



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Maestría en Deporte

Tesis de Maestría de Grado

**El ritual del bautismo en el INEF Dr. Enrique Romero Brest durante la
dictadura cívico militar 1976/1983. Un análisis en clave de género**

Lic. Juan Arturo Biondi

Director: Dr. Pablo Scharagrodsky

2017

Contenido

DEDICATORIAS	2
AGRADECIMIENTOS	3
1. INTRODUCCIÓN.....	4
1.2. Objetivos	6
1.2.1. Objetivo general.....	6
1.2.2. Objetivos específicos	6
1.3. Aspectos metodológicos	7
1.3.1. Universo estudiado	8
1.3.2. Características de la muestra analizada.....	8
1.3.3. Herramientas de análisis.....	10
Modelo de Entrevista.....	11
2. MARCO TEÓRICO.....	14
2.1. El Derecho a la educación y la importancia del proceso educativo	14
2.1.1. La concepción de la última Dictadura Cívico-Militaracerca del rol de las instituciones educativas	17
2.2. La importancia de las formas rituales. Ritos y pertenencia.....	22
2.2.1. Los ritos escolares	25
2.3. La construcción simbólica de las prácticas. Una mirada de género.....	29
2.4. Estudio de caso: Antecedentes de la labor investigativa.....	36
3. ESTUDIO DE CASO	41
Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest": El rito del Bautismo	41
3.1. El Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F): orígenes y características.....	41
3.2. Descripción del ritual del Bautismo	43
3.3. El Bautismo en los varones: significados y resistencias	54
3.4. El Bautismo en las mujeres: significados y resistencias	67
3.5. Diferencias y Similitudes entre Varones y Mujeres respecto de la ceremonia	76
4. CONCLUSIONES	80
5. BIBLIOGRAFÍA.....	86
6. ANEXOS	93
6.1. Acervo fotográfico	93

DEDICATORIAS

A María sol, Julián e Ignacio, mis hijos que siempre me acompañan, sin olvidarme de Mariana, mi hija del corazón, que al igual que ellos, siempre está.

A Ofelia, mi madre, la cual me apoyó en todo lo que hice a lo largo de su vida.

A Andrea, mi compañera, esposa y amiga, sin la cual no hubiera sido lo que soy.

AGRADECIMIENTOS

A Héctor, Diego, Claudia y a Jorge “Zurdo” Martín por su constante apoyo, impulsándome para que no abandonara la tarea y su colaboración continua.

A Pablo por su continua guía a lo largo de todo el trabajo de esta investigación, al que considero, un “amigo de la vida” y un ejemplo a seguir como docente, director de Tesis, y por, sobre todo, persona.

1. INTRODUCCIÓN

El portavoz autorizado sólo puede actuar por las palabras sobre otros agentes y, a través de su trabajo, sobre las cosas mismas, en la medida en que su palabra concentra el capital simbólico acumulado por el grupo que le ha otorgado ese mandato y de cuyo poder está investido (Bourdieu, 1999, p. 69).

1.1. Fundamentación y planteamiento del problema

Enmarcado en la temática educativa, más precisamente en lo que al área de Educación Física refiere, la presente Tesis de Maestría se propone describir, analizar y comprender los significados asociados a una práctica ritual educativa, desplegada en un espacio-temporal determinado. Se trata de analizar el denominado proceso de Bautismo al que los alumnos, que cursaran el primer año de la carrera del Profesorado de Educación Física, en el Instituto Nacional de Educación Física Dr. Enrique Romero Brest (I.N.E.F), durante los años que correspondieran a la última dictadura cívico-militar desarrollada en el país (años 1976-1983) debían de someterse para ser considerados como miembros verdaderos de la "Gran Familia del I.N.E.F." (Totalidad del alumnado de la Institución).

Al igual que aconteciera, durante dicho período, con sus pares de los institutos de formación del ámbito castrense, se establecía al interior del I.N.E.F. una clara distinción de rangos y jerarquías entre los miembros del alumnado, donde a los alumnos del primer año correspondía el título de Bípedos/as y a los de segundo y tercer año, el título de Honorables y Honorabilísimos/as, respectivamente; miembros, éstos últimos, a los que se debía obediencia y respeto, sin cuestionamiento alguno a su autoridad.

