

PEDAGOGÍA PUEF

CURSADA 2021

CLASE 5:

Hacia una educación física más inclusiva e igualitaria. Los aportes de la perspectiva de género y de la educación sexual integral (ESI)

1. Introducción

En las líneas que siguen desarrollaremos aportes para poder revisar algunas prácticas tradicionales de la educación física (EF) a la luz de la perspectiva de género, a los fines de desmontar ciertas ideas arraigadas en el imaginario en torno a lo que pueden y a lo que no pueden los cuerpos. En particular, aspiramos a visibilizar la construcción histórica binaria, sexista y segregacionista que ha tenido la EF en el tratamiento diferenciado y desigual de los “cuerpos femeninos” y “los cuerpos masculinos”. Actualmente conocemos algunas propuestas que han revisado y cuestionado, por ejemplo, la segregación por género en las clases de EF. Tal es el caso del desarrollo del programa nacional de Educación Sexual Integral (ESI) que, desde una perspectiva de género, integral y fundamentada en los derechos, se propone revisar prácticas desiguales e injustas en la vida escolar.

Como vimos en la Clase 4 (Carrera y Montenegro, 2021), las teorías críticas y poscríticas han colaborado a desnaturalizar cierto orden de cosas: desigualdades, formas de discriminación social (racial, sexual, étnica, social). Lo que nos interesa desde la mirada pedagógica es advertir que estas formas de clasificación y exclusión social, se traducen luego en el lenguaje escolar con eufemismos más o menos patentes sobre todo en lo que respecta a las capacidades y al rendimiento académico de los alumnos. Como sostienen Paso y Garatte, “la

reflexión crítica permite detectar los discursos y prácticas que vehiculizan profundas injusticias sociales al segregar a determinados colectivos nacionales, étnicos o raciales a posiciones de subordinación” (2011: 6). Ejemplos desde la dimensión del género y la sexualidad podrían ser las expresiones tales como: “si es mujer no podrá hacer este ejercicio ya que las mujeres no tienen fuerza” o “es demasiado delicado con la pelota para ser varón”; se trata de expresiones comunes y cotidianas en la gramática escolar y en el sentido común de muchos docentes, que llegan también a las clases de educación física. Sobre todo en lo referido a los estereotipos de género (Morgade, 2008), históricamente se han establecido en las clases de educación física relaciones diferenciales y asimétricas entre varones y niñas (Beer, 2008).

Para adentrarnos en las diferencias de género que se han construido en la escuela y, más precisamente, desde la educación física escolar, debemos repasar -muy brevemente- algunas tendencias históricas de la escolarización. Esto nos permitirá entender la posibilidad que tenemos de cambiar ciertas miradas y acciones desde nuestro posicionamiento pedagógico, en relación a las formas en que vemos y tratamos a los estudiantes, dependiendo de las diferencias de género.

Veamos cómo ha trabajado la escuela con estas diferencias, cómo lo hizo la educación física y qué características fueron tomando estas tradiciones (“lo instituido”, diría Eduardo Remedí), para pensar posicionamientos y criterios de intervención instituyentes que hoy nos ayuden a construir una educación física más abierta, menos separatista y, por lo tanto, más diversa e igualitaria.

2. La separación de los cuerpos como rasgo histórico de la EF

Una de las formas de disciplinamiento de los cuerpos infantiles y juveniles dentro de los dispositivos escolares ha sido, sin duda, la regulación de los géneros y la sexualidad. Tal como asumen Scharagrodsky y Southwell (2007), la escuela desde su fundación fue organizando y naturalizando ciertas divisiones y diferencias entre niños y niñas, y construyó una “división del trabajo manual” según el sexo. Es decir, una “división *sexual* del trabajo escolar”. Esto lo vemos de forma clara ya desde la ley 1420, cuando se diferenciaban disciplinas escolares según estas divisiones:

Art 6° [...] **Para las niñas** será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica.-**Para los varones** el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería. [...]

De este modo, “el dispositivo curricular” ha funcionado históricamente como uno de los **“mecanismos de producción de género más eficaces”** (2007: 9). Para las niñas y mujeres jóvenes, las materias orientadas eran: economía doméstica, labores de manos, puericultura. Esto respondió a la construcción de la feminidad: mujeres= futuras madres, esposas y cuidadoras. Una diferenciación de tareas donde reinó la razón práctica, tendientes a la expresión emocional. Para los varones, en cambio, se destinaron materias escolares como: Instrucción Cívica, Nociones de Agricultura y Ganadería, Arte, Matemática y Física. Así, la construcción de la masculinidad escolar correspondía con la configuración de la masculinidad de las sociedades modernas, vinculándola a la abstracción y la razón intelectual, o la fuerza física (si tomamos el caso de educación física, por ejemplo).



Imagen tomada de: <https://enriqueromero.org/enrique-romero-brest/la-huella-de-brest-en-la-ensenanza-de-la-educacion-fisica-argentina/#page-content>

Desde finales del siglo XIX, otro debate que se fue gestando por los años de la 1420 fue el de la “coeducación” y la “educación mixta”. Para algunos pedagogos modernos debían existir escuelas separadas por sexo a fin de “respetar” y no entorpecer el “desarrollo natural” de la feminidad en las niñas y la masculinidad en los niños. Otros, en cambio, sugerían que las escuelas primarias debían recibir a ambos públicos ya que eso aseguraba una equidad en los saberes enseñados y una socialización conjunta más propicia para la vida que les esperaba a los escolares en el futuro. Debido a razones más económicas que ideológicas (más baratas eran las escuelas mixtas que las unisexuales), a medida que se fue expandiendo el sistema educativo argentino a lo largo del siglo XX, el modelo que logró la hegemonía fue el de la

coeducación: misma educación para niños y niñas. Sin embargo, ¿qué ha ocurrido con la educación física escolar en dicho proceso? Como sabemos, la EF mantuvo una separación de los cuerpos femeninos y masculinos.

