleixà, T; Soler, S; Serra, P. (2020). Perspectiva de género en la formación de maestras y maestros de Educación Física. En *Retos*, volumen 37, 634-642.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías da sexualidade. En *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Autêntica, Belo Horizonte.
- Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. En *Descentrada*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- López Estévez, R. (2012). La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. En *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, No 169, Junio de 2012. Recuperado en: <http://www.efdeportes.com/efd169/la-coeducacion-en-educacion-fisica.htm>
- Losada, G. (2008). El salto de niñas y niños en edad escolar. Aportes para una reflexión. En *Revista La Aljaba Segunda época*, Vol. XII, pp. 197. Argentina. Recuperado:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-57042008000100013&script=sci_arttext

- Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. En Revista *La manzana de la discordia*, Vol. 6, N o 2, pp. 105-117.
- Lugones, M. (2018). Hacia metodologías de la decolonialidad. En AAVV *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. Tomo III*, Chiapas-México: Coop. Ed. Retos, pp. 75-92.
- Marozzi, J., Boccardi, F. y Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. En *Educación Física y Ciencia*, 22(4), e150. <https://doi.org/10.24215/23142561e150>
- Marozzi, J; Raviolo, A; Boccardi, F. (2021). La fuerza de la tradición. Un análisis de las resistencias docentes a la implementación de la ESI en Educación Física. En Marozzi, J; Raviolo, A; Boccardi, F. (comps) *Educación física: rupturas y avances*. Rosario: Editorial Homo sapiens.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral y Consejo Federal de Educación. Ley Nacional N° 26.150.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150.
- Morgade, G. (2006). Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2010). Formación docente y relaciones de género: aporte de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexual justa. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(2), 49-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Morgade, G. (2021). "Incorporaciones" de la ESI en las prácticas escolares cotidianas. En Marozzi, J. Raviolo, A., Boccardi, F. (comp.) *Educación Física: rupturas y avances. Propuestas para implementar la ESI*. Rosario: Homo Sapiens.

- Morgade, G.; Alonso, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En Morgade, G.; Alonso, G. (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En Morgade (comp) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G.; González del Cerro, C. (en colab. con Bustamante, S. y D'Atri, M.) (2021). ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En Morgade, G. (comp.) *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal, experiencias en foco*. Rosario. Homo sapiens.
- Morgade, G.; Malizia, A.; González del Cerro, C.; Ortmann, C.; Grotz, E.; Díaz Villa, G.; Baez, J.; Scaserra, J.; Fainsod, P.; Malnis Lauro, S.; Zattara, S.; Cano, V.; Sokolowicz, C.; Raelle, G.; Di Marino, L.; Zaiat, N.; Lescano, S.; Toufeksian; A. (2018) Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti ESI recargado. En Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPed)- FFyL-UBA, octubre 2018. Recuperado en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf>
- Nitti, A. (2012). ¿Juntos o separados por sexo biológico? Una mirada no sexista en las clases de Educación Física en las Escuelas Medias de CABA. Trabajo Final de Especialización Superior en Educación Sexual. Profesorado Joaquín V. González. Ciudad de Buenos Aires. Recuperado el 31/3/22 en: http://paolaraffetta.com.ar/Tesis/genero_educacion_fisica_a_nitti.pdf
- Pellegrini Malpiedi, M. (2014). Prácticas y concepciones curriculares sobre género y cuerpo en el Profesorado de Educación Física. Tesina de grado, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Ciencias de la Educación.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2015). Pedagogía y educación física: prescripciones para un cuerpo hegemónico. En XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural, 25 de septiembre de 2015. Vol.19 N°2, pp. 29-36. Argentina.
- Pérez, M. (2019). Violencia epistémica: reflexiones entre lo invisible y lo ignorable. En *Revista de Estudios y Políticas de Género*, número 1, abril 2019, p. 81-98.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Editorial Opera Prima.