En tal sentido, Lobo (2008) describe a la práctica ritual del Bautismo como:

el acto que los alumnos de primer año deben pasar para ser reconocidos como integrantes y pertenecientes a la institución, tanto por sus propios pares como por los docentes del campo disciplina (p.47).

Para luego añadir que, dicho Bautismo:

Se presenta como el inicio de un proceso de inculcación del cuerpo a través del cual se pone en juego, que no les pertenece, pero en el que confían como su memoria más preciable y desde donde se instituirán las fuerzas de las representaciones individuales y grupales, que dejan una marca ineludible en el propio proceso de formación docente (Lobo, 2008, pp. 47/48).

Concebido por las autoridades, como un ritual educativo que dotaría a sus participantes del porte, la presencia y la postura necesarias para poder formar el carácter adecuado que les permitiera enfrentar la profesión y ejercer la autoridad frente a sus futuros alumnos, la presente labor investigativa se propone explorar, más allá de las dimensiones estructurales del proceso ritual abordado, el impacto relacional y las representaciones que produjeran en el grupo de alumnos que ingresaran al Profesorado de Educación Física del I.N.E.F. durante el período antes mencionado y fueran sometidos al mismo (es decir, su dimensión simbólica).

En este punto, resulta de sumo interés analizar cómo vivenciaron los alumnos las prácticas o pruebas corporales que se les aplicara, en el ámbito escolar, e incluso fuera del ámbito institucional, según su género, rompiendo, de este modo, con la imagen de estructura única con la que suele asociarse a la formación en Educación Física, como si en este campo, la diferencia entre sexos no se encontrara también presente.

En este contexto, interrogantes tales como:

- ¿Cuáles son los sentidos y significados que transmitió y puso en circulación el ritual del Bautismo en los alumnxs del INEF? (Punto de partida: toda práctica social (ritual) transmite sentidos sociales, culturales, sexuales, morales, políticos, etc.).
- ¿Cómo el Bautismo contribuyó a construir un sentido particular sobre la diferencia sexual y corporal? (Punto de partida: la diferencia corporal y sexual es en sí misma una construcción social y política).
- ¿Qué tipo de economía de deseo (hetero, homo, bisexualidad, etc.) se transmitió y puso en circulación durante el ritual del Bautismo en los alumnxs del INEF? (Punto de partida: las economías de deseo son construcciones ficcionales y políticas).
- ¿Cómo se construyó la otredad –en términos de género y sexualidad - desde y a partir del Bautismo en los alumnxs del INEF? (Punto de partida: las otredades sexuales

generizadas son necesarias para reafirmar las identidades sexuales y de género tradicionales y dominantes).

- ¿Cuáles fueron las resistencias, las fugas de sentido durante el Bautismo?

Entre otros, se tornan de suma relevancia

Pensar el ritual del Bautismo en este contexto exige, entre otras dimensiones, reflexionar en su relación interpersonal y formativa e indagar en que es lo que se busca en este ritual cuando se lo lleva a cabo como parte de la formación de futuros docentes. No se pretende construir un discurso o esquema lineal y de larga duración, respecto de dichas prácticas sino de recuperar las experiencias de algunos de los individuos, hombres y mujeres, que configuraron el universo de alumnos y alumnas, docentes e inspectores que participaron del Profesorado de Educación Física, del Instituto I.N.E.F., durante los años 1976-1983.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Analizar, desde una perspectiva de género, el ritual del Bautismo desarrollado en el Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest" (I.N.E.F.), durante los años que correspondieran al último período de Dictadura Cívico-Militar desarrollado en territorio argentino (años 1976-1983).

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar como el ritual analizado ponía en circulación, transmitía y producía sentidos sobre las masculinidades de los alumnos de primer año del INEF, así como las prácticas de resistencia a las que dieran lugar, por parte de los mismos.