Si bien hay diferentes definiciones acerca de dicha modalidad, leamos la diferencia entre **coeducación** y **educación mixta**, propuesta por López Estévez:

- **Educación mixta:** educación conjunta de niños y niñas por el que se transmiten formas y contenidos aparentemente neutros y universales, pero estereotipados y dominantes en la realidad, sin tener en cuenta diferencias individuales o colectivas.
- **Coeducación:** es una forma de educación que considera que los alumnos y alumnas tiene o han de tener los mismos derechos y oportunidades. Supone, entre otras cosas, no aceptar el modelo masculino como universal, tratar de corregir los estereotipos sexistas, proponer un currículo equilibrado dirigido a eliminar las desigualdades existentes, desarrollar todas las cualidades individuales independientes del género y actuar intencionalmente en contra de la discriminación sexual. (López Estévez, 2012)

Así, la educación mixta sería la impartición de clases conjuntas (niños y niñas) pero siguiendo un currículum o una manera de enseñar destinada más bien a los varones, de allí el carácter sexista de este tipo de propuesta. En cambio, la coeducación aspira a formas más democráticas de organizar los grupos de niños y también al currículum escolar. Como decíamos, estos y otros términos varían mucho, incluso de un país a otro. Más adelante veremos de qué modo, por ejemplo, en la perspectiva curricular de la provincia de Buenos Aires se refieren a estos términos.

Como ha investigado Pablo Scharagrodsky (2004, 2006, 2009), desde la fundación del sistema educativo en el siglo XIX, la educación física promovió prácticas corporales y ejercicios físicos que colaboraron en la construcción de las feminidades y las masculinidades hegemónicas de manera separada. En esta asignatura, el currículo escolar moderno se construyó por medio de los llamados “**procesos de generización**”. Prácticas corporales tales como la gimnasia metodizada, las danzas folklóricas y los deportes, contribuyeron muy fuertemente en el armado de ciertas masculinidades –y feminidades– excluyendo, silenciado u omitiendo otras formas o alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad y la feminidad.

Estas formas de encarar la educación diferenciada no fueron una característica de la educación física argentina, sino que la ideología sexista que sostiene que niños y niñas debían recibir una educación diferenciada se encontraba en la matriz pedagógica moderna. Durante mucho tiempo fue extendida la creencia política de que los varones debían desarrollar actividades de fuerza (por su supuesta fuerza natural) y las mujeres, en cambio,

debían desarrollar otros dotes, más acordes a su “sexo”. Leamos por ejemplo lo que señalaban pedagogos claves como Rousseau:

“La prioridad del entrenamiento corporal es común a ambos sexos, aunque se dirige a objetivos diferentes. **En el caso de los chicos, su meta consiste en desarrollar la fuerza, en el caso de las chicas, en suscitar encantos**” (Rousseau, 1997, p.285)

¿Crees que aún hoy hay continuidades sobre estas representaciones? ¿Encontras nuevos y otros argumentos que sigan justificando la separación no sólo de los cuerpos sino también de los saberes que se transmiten?

¿Qué argumentos crees que se pueden esgrimir para posicionarnos en una perspectiva que no separe ni diferencie deportes, saberes, habilidades motrices, etc.?

Así, ya en los planes de estudio para los profesorados en EF se explicitaba el tipo de ejercicios y actividades que podían realizar varones y/o mujeres:

Educación física

“Gimnasia estética (para las mujeres)”, “Defensa personal (para los varones)” (Planes de estudio para la formación de docentes en Educación Física de los Institutos Nacionales de Educación Física) (I.N.E.F., 1917-1940).

El considerado “padre de la EF argentina”, Enrique Romero Brest, sugería que la enseñanza de la gimnástica utilitaria “adopta formas distintas fundamentales en el hombre y en la mujer. En el hombre adquiere el carácter de acción defensiva, en la mujer el carácter de acción estética, como factor de perfeccionamiento de sus dotes propias, para el mejor cumplimiento de su actividad social, en cuanto ésta atañe a sus finalidades biológicas. Llamamos defensa personal a la asignatura que se practica con el **carácter utilitario en el hombre y gimnasia estética a la misma en la mujer**” (Romero Brest, 1909, p. 102).



Imagen tomada de: Diario *El Litoral*. "Introducción oficial a la Educación Física", lunes 27 de julio de 2009. <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/07/27/deportes/DEPO-29.html>

Pasado más de un siglo desde los debates político-pedagógicos acerca de la educación de niños, niñas y jóvenes de forma conjunta (o no), para la década de 1990 podemos observar, en el currículum de la EF, líneas de continuidad, contenidos de la asignatura que, aunque renovados, seguían proponiendo la separación de los sexos. Leamos con atención los Contenidos Básicos Comunes para la Enseñanza General Básica de Argentina aprobados en 1997:

"La E.G.B. 1 (6 a 8 años) podrá ser atendida **sin separación de sexos** por un solo docente. En la E.G.B. 2 (9 a 11 años), se procurará la **separación de sexos**. En la E.G.B. 3 (12 a 14 años), el dictado de las clases se realizará por **sexos separados** contemplando las excepciones de la circular técnica nro. 3/96 mientras dure la transición. (Argentina, 1997)

¿Por qué creen que se sugiere la separación de los sexos a partir de los 12 años? ¿Cómo funciona allí el ordenamiento de los cuerpos con la variable de **sexo y edad**?