- Renzi, G. (2022) Los diseños curriculares de los profesorados de Educación Física a lo largo de tres décadas, en la provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1980-2010). En IV Congreso Patagónico y I Congreso Nacional de Educación Física y Formación Docente, 19 y el sábado 22 de mayo. Universidad Nacional del Comahue.
- Rozengardt, R. (2013). El cuerpo en la Educación Física: una dialéctica de temas y problemas. En Varea, V. y Galak, E. (editores). *Cuerpo y educación física*. Buenos Aires: Biblos.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Saraví, S. (1997). Género y Formación docente en Educación Física. En *Revista Educación Física y deporte*. Vol 19, n° 2.
- Sarni, M., y Pastorino, I. (2010). ¿Que deporte en la Escuela?. En *Revista Universitaria de la EF y el deporte*. Recuperado en: <http://www.revistasuacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/25>
- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad. En *Antropológica*, 22 (22), 63-92. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14621/pr.14621.pdf
- Scharagrodsky, P. (2005). Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la Educación Física escolar Argentina (1880-1930). En *Ethos Educativo*, (33/34), pp. 39-67.
- Scharagrodsky, P. (2006a). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía.1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006b). Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía.1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2007). Género, masculinidades y educación física. Varones exitosos y varones devaluados. En Baquero, R; Diker, G; Frigerio, G. (Comp.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Editorial del estante.
- Scharagrodsky, P. (2009). La educación del cuerpo de las niñas en el marco del Sistema Argentino de Educación Física en las primeras décadas del siglo XX. I Jornadas del

- Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 29 y 30 de Octubre de 2009, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3644/ev.3644.pdf
- Scharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En Varea, V. y Galak, E. (editores). *Cuerpo y educación física*. Buenos Aires: Biblos.
- Scharagrodsky, P. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. En *Investiga*. Año 2, número 2, diciembre de 2019, págs. 15-35. Universidad Provincial de Córdoba.
- Scharagrodsky, P. (2021). Pensar el pasado para problematizar el presente y proyectar el futuro. Apuntes para revisar la historia de la Educación Física en perspectiva de género. En Marozzi, J.; Raviolo, A.; Boccardi, F. (comps) *Educación física: rupturas y avances*. Editorial Homo sapiens.
- Scharagrodsky, P.; Southwell, M. (2007) El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
- Segato, R. (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Serra Payeras, P.; Soler Prat, S.; Vilanova Soler, A.; Hinojosa-Alcalde, I. (2019). Masculinization in Physical Activity and Sport Sciences Degree Programs. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 135, 9-25. [https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.\(2019/1\).135.01](https://doi.org/10.5672/apuntes.2014-0983.es.(2019/1).135.01)
- Trueba, S. (2008). Invisibilidad de los problemas de género para los ojos los profesores/as de Educación Física. En *Revista Lecturas: Educación Física y deportes*, Año 13, n° 121.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Editorial Gedisa.
- Vazquez, S.; Labaké, L. (2022). Clase Nro: 01. Educación física y educación sexual integral: luchas, normativas, derechos. *Educación Física y ESI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Vazquez, S. y Labaké, L. (2023). Clase Nro: 3. Puertas de Entrada para el abordaje institucional de la ESI y sus cinco ejes conceptuales. *La Educación Física y ESI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Wanschelbaum, C. (2014). La educación durante el gobierno de Raúl Alfonsín (Argentina, 1983-1989). En *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(48) págs. 75-112. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/369917>

- Ynoub, R. (2015). Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.
- Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>
- Zemaitis, S. (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un signifiante en disputa (1960-1997). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>