- Identificar el modo en que dicho ritual ponía en circulación, transmitía y producía sentidos sobre las feminidades de las alumnas del primer año del INEF, así como las prácticas de resistencia a las que dieran lugar, por parte de éstas,
- Analizar las economías de deseo puestas en circulación y transmitidas durante el ritual del Bautismo y la construcción de otredades.
- Indagar acerca de la interpretación que los alumnx s sometidos a dicha práctica le asignan, una vez transcurrido el tiempo, a la experiencia vivida.

1.3. Aspectos metodológicos

A fines de alcanzar los objetivos propuestos, la presente labor se estructuró desde el paradigma hermenéutico y, por ende, supuso el desarrollo de un estudio de tipo descriptivo - interpretativo, de índole cualitativa (no se trató de probar o de medir el grado en que cierta cualidad se encuentra en el acontecimiento abordado, sino de descubrir tantas cualidades como fuese posible acerca de dicho objeto de estudio). En este marco, se trató de recabar distintos datos e informaciones que permitieran describir, analizar e interpretar la práctica de Bautismo analizada (dimensión material o tangible), así como las construcciones de sentido que se le asociaran (dimensión simbólica).

Cabe destacar que la interpretación de la práctica ritual analizada en el presente estudio de caso no procura ser presentada como única o definitiva: de lo que se trata es de analizar los hechos ocurridos en un determinado contexto espacio-temporal, así como la significación que se les atribuyera a fin de poder comprender una realidad determinada, pudiendo, quizás, extrapolar los hallazgos y/o conclusiones obtenidas a la comprensión de otros fenómenos similares.

“...el propósito de los estudios de casos es capturar una situación o una dificultad de interés, que haya requerido una respuesta creativa o imaginativa, o mostrar por medio de una historia o una situación gráfica, problemas y responsabilidades típicas de una institución” (Arzaluz Solano (2005, p. 29).

Entre las ventajas que pueden enumerarse respecto de este tipo de estudios, cabe destacar:

- ✓ La posibilidad de estudiar eventos humanos y acciones en sus escenarios naturales.
- ✓ La obtención de información proveniente de diversas fuentes que permita el desarrollo de un estudio holístico acerca de las redes sociales existentes durante un período determinado; es decir, de la complejidad de la acción social y sus significados.
- ✓ El poder observar y ponderar los vaivenes de la vida social, con el transcurso del tiempo; analizar los patrones de la vida cotidiana y el modo en que éstos cambian, entre otras. Situaciones, dificultades, respuestas creativas, problemas, responsabilidades.

1.3.1. Universo estudiado

Dado el eje temático escogido para el presente trabajo de investigación (estudio, desde una perspectiva de género, de las vinculaciones, relaciones y representaciones asociadas a una práctica de ritual educativo - Bautismo) y el recorte espacio-temporal efectuado (análisis de lo acontecido en torno del Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest" - I.N.E.F., ubicado en el territorio que, en la actualidad, corresponde a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina, durante los años 1976-1983), el Universo de individuos estudiado en la presente labor se encuentra conformado por la totalidad de alumnos, que cursaran el Profesorado de Educación Física, dictado por el I.N.E.F, durante el período de tiempo analizado.

Dada la imposibilidad de estudiar lo acontecido en dicho Universo, en su totalidad, se procedió a escoger una parte o muestra representativa del mismo, a fin de tornar viable el estudio propuesto.

1.3.2. Características de la muestra analizada

Criterios utilizados para la muestra: edad (entre 18 y 21 años), sexo (similar proporción de varones y mujeres), lugar de residencia (centralmente de la capital argentina. 80% de los entrevistadxs residían en la capital), trayectoria educativa de los alumnxs (90% escuelas públicas), trayectoria deportiva previa (70% federados: básquet, natación, atletismo,

gimnasia, hándbol, etc. En los primeros cuatro deportes los entrevistadxs formaban parte de la selección nacional).