En el siguiente link, les dejamos una conferencia de Pablo Scharagrodsky en las 1as. Jornadas de Educación Física y Géneros de la Universidad Provincial de Córdoba, donde aborda en extenso aspectos vinculados a las tradiciones de la educación física

y la construcción de la corporalidad escolar desde la perspectiva de género [archivo de video]: <https://www.youtube.com/watch?v=W7RmLJniMEY>

Paso y Garatte (2011) analizan la presencia de las cuestiones de género y sexualidad en los estudios del currículum oculto de la educación física. Observan junto con Devís Devís, Fuentes y Sparkes (2005) que en los últimos 15 años comenzaron a ser objeto de atención los discursos y prácticas que enfatizan las desigualdades de género y sexualidad en las escuelas. En esa línea y tomando como referencia la reconstrucción histórica que realizan Morgade y Alonso (2008), es posible destacar los aportes de los llamados Estudios de la Masculinidad o Men's Studies acerca de las significaciones hegemónicas y no hegemónicas de la masculinidad en las escuelas, que han abordado los arquetipos o estereotipos de género y sexualidad que se reproducen cotidianamente. De los resultados de esas investigaciones se sigue que la imagen dominante es la de la virilidad, el vigor, la fuerza, el control de las emociones, la búsqueda del riesgo, la tendencia hacia la competencia y la conquista, cierta idea de superioridad que justificaría la dominación masculina. El ejercicio de esa dominación se expresa, además, en las formas de nominar a las mujeres: se las ubica en una posición de déficit con relación a las cualidades corporales propias de lo masculino y se les atribuyen imágenes estereotipadas de capacidad, corporalidad, maternidad y sexualidad. También se asignan al género femenino rasgos de pasividad negándole la posibilidad del deseo y quedando relegado como objeto del deseo sexual del género masculino. Del análisis del lenguaje se destacan los significados que ubican a las estudiantes en posiciones donde se reconoce y legitima la apariencia, la buena educación y la intimidad, frente a la rudeza, la competición y el logro de los estudiantes varones.

De la revisión de investigaciones que presentan Devís Devís, Fuentes y Sparkes (2005), destacamos el análisis de las interacciones sociales en las clases de educación física que proponen algunos trabajos. En ellos, se advierte que entre las mujeres predominan formas de tipo cooperativo, privado y verbal, mientras que entre los varones, tienden a ser de carácter físico y combativo, acompañados de burlas y payasadas. También se hallaron casos de chicas que sobresalían por sus habilidades físicas que presentaban resistencia a las formas de dominación masculina predominantes.

Los estudios que abordan las ideologías de las identidades de género relacionan a aquellas con otras relativas a la identidad sexual. En efecto, siguiendo con el análisis de Morgade y Alonso (2008), las luchas y reivindicaciones de los movimientos GLTTTBI (gays, lesbianas, travestis, transexuales, transgénero, bisexuales e intersexuales) pusieron en evidencia la cuestión de la construcción social del cuerpo, las sexualidades y sus articulaciones/desarticulaciones con el género: se cuestiona la existencia de dos cuerpos, dos géneros y una única orientación normal entre ellos: la heterosexualidad. Esos movimientos pusieron en

escena la necesidad de problematizar fenómenos de discriminación y resistencia de los grupos sociales avasallados por no encuadrarse en los parámetros de normalidad establecidos. Relacionado con lo anterior y tomando como referencia el análisis de Devís Devís, Fuentes y Sparkes (2005), es posible señalar que en el ámbito de la educación física se han identificado expresiones de una ideología hetero – sexista y homofóbica en las clases, por la cual se considera a la heterosexualidad como la forma normal de todas las relaciones sexuales y sociales, a la vez que se presenta un miedo irracional o actitudes intolerantes a la homosexualidad. En las clases dirigidas sólo a las chicas se reforzaba un ideal femenino de sexualidad que acentuaba la importancia de la apariencia física que resultaba agradable a los hombres, mientras que en el caso de los varones se enfatizaba la heterosexualidad en sus conductas, evitando los calificativos de marimachos o lesbianas atribuidos a las mujeres que se destacaban en las clases. Se observó que esas prácticas de etiquetado funcionaban como inhibidores de la participación de las mujeres en las actividades corporales y físicas y en el deporte, limitando su libertad sexual y deportiva. En síntesis la “heterosexualidad obligatoria” que se relevó como discurso y práctica hegemónica constriñe a mantener relegada la identidad sexual a la vida privada de estudiantes y profesores que no se identifican con ese patrón dominante, anulando su derecho de actuación en libertad en el ámbito público.

3. Posibilidades de la perspectiva de género: revisando la “ideología del rendimiento” en la EF

El **enfoque o perspectiva de género** para la enseñanza de la educación sexual integral es un punto de vista orientado a visibilizar las desigualdades existentes entre los géneros y los sexos, mostrando cómo algunas diferencias (como las sexuales y genéricas) se jerarquizan generando desigualdades y, por tanto, jerarquizando algunas identidades por sobre otras.

En este sentido, **el género es entendido como una dimensión que configura las relaciones de poder en la sociedad y que define condiciones sociales distintas para mujeres y hombres en razón de los papeles y funciones que les han sido asignadas socialmente**. Este sistema es binario y establece lo binario como norma. De esta forma, todo lo que se corra de los términos que constituyen ese par (excluyentes entre sí), es castigado. Este binarismo define los roles y comportamientos sociales que serán considerados normales.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de las “**normas de género**”? Se trata de la valoración y jerarquización de ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, movimientos, desplazamientos y usos del cuerpo inscriptos **diferencialmente** como un “deber ser” para cada género, en pos del mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado.

En otras palabras, el modo en que las sociedades van moldeando formas legitimadas de ser mujer y de ser varón, como las formas legítimas de experimentar prácticas, deseos y fantasías sexuales, se da a través de estas normas de género. Siguiendo la tradición feminista y de los estudios de género, al género se lo puede concebir como una **tecnología social de normalización**, en la medida que funciona como una representación en el marco de prácticas y discursos sociales que operan en los ideales normativos de la masculinidad y la feminidad.