Leyes, decretos y resoluciones

- Ley N°1.420 (1884). Por la cual se sancionan los principios generales de la enseñanza pública de las escuelas primarias. 26 de junio de 1884. Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=48921>
- Ley N° 23.114 (1984). Por la cual se encomienda al Poder Ejecutivo la organización del Congreso Pedagógico. 30 de septiembre de 1984. Publicado en el Boletín Oficial del 30 de octubre de 1984. Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/27028/norma.htm>
- Ley N° 24.195 (1993). Por la cual se establecen los derechos, obligaciones, Garantías, principios generales, política educativa y el Sistema Educativo Nacional. 14 de abril de 1993. Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>
- Ley N° 24.521 (1995). Por la cual se establecen las disposiciones preliminares de la Educación Superior; Educación superior no universitaria y Educación superior universitaria. 20 de julio de 1995. Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Ley N° 25.673 (2002). Ley de creación del Programa de salud sexual y procreación responsable. 22 de noviembre de 2002. Argentina. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=79831>

- Ley N° 2110 (2006). Ley de Educación Sexual Integral. 9 de noviembre de 2006. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/08/28/b16a28f2dd39e94f03b1d87074a1705e442ca3f4.pdf>
- Ley N° 26.075 (2006). Ley de financiamiento educativo. 9 de enero de 2006. Argentina. Disponible en:
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>
- Ley N° 26.150 (2006). Ley de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. Argentina.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. Argentina.
<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Ley N° 6053 (2018). Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 22 de noviembre de 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Disponible en:
https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_PL-LEY-LCABA-LCBA-6053-18-5518.pdf
- Decreto N° 3242 (1967) carrera de formación docente en la especialidad de educación física. Ministerio de cultura y educación. 12 de mayo de 1967. Argentina.
- Decreto N° 1433 (1997). Por el cual se autoriza el funcionamiento en predio para las actividades del Instituto de Educación Física N°2 Buenos Aires, 9 de octubre de 1997.
- Decreto N° 926 (1980). Plan de estudios de los Institutos Nacionales de Educación Física. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 2 de mayo de 1980. Recuperado en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000869.pdf>
- Resolución N° 919 (1985). Ministerio de Educación de la Nación. Aprobación 11 de abril de 1985. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/1203.pdf>
- Resolución N° 241 (2005) del Consejo Federal de Cultura y Educación. 15 de junio de 2005. Argentina. Disponible en:
<https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/24105.pdf>
- Resolución N° 251 (2005) del Consejo Federal de Cultura y Educación. 28 de diciembre de 2005. Argentina. Disponible en:
<https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/080402res25105.pdf>

Resolución N° 465 (2015) del Ministerio de Educación de CABA. Aprobación 6 de marzo de 2015. Argentina.

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-465-15.-ANX.pdf>

Resolución N° 628 (2017) del Ministerio de Educación de CABA. Aprobación 19 de enero de 2018. Argentina.

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-SSPLIN-ED-628-17-ANX.pdf>

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340 (2018). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en

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

Resolución N° 1616 (2020) del Ministerio de Educación de CABA. Aprobación 4 de junio de 2020. Argentina. Disponible en:

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MEDGC-1616-20-ANX.pdf>

Documentos y páginas web citadas

Dirección Nacional de Educación Física, Deporte y Recreación. (1988) 1938-Cincuentenario-1988. Copia en posesión del Centro de Documentación Histórica del ISEF N°1 “Enrique R. Brest.

Ingreso directo (septiembre de 1984) [Revista estudiantil PITO (1984) Año I Volumen I]. Copia en posesión del Centro de Documentación Histórica del ISEF N°1 “Enrique R. Brest”

Nacen dos estrellas (junio de 1985) [Revista estudiantil PITO (1985) Año II Vol IV]. Copia en posesión del Centro de Documentación Histórica del ISEF N°1 “Enrique R. Brest”.

Proyecto Curricular Institucional N° 628/17 (2017). Recuperado en: <https://isef2-caba.infed.edu.ar/sitio/proyecto-curricular-institucional/>

Proyecto Curricular Institucional N° 1616/20 (2020). Rectificación de la Resolución N° 628/17 Recuperado en: <https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MEDGC-1616-20-ANX.pdf>

Proyecto Curricular Institucional N° 2023-6321 (2023). Recuperado en: <https://isef2-caba.infed.edu.ar/sitio/proyecto-curricular-institucional-2023-6321/>