- Total, de entrevistados: 24 personas: 8 alumnos y 8 alumnas, que cursaron entre los años 1976-83 teniendo entre 18 a 21 años. 6 docentes (4 varones y 2 mujeres) teniendo entre 30 y 35 años y 2 supervisores de Educación Física (un varón y una mujer) de 35 y 36 años respectivamente.
- La mayoría de los entrevistados transitó el INEF entre 1976 y 1981.
- No probabilístico: no brinda no todos tienen igual oportunidades de ser elegidos.

Para esta se ha realizado una búsqueda de los mismos en los registros de alumnos, telefónicamente, mediante las redes sociales y direcciones de sus domicilios que figuraban en el establecimiento, en la gran mayoría estos, ya no vivían en el lugar, se habían mudado, sus teléfonos no correspondían o habían sido cambiados, no se los pudo ubicar mediante Facebook y otros, en el caso de los docentes, habían fallecido.

Al respecto, cabe efectuarse una observación o confesión de índole epistemo-metodológicas: la principal motivación a encarar la realización del presente estudio, en tanto investigador, fue la de haber sido un participante más del tipo de práctica analizada. En tanto alumno del I.N.E.F., durante el período delimitado, quien escribe fue una de las personas bautizadas a través del ritual de iniciación educativa descripto. Para quien ha sido formado en el campo disciplinar de la Educación Física, desde una perspectiva biologicista, enciclopedista, reproductivista, a partir de la cual el objeto de estudio debía ser siempre externo y el posicionamiento del investigador, objetivo y alejado; la idea de realizar una indagación en un campo donde el investigador se encontró involucrado, en tanto uno de los protagonistas del fenómeno, resulta un desafío importante a sortear y que se considera debe de ser mencionado a fin de alcanzar la mayor objetividad posible en la presentación de las informaciones recabadas y las conclusiones a las que se pudiera acceder.

1.3.3. Herramientas de análisis

“El análisis consiste pues en desentrañar las estructuras de significación y en determinar su campo social y su alcance” (Clifford Geertz, p. 24).

La comprensión del pasado se ha orientado desde el análisis de lo discursivo, hacia la búsqueda de sentidos y del modelo interpretativo.

Otro elemento que interviene en lo que es considerado “historia reciente” es la apreciación subjetiva, según la cual, son los propios actores vivos quienes reconocen como “historia reciente” determinados procesos enmarcados en un lapso temporal que no siempre guardan una relación de contigüidad con el presente. Sin duda es muy complejo el dotar de un acuerdo epistemológico y metodológico al estudio del pasado reciente; por ello es necesario que la especificidad de la historia no se defina exclusivamente según reglas o consideraciones temporales, epistemológicas o metodológicas sino, fundamentalmente, a partir de cuestiones siempre subjetivas y siempre cambiantes que interpelan a las sociedades contemporáneas y que transforman los hechos y procesos del pasado cercano en problemas del presente. (Franco y Levin en Beer, D. p. 37)

En función de la metodología adoptada, los instrumentos que se utilizaran para la recolección de información y su posterior análisis fueron dos:

1.3. 3.a. Entrevistas semi-estructuradas

Las ventajas de este tipo de instrumento son: una interacción cara a cara, presentación social de la persona, esta se encuentra cerca física y simbólicamente, el encuentro debe saturar /saturar la posible conversación sobre el tema, el cual, es objeto del dialogo, se construye para obtener la mayor información posible. Siendo esta una interacción con el entrevistado, en la cual, se buscan metas previamente acordadas con él y el cual puede hablar sin ningún tipo de restricciones.(Scibano, 2008); permitiendo visualizar contextos, en este

caso, habiendo tenido un conocimiento previo lo cual permite entender la historia de la relación del sujeto con lo que se busca conocer.

Aplicadas a un grupo conformado por un total de 24 (veinticuatro) ex-alumnxs y profesionales egresados del I.N.E.F, se buscó, a través de la realización de distintas entrevista semi-estructurada, desplegar una estrategia mixta que, alternando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas, permitiera conocer la opinión que dichas personas poseen respecto de su formación y del modo en que ésta influyó en las prácticas desarrolladas, tanto en el ámbito personal, doméstico o cotidiano, como profesional. Este tipo de estrategia es un encuentro dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus experiencias o situaciones (Taylor y Bogan, 1986), tal como expresan sus propias palabras.