De esta manera, este **régimen político heterosexista**, impuesto culturalmente, en tanto ideal normativo pretende, espera y obliga una coherencia lineal y directa entre:

el **sexo biológico** (varón-mujer),
la **identidad y expresión** de género (femenino-masculino)
y el deseo u **orientación sexual** (heterosexual-homosexual).

Esta operación asigna una identidad en la identificación de las prácticas sexuales de manera binaria, atributiva y jerárquica: fija sólo dos términos posibles (hombre-mujer; homosexual-heterosexual), atribuye ciertas características específicas y no otras a tales identidades y ordena de manera jerarquizada la valoración excluyente a las identidades no heterosexuales (Fernández, 2012).

Lo importante a destacar es que las diferencias entre los cuerpos se las han pensado como diferencias **biológicas, anatómicas, fisiológicas, es decir esenciales, a partir de la definición del “sexo”**.

Ciertamente, la historia de la sexualidad, como la historia de la ciencia, han presentado argumentos y antecedentes por los que la categoría de “sexo” ha ido variando mucho. De hecho, se puede afirmar que los desarrollos de la anatomía o la fisiología fueron construyendo de distintas formas la diferencia sexual de los cuerpos (Fausto-Sterling, 2002; Laqueur, 1994). Por su parte, el historiador de la cultura Thomas Laqueur, ha señalado que las definiciones bio-médicas sobre el “sexo” de los cuerpos, siempre han estado mediadas por definiciones contextuales sobre los géneros. No han existido definiciones y miradas neutrales u objetivas sobre la diferencia sexual: **“Los dos sexos, no constituyen la consecuencia necesaria y natural de la diferencia corporal (...) el contenido del discurso sobre la diferencia sexual permanece al margen de los hechos y es tan libre como un juego del espíritu”** (Laqueur, 1994:413).

En el plano de la vida social, las formas diferenciadas de significar y reproducir lo **femenino** (trabajo doméstico, instinto maternal, disposición al cuidado de otros, suavidad, delicadeza) y lo **masculino** (la fuerza, lo público, desresponsabilización doméstica, proveedor, rudeza) median directamente las interacciones cotidianas, la manera de mirar, apreciar y clasificar un cuerpo-otro. A esas características se las piensa como naturales, “propias” de cada sexo. Esa

naturalización colabora activamente en la construcción de las jerarquías, desigualdades e inequidades en la vida social. A la atribución de supuesta superioridad natural de un sexo en relación a la de otro se la denomina **sexismo**. Pierre Bourdieu, en su libro *La dominación masculina*, lo define del siguiente modo:

El sexismo es un esencialismo: al igual que el racismo, étnico o clasista, busca atribuir diferencias sociales históricamente construidas a una naturaleza biológica que funciona como una esencia de donde se deducen de modo implacable todos los actos de la existencia. De todas las formas de esencialismo es la más difícil de desarraigar. El trabajo que busca transformar en **naturaleza un producto arbitrario de la historia** encuentra fundamento aparente tanto en las apariencias del cuerpo como en los efectos enteramente reales que ha producido en el cuerpo y en la mente, es decir, en la realidad y en las representaciones de la realidad. El trabajo milenario de socialización de lo **biológico y de biologización de lo social**, al revertir la relación entre causa y efecto hace aparecer una construcción social naturalizada (...) (Bourdieu, 1998: 47)

Según algunas investigaciones realizadas desde la EF, estos supuestos sobre el sexo tienen un correlato luego en el trabajo escolar. Por ejemplo, la creencia extendida de que el género femenino es más débil o más limitado motrizmente, para los deportes o la actividad física en general, se traduce en el rechazo y la intolerancia hacia las mujeres. Esto último es lo que algunos investigadores han denominado **ideología del rendimiento** (Devís, 2001; Molina y Beltrán, 2007).

Es posible leer desde este concepto el relato que Sandra Solís comparte en su breve texto "Estereovoleytipados". ¿Cómo podrían relacionar lo que allí relata Lautaro, con el concepto de ideología del rendimiento?

Otras autoras como Chepyator-Thomson y Ennis, se basaron en las teorías de la reproducción y la resistencia analizadas por Henry Giroux, y evidenciaron cómo el sistema patriarcal (la consideración de la supremacía masculina por sobre la femenina), afecta a la EF. Lo que han comprobado es que "(...) la *cultura de la feminidad* y la *cultura de la masculinidad* reproducen la tradición hegemoníamente masculina, impulsando a las alumnas a decantarse por actividades como el aeróbic y a los alumnos hacia la práctica de deportes colectivos y actividades de fuerza, afectando así a los programas y currículums de la asignatura". (Chepyator-Thomson y Ennis, 1997 citadas en Martínez-Boena y Salinas-Camacho, 2016).



Fuente: Colegio Militar de la Nación. 1940. Imagen tomada de: Ron, O.; Levoratti, A, coordinadores (2015). *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la educación física renovada*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Actualmente estamos ante la visibilidad nunca antes concebida sobre las inequidades de género, las violencias y los abusos, las situaciones de discriminación por identidad de género u orientación sexual, etc. En los contextos actuales, dichas problemáticas han interpelado fuertemente a las escuelas, lo que provocó el inicio de un proceso largo de revisión de la propia gramática escolar, los rituales, las formas de diferenciar entre varones y mujeres, etc. No significa esto que no se reconozcan las diferencias entre personas según su sexo o su identidad de género. Se trata de comprender que esas diferencias no deberían implicar procesos de segregación de saberes, como por ejemplo cuando las mujeres no podían practicar determinados deportes o bien, varones interesados en actividades más tradicionalmente “femeninas” como las danzas rítmicas, destreza, entre otras. Los **prejuicios sociales se escolarizan** a través de justificaciones fundadas en las supuestas diferencias naturales de los sexos que, sin negarlas, no debieran generar desigualdades y asegurar “lo común” en su mayor potencialidad posible.