Este posicionamiento requiere la interpretación del investigador y el campo que investiga y de la reactividad y flexibilidad necesaria y deseable en este procedimiento, en busca de decir algo más, o algo nuevo de lo que aún no está dicho. En este sentido, el conocimiento y la vivencia de los hechos y el contexto (Guber, 2005) facilitan el abordaje a partir de las técnicas e instrumentos de recolección seleccionados.

Para ello se utilizará el Análisis del Discurso, el cual nos permite, analizar las representaciones discursivas puestas en circulación, centrando la atención en categorías tales como la justificación el conflicto, la descripción de los hechos, la caracterización de los actores sociales involucrados, el tono del relato, la expresión de las expectativas acerca de las consecuencias del conflicto a corto, mediano y largo plazo (Sayago, 2014), momentos históricos, lo que se dice, omite, excluye, términos, conceptos, recurrencias, saturación (Análisis Lexicográfico).

Algunas de las cuestiones sobre las que se consultó a los entrevistados fueron:

Modelo de Entrevista

¿Cómo recuerda el primer día de clases en el Profesorado?

¿Había algún tipo de agresión verbal por parte de los alumnos de los años superiores?

¿Sucedía que aparecieran Honorables en horas de clase? ¿Los retiraban de ésta y les hacían hacer alguna actividad que tuviera que ver con el Bipedaje?

¿Los Honorables/Honorabilísimos le hacían sentir que era un alumno más del Profesorado?

¿Los Honorables u Honorabilísimos hacían uso y/o abuso de su condición de alumnos que ya habían pasado por el ritual?

¿Hubo algún momento en que se produjera rechazo por este Ritual e hicieran algún tipo de resistencia a participar?

¿Cómo profesor de Educación Física, esas vivencias influyen o influyeron en su formación?

¿Qué impresión le dejó el Bautismo?

El haber pasado por el Bautismo: ¿ha sido importante y significativo para usted?

¿La Gran Familia era algo palpable?, ¿tenía una continuidad en el tiempo?

¿Cómo era la actividad del Bautismo?

¿Cómo era la ceremonia de entrega de la "I"?

¿Había algo que identificara a los docentes con las Fuerzas Armadas?

¿Tuvo algún inconveniente con sus compañeros/as respecto a su condición sexual?, ¿Cómo se sintió en esos momentos?

¿En las prácticas de los fundamentos técnicos sentía alguna presión por parte de los docentes, respecto a las mismas?

¿Imaginó por un momento que se encontraría con ese tipo de actitudes por parte de los alumnos/as y docentes? ¿Esto le producía algún rechazo?

¿Se quejó con las autoridades del Instituto?

¿Había diferencia entre las actividades que realizaban mujeres y varones?

¿Había alguna materia en la que se sentía incómodo/a?

Cabe señalar que:

Una de las ventajas positivas de la entrevista retrospectiva es que la ideología dominante ha cambiado y que lo que no podía decirse antes puede expresarse ahora. Es importante remarcar que es el contexto político y cultural en el que se da el testimonio quién le otorga sentido y contenido al mismo. Es a través de las fuentes orales que podemos adentrarnos más en las complejidades de todo proceso histórico y visualizar mejor las formas en que el contexto incide en la vida de las personas, sumamos que el testimonio nos ofrece la posibilidad de identificar, perspectivas, expectativas y estrategias de los entrevistados frente a los contextos, incluyendo información clave sobre las prácticas cotidianas que los sujetos desplegaron (Beer, 2008, p. 42).

Así mismo, se les solicitó a los entrevistados materiales fotográficos del que dispusieran y que pudiese adjuntarse al trabajo, a fin de poder ilustrar escenas, secuencias, descripciones y asociaciones que pudieran hacerse y, posteriormente, ser expuestas al momento de presentación y defensa de la labor investigativa.

1.3.3.b. Relevamiento bibliográfico

Para el presente proyecto se relevó bibliografía pertinente a los temas abordados: Rituales; Rituales Escolares; Disciplina; Cultura Escolar; Violencia y Poder; Identidad; Representaciones Sociales, Conductas, Instituciones, entre otros. En este marco, de lo que se trató fue de recabar, desde distintas miradas o perspectivas teóricas, conceptos que resultasen de utilidad para la labor desarrollada.

Una vez recabados los datos e informaciones que se consideraron pertinentes para el tipo de labor propuesta, los criterios evaluativos utilizados para ponderar la calidad de los mismos fueron:

- Contextualización histórica de la situación estudiada (consideración de antecedentes socioeconómicos, culturales, de género).
- Grado en que el estudio incide en la “erosión de la ignorancia” o desenmarascamiento de prejuicios (Valles, 1999).

En tal sentido, y siguiendo la definición brindada por Bluner:

Se concibe a los seres humanos en tanto agentes, protagonistas de comportamientos auto reflexivos, inmersos en “un mundo que deben interpretar en orden de actuar, más que en un conjunto de estímulos medioambientales a lo que estén forzados a responder (Valles, 1999, p. 61).

2. MARCO TEÓRICO

¿Qué se entiende por educación? ¿Qué papel se asigna a los procesos educativos en la práctica? ¿Qué relación se establece entre los actores involucrados: educadores-educandos y educandos-educandos? Estos son algunos de los interrogantes surgidos y, a partir de los cuales, puede comenzar a desglosarse el fenómeno a analizar.

De lo que se trata es de abordar la relevancia de la educación en tanto Derecho universal, así como de analizar la importancia de la pedagogía en lo que concierne a la relación establecida, tanto dentro como fuera del aula o de las instituciones, entre dichos actores, durante su proceso de formación inicial (cursado del Profesorado) y con posterioridad (ejercicio de su profesión, en particular, y de su vida, en general).

2.1. El Derecho a la educación y la importancia del proceso educativo

Educación es un proceso y como tal lleva implícita la idea del avance y del progreso. La educación de los individuos implica el final conseguido, o sea hablamos de la acción social (educar) sobre los individuos (seres sociales) capacitándolos (desarrollo de capacidades) para comprender su realidad y transformarla de manera consciente, equilibrada y eficiente para que puedan actuar como personas responsables socialmente (Díaz Domínguez y Aleman, 2007, p. 3).

Si bien la relevancia de la educación ha sido reconocida desde tiempos remotos de la humanidad, lo cierto es que el reconocimiento al Derecho a la educación de todo ciudadano - es decir, al proceso de aprendizaje de los conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos, presentes en un contexto espacio-temporal dado y necesarios para la inclusión y desarrollo del individuo en el mismo- se ha consolidado en épocas recientes, más precisamente, a partir de mediados del siglo XX.

Hacia fines de la década de 1940, y con posterioridad a la culminación de la Segunda Guerra Mundial, surgieron, a escala mundial, distintos movimientos tendientes a la

reivindicación de los Derechos Humanos considerados fundamentales. Es decir, de aquellos derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción de raza, nacionalidad, lugar de residencia, sexo, color, religión o cualquier otra condición. Los movimientos reivindicativos de los derechos humanos ocurridos hacia la década de 1960-1970 son una muestra de ello. Las batallas libradas por dichos movimientos se dieron al interior de las distintas áreas o esferas que componían la estructura social vigente. La esfera educativa no se encontró ajena a dicha situación.

El 10 de diciembre de 1948, los miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunidos en París, proclamaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Dicho documento, el cual constituiría un hito en la historia de la sociedad moderna, se convirtió, luego, en un logro de envergadura en lo que a la lucha por los Derechos Humanos fundamentales concierne.

En lo que refiere al Derecho a la educación, la Declaración Universal planteaba que:

1) Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

(2) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

(3) Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, art.26).

Distintos Organismos Internacionales se hicieron eco de esta demanda y la incorporaron a sus documentos constitutivos. El concepto de Derecho a la educación se halla contenido