4. Aportes de la ESI para (re)pensar las prácticas de la EF

La ley de **Educación Sexual Integral (ESI)** se sancionó en octubre de 2006 luego de muchísimas tensiones y disputas por su propio contenido e impacto. Esta ley y el posterior desarrollo del Programa Nacional de ESI del Ministerio Nacional de Educación, hicieron obligatoria la enseñanza de la educación sexual en las escuelas de todo el país, desde el nivel inicial hasta las instituciones de formación superior, tanto de gestión estatal como privada. No se trató sólo de la sanción normativa, sino de un cambio de paradigma sobre cómo se concibe la sexualidad en el ámbito escolar y en la formación docente, las relaciones entre los géneros y el derecho de todes les niñes, jóvenes y adultes a recibir educación sexual en el sistema educativo oficial y como proyecto institucional en cada escuela.

La Ley de ESI en su artículo inicial especifica que todas las personas tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos de todas las jurisdicciones del país. La educación sexual es entendida como la que articula **aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos**.

En su artículo tercero se especifica que el Programa Nacional de ESI, se propone como **objetivos**:

- 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 y**
- e) **Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.**

Te sugerimos la lectura de las leyes de ESI:

Ley Nacional de ESI 25.150/06

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

Ley Provincial de ESI 14.744

<https://institucional.hcdiputados-ba.gov.ar/ppl/camaraaccesible/LEYPROVINCIAL14744.pdf>

¿Con cuáles de estos objetivos crees que se puede revisar las prácticas, posiciones y propuestas de la EF escolar? ¿Qué se puede proponer desde la EF para colaborar con la ESI?

Esta ley y el posterior desarrollo del Programa Nacional de ESI, resultó ser una oportunidad importante para la revisión de la cotidianidad escolar, la forma de organizar el currículum, la manera de disponer los cuerpos, de llamarlos, etc. Los fundamentos principales de la ESI son tres: *la perspectiva de género, la integralidad y transversalidad y la perspectiva de los derechos humanos*. Es decir que, en clave de pensar una mejor y más democrática ciudadanía, desde la ESI se aspira a que las materias logren revisarse y ver qué posibilidades tienen de enseñar teniendo en cuenta el enfoque de género.

Una pregunta que está abierta hace tiempo ya en los debates educativos actuales es acerca de qué posibilidades pedagógicas tiene la perspectiva de género. Podríamos sugerir que básicamente permiten al menos tres grandes cuestiones para nuestro trabajo pedagógico:

- Permite comprender y explicitar que “toda educación es sexual”, es decir que siempre se están negociando y construyendo los significados de **lo masculino y lo femenino**.

- Evidencia al género como un organizador de **jerarquías, desigualdades y relaciones de poder opresivas** en la sociedad y que también se expresan en el interior del aula y de la escuela.
- Sirve para poner de manifiesto desde las disciplinas escolares las **matrices de pensamiento patriarcal y binario** que han producido y reproducido el llamado conocimiento científico.

Podemos preguntarnos entonces ¿qué NO es la perspectiva de género?

Pensar la perspectiva de género en la escuela no es un intento por “meter” o agregar contenidos; es más bien una nueva forma de mirar el mundo desde una perspectiva política y disciplinar, donde el género no es un término por añadidura (EF con o sin género, por ejemplo), sino una dimensión que estructura las relaciones sociales.

Con relación a la noción de “integralidad” de la educación sexual, ésta implica descentrar de la mirada biomédica, a la cual estuvo atada tradicionalmente.

Ahora bien, ¿en qué colaboran estos fundamentos con las prácticas pedagógicas? Creemos que esta perspectiva de género, nos da la posibilidad de mirar las relaciones y la organización social y desandar muchos aspectos de la vida que desde el sentido común eran leídos como “naturales” y que permitían justificar las violencias y las desigualdades.

A su vez, esta perspectiva reconoce que les adultes -en tanto seres

sexuados y en tanto productos de esta cultura- fuimos educades en creencias, imaginarios o prejuicios en torno a temas diversos como las identidades sociales de la disidencia sexual (identidades no heteronormativas) que será necesario revisar y poner en tensión a la hora de enseñar. Esto último es relevante sobre todo porque otras expresiones de género o identidades que no sigan los estereotipos ni las normas de género, están en mayor riesgo de

En el año 2018, el Consejo Federal de Educación en el Ministerio de Educación de la Nación, aprobó la resolución 340, en donde se reactualiza el compromiso a asegurar la obligatoriedad de la ESI, al tiempo que presenta sus cinco ejes principales y los contenidos mínimos según niveles educativos.

Los principales ejes de trabajo de la ESI que se proponen para los niveles y modalidades son:

El cuidado del **cuerpo y la salud**

Reconocimiento de la **perspectiva de género**

Valoración de la **afectividad**

Ejercicio de los **derechos**

Respeto por la **diversidades**

Fuente:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_r_esolucion_cfe_340_18_0.pdf

¿Cuáles de los cinco ejes crees que se podrían transversalizar con las clases de EF? ¿Y cuál es el que en menor medida crees que tiene que ver con la EF?

sufrir situaciones de violencia, maltrato o vulneración de derechos. Al mismo tiempo, implicará que les adultes puedan reconocer a “les jóvenes” como sujetos de derecho, que de ninguna manera construyen formas de ser jóvenes homogéneas. Esto implica respetar y tener en cuenta sus experiencias de la afectividad, sus autoadscripciones identitarias y genérico-sexuales.

A una perspectiva integral de la educación sexual le corresponde una mirada sobre la sexualidad que tome en cuenta sus múltiples dimensiones: biológica, psicológica, social, cultural, afectiva, ética. Hablar de sexualidad significará, desde esta mirada, el abordaje de temas como pueden ser las relaciones vinculares entre las personas de diversa orientación sexual, el problema de la violencia y discriminación hacia las mujeres y hacia personas que asumen identidades que rompen con la hetero-cisnorma, la trata de personas, el respeto por uno mismo y por la corporalidad de los demás, la intimidad de los otros.

Así, la educación en sexualidad considera que el **cuerpo** es mucho más que una máquina que contiene nuestra razón, que el cuerpo nutre nuestra experiencia cotidiana, es un espacio de experiencia y de expresión de nuestros sentimientos y emociones, es también una fuente de sensaciones muy distintas entre sí pero que son, todas ellas, importantes en la construcción de nuestra subjetividad y de nuestra ciudadanía, en la medida que podamos comprenderlas. Educar en sexualidad es, por tanto, una forma de apreciar que la vida sucede en un cuerpo y que, como seres humanos, podemos también entender, analizar y cuidar lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones.

5. La EF vista desde la ESI: algunos avances

La aprobación de los Diseños Curriculares de la ESI en 2008, previó su transversalización en las diferentes asignaturas y entre ellas la Educación Física. En la educación Primaria se explicita:

La Educación Física, como disciplina escolar, debe generar propuestas que articulen con la Educación Sexual Integral y atiendan a la diversidad. Por lo tanto se hace necesario que las propuestas de la enseñanza promuevan una intervención pedagógica de los docentes para superar estereotipos (de género, culturales, sociales, étnicos, entre otros) con referencia a las prácticas corporales y una mirada atenta a cualquier tipo de vulneración de derechos de niñas y niños. De esta manera, **propiciar la integración de géneros en las diversas prácticas corporales se constituye en un modo de abordar la ESI desde la clase de EF, tendiente a garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todas y todos los estudiantes.**

En el mismo sentido se requiere de la mirada atenta y la intervención pedagógica de los docentes ante cualquier tipo de vulneración de los derechos de los niños y las

niñas. **Se trata de superar estereotipos (de género, culturales, sociales, étnicos, entre otros) con referencia a las prácticas corporales en función de garantizar la igualdad de oportunidades y de derechos para todas y todos los estudiantes.** (Ministerio de Educación de la Nación, 2008)

Algunos Bloques y contenidos para abordar en esa dirección, siguiendo los mismos lineamientos son:

Bloque: Conciencia y constitución corporal – Nociones corporales y capacidades motoras: plantear actividades que promuevan el conocimiento del cuerpo y la utilización de un vocabulario apropiado y no discriminatorio para referirse a sus distintas partes favorece el trabajo sobre el eje “Cuidar el cuerpo y la salud” de la ESI.

Bloque: Prácticas gimnásticas, (deportivas), atléticas y acuáticas – Habilidades motoras básicas y combinadas. Proponer prácticas gimnásticas, atléticas y acuáticas donde se desafíe a los niños a pensar cómo integrarse todos a las actividades que se propongan atendiendo y respetando las posibilidades individuales, cuestiones que se abordan en el eje “Ejercer nuestros derechos” de la ESI.

Bloque: Prácticas vinculadas con el ambiente natural – Campamentos y juegos en el ambiente. Proponer juegos en el medio natural donde se compartan experiencias de juegos en grupos mixtos, articulando saberes propios del área con el eje “Respetar la diversidad” de la ESI. Bloque: Prácticas ludomotrices. Proponer situaciones ludomotrices que propicien la aparición de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros posibilita la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia. (Ministerio de Educación de la Nación, 2008).

Para leer los **Lineamientos curriculares sobre la ESI**, puedes dirigirte al siguiente link, de acceso al documento: Ministerio de Educación Nacional (2009) *Educación sexual integral para la educación primaria: contenidos y propuestas para el aula*. Buenos Aires.:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/esj_primaria_2018.pdf

En el año 2013, la Dirección provincial de Educación Secundaria (DEPESEC) y la Dirección de Educación Física han aprobado la resolución conjunta N° 2476 que propuso organizar de manera novedosa las clases de educación física agrupando tanto a varones como a mujeres en una misma clase de trabajo (mixta) y por sección, favoreciendo el valor de la grupalidad, la

integración de los géneros y la atención a la diversidad para una cohesión e integración de sus miembros. Esta disposición es una ruptura histórica con una Educación Física tradicional que, como mencionamos, hizo divisiones históricas por sexo que ha reforzado la desigualdad en el establecimiento de presuntas diferencias corporales (juegos y deportes para varones y otros para mujeres). Sin embargo, estas resoluciones presentaron algunas resistencias del colectivo docente.

Tal es así que en un trabajo de investigación realizado por Marcelo Di Gregorio, con docentes y alumnos de ambos sexos en un distrito de la Provincia de Buenos Aires y basado en encuestas y observaciones de clases, se concluyó que **el 70% de los docentes no está de acuerdo con la implementación de clases mixtas en el nivel secundario, basando sus argumentos en las diferencias físicas entre ambos sexos, y en los diferentes intereses y actitudes en relación a la materia** (Di Gregorio, 2013).¹ Por otro lado, la minoría, les que acordaban, sostenían que de esta manera se pueden abordar contenidos en relación a la integración, la diversidad y el respeto a las diferencias, el género y la sexualidad integral. Así, el trabajo concluyó que la concepción de Educación Física que subyace a las perspectivas de los docentes continúa anclada en el paradigma racional positivista, donde la perspectiva de género está ausente y prevalece, en cambio, una fundamentación biologicista de las diferencias entre varones y mujeres, propia del discurso bio-médico, que se presentan como naturales e inmodificables.

A pesar de estas resistencias, según lo informado por la Dirección provincial de Educación Física de la DGCyE, ya a fines del año 2014, de las 2041 instituciones secundarias públicas del distrito bonaerense, el 49,27% tenía clases mixtas y el resto cumplía la resolución de manera parcial” (Fuente: Pormast tiempo.com, 2015). Como lo han testimoniado algunos docentes y estudiantes, en las escuelas en donde se cambiaron de clases separadas a clases mixtas se trató de un *proceso gradual*, por ejemplo iniciando con algunos de los deportes o actividades que la escuela ofrece. Como le contaba una docente de una escuela secundaria estatal de Florencio Varela al portal *Pormast tiempo.com*:

“Para ellos está naturalizado que sean mixtas [las clases de EF] y permite que todos tengan la misma oportunidad de expresarse. Además mejora mucho la dinámica de los grupos”

“Antonella, de 17 años, que viene de una escuela donde las clases no eran mixtas, opina: “Me parece mejor que sean mixtas. Se comparten otras experiencias. Creas otros vínculos, nos ayudamos uno al otro. Ellos miden la fuerza y hay más competencia”. Lara, también de 17, dice que es más divertido y estar con chicos les garantiza jugar al fútbol –a ella le encanta ser arquera-” (Fuente: Pormast tiempo, 2016)

¹ Marcela Judith Di Gregorio (2013) ¿Qué enseñamos en Educación Física en relación al género y la sexualidad? Una propuesta de integración en la educación secundaria. Ponencia presentada en: 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Mesa de Trabajo: Cuerpo y género.

Para reflexionar:

¿Qué cambios podemos observar en estos breves testimonios?

¿Qué rupturas de sentido se hacen ya visibles en el marco de este proceso gradual de cambio de las clases separadas a las clases mixtas?

¿Bajo qué criterio pedagógico y político, podríamos sostener la importancia de avanzar a clases mixtas, en qué aspectos pueden ser un tipo de socialización beneficiosa para los jóvenes?

¿De qué forma pueden las clases mixtas colaborar en la enseñanza y el aprendizaje de mejores relaciones interpersonales, más igualitarias y menos excluyentes?

6. Líneas de cierre

En el año 2019, la Dirección de Educación Física propuso pensar la EF desde estas ideas:

“(…) adquiere especial relevancia en pos de desnaturalizar los supuestos ideológicos que atraviesan la enseñanza de las prácticas corporales, para debilitar estereotipos de género, condicionando la constitución de la subjetividad en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en las escuelas y en los Centros de Educación Física, y construyendo un cierto orden corporal en las clases escolares”².

Como profesores en formación, debemos saber que en los temas relativos al género no podemos impregnar nuestros propios prejuicios sobre lo que deberían ser en términos sexo-genéricos nuestros estudiantes. Debemos saber que hoy en día la identidad como derecho supone que todas las personas, y con mayor énfasis nosotros como profesores, debemos respetar la autoadscripción identitaria (elección libre sobre la identidad o expresión de género y/o orientación sexual). Si nos guiamos en la planificación de nuestras clases, en la selección de contenidos y propuestas didácticas siguiendo los estereotipos tradicionales sobre las supuestas habilidades diferenciadas según el sexo en determinados deportes y habilidades corporales, entonces “ponemos un techo” a lo que esperamos de los estudiantes.

Asimismo, también es importante señalar que la ESI se posiciona curricularmente como una perspectiva **transversal**. Esto supone que no hay una “clase desde la ESI en Ed. Física”, sino que debería atravesar toda la propuesta; es una perspectiva o enfoque, no un contenido aislado, como se lo pensó tradicionalmente. Al respecto, vale la pena la lectura de los EJES TRANSVERSALES propuestos en un proyecto de actividades en EF, en una escuela de la ciudad de Córdoba:

² <http://www.abc.gov.ar/ESI-en-Educacion-Fisica>

- Educación no sexista: respeto e igualdad de derechos y oportunidades para todos los jugadores niños/as sin diferencia de género. Desarrollar una postura crítica frente a aquellos que hacen diferencias por razón de sexo, raza, color, edad, capacidades especiales, nivel de capacidad motriz, etc.
- Educación del consumidor: capaces de crear sus propios juegos y elementos de juego desmitificando las marcas y publicidades de juguetes.
- Educación moral y cívica: Consolidar valores positivos que mejoren la convivencia fomentando actitudes de respeto a las diferencias de capacidades motrices y de opinión, colaboración, solidaridad, tolerancia, compañerismo, etc.
- Educación para la paz: reconocer el hecho de ganar y perder como situación del juego. Ser capaces de integrar personas especiales sin tomarlos como una carga o desventaja para el grupo. Actitud de respeto por normas, reglas, monitores, árbitros o mediadores de los juegos; como necesarios para evitar lesiones Juego limpio. Cuidado del material didáctico, uso correcto del mismo, cuidado del propio cuerpo y del de los demás ajustándose a las reglas acordadas (p. 36).

Este proyecto y muchos más los podrán encontrar en: **Experiencias didácticas significativas. Programa Jornada Extendida.** Campo de la Formación Docente. Programa Jornada Extendida. Ministerio de Educación de Córdoba. Argentina. 2011.

Fuente:

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->

[CBA/documentos/EXPERIENCIAS%20DIDACTICAS%20SIGNIFICATIVAS.pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/EXPERIENCIAS%20DIDACTICAS%20SIGNIFICATIVAS.pdf)

Para cerrar esta clase, nos interesa dejar planteados algunos interrogantes propuestos por Eduardo Saraví a propósito del análisis pedagógico y de género de la EF escolar.

¿Qué posicionamiento te merecen las siguientes preguntas planteadas por este autor?

- ¿Tiene sentido mantener la división por sexos aún hoy en ciertas materias?
- ¿Deberían ser todas mixtas? ¿Cuáles sí y cuáles no? ¿No es necesario un debate y un replanteo profundo en este sentido?
- ¿En las clases mixtas, o incluso en aquellas instituciones donde todo es mixto, no se producen situaciones de discriminación por razones de género?

- ¿Perciben tanto varones como mujeres la práctica de actividades físicas en forma mixta como beneficiosa, para su formación y desde su experiencia personal? (Saraví, s/f)

Finalmente, podríamos arriesgar una respuesta general a algunos de esos interrogantes: es posible avanzar hacia en una perspectiva pedagógica y disciplinar de la EF propuesta para fomentar y desarrollar clases, proyectos, estrategias didácticas que no generen diferencias entre unos y otras; un posicionamiento que no se base en la lógica competitiva de los deportes sino que pretenda, mediante el juego y el intercambio, colaborar para una mejor socialización *de* y *entre* niñas, niños y jóvenes. El buen trato, el respeto por el cuerpo del otro y el propio, el aprendizaje de los propios límites de la fuerza, el control de las propias habilidades, son en definitiva aprendizajes que no sirven solo para las horas de juego o de prácticas deportivas, sino que colaboran activamente en mejorar las relaciones interpersonales entre quienes están implicados en un proceso formativo.

Para seguir leyendo...

Lecturas sugeridas sobre la educación física y su consideración desde las perspectivas de género

Devís Devís, J., Fuentes Miguel, J. y Sparkes, A. (2006). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. Revista Iberoamericana de Educación nº 39, pp. 73-90.

López Estévez, R. (2012). La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 169, Junio de 2012. 2012. <http://www.efdeportes.com/efd169/la-coeducacion-en-educacion-fisica.htm>

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. Especialización Superior en Educación Sexual. Profesorado Joaquín V. González. Ciudad de Buenos Aires. http://paolaraffetta.com.ar/Tesis/genero_educacion_fisica_a_nitti.pdf

7. Bibliografía

Argentina. Circular Técnica Conjunta Nº 1 del año 1997: objeto: pautas para el dictado de Educación Física en Establecimientos de E.G.B. La Plata: Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, 1997.

Beer, D (2008) "Visiones y discursos en la educación física de la escuela primaria En: Morgade, G y Alonso, G. (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Paidós, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1998) *La dominación masculina*. Anagrama, Buenos Aires.

Carrera, Cecilia y Montenegro, Jesica (2021) "Clase 4: Las visiones críticas de la educación y de la Educación Física. Perspectivas y discusiones sobre la reproducción y la transformación social, cultural y educativa". Universidad Nacional de La Plata. FAHCE. Pedagogía PUEF, octubre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/122011>

Devís, J. (2001). El currículum oculto y las nuevas orientaciones en el estudio del currículum de la Educación Física. En Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis, pp. 277-299.

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.

Di Gregorio, M. (2013) ¿Qué enseñamos en Educación Física en relación al género y la sexualidad? Una propuesta de integración en la educación secundaria. Ponencia presentada en: 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Mesa de Trabajo: Cuerpo y género.

Fausto-Sterling, A. (2006) (2002) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*, Melusina, Barcelona.

Fernández, A. M. (2012) "El orden sexual moderno: ¿la diferencia desquiciada?", en Fernández, A.M y Siqueira Peres, W. *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*, Biblos, Buenos Aires.

Laqueur, T. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Crítica, Madrid.

López Estévez, R. (2012) "La coeducación en el área de Educación Física: revisión, análisis y factores condicionantes", en *EFDeportes.com*, Revista Digital. Buenos Aires, año 17, N° 169, Junio de 2012. Disponible en: www.efdeportes.com

Martinez-Boena, A. y Salinas-Camacho, J. (2016) "Currículum oculto y educación física: una revisión sistemática", en *Revista Profesorado*, VOL.20, N°2, Mayo-Agosto, pp.473-494.

Molina, P. y Beltrán, V. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en Educación Física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *Motricidad. European Journal of Movement*, 19, 165-190.

Morgade, G y Alonso, G. (2008) "Educación, sexualidades, genero: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción". En: Morgade, G y Alonso, G (comp). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.

Paso, M. y Garatte, L. (2011) "Pedagogía y teoría pedagógica de la educación física: Hacia una articulación entre campos en la formación de profesores". *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.990/ev.990.pdf

Por más tiempo.com: "Ya dictan clases de educación física mixta en la mitad de las escuelas secundarias bonaerenses", 15 de septiembre de 2015. Disponible en: <https://pormastiempo.com/2016/02/15/ya-dictan-educacion-fisica-mixta-en-la-mitad-de-las-secundarias-bonaerenses/>

Romero Brest, E. (1909). *La Educación Física en la Escuela Primaria. Su organización y sus resultados*. Buenos Aires: Imprenta de Obras de E. Spinelli.

Rousseau, J.J. (1997) *Emilio o de la educación*, Porrúa, México.

Saraví, J.R. "Género y formación docente en educación física", Revista *Educación física y deporte*, Volumen 19 #2.

Scharagrodsky, P. (2004) "Juntos pero no revueltos. La educación física mixta en clave de género", en *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 59-76, jan./abr.

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", Ponencia presentada en I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos Teorías y políticas: desde el Segundo Sexo hasta los debates actuales. 29 y 30 de Octubre de 2009, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP).

Scharagrodsky, P. (2006) "Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar". En Baquero, Diker y Frigerio (2006) *Las Formas de lo Escolar*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.



¿Cómo citar esta clase?

Zemaitis, Santiago (2021). "Clase 5: Hacia una educación física más inclusiva e igualitaria. Los aportes de la perspectiva de género y de la educación sexual integral (ESI)". Universidad Nacional de La Plata. FAHCE. Pedagogía PUEF, noviembre. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/121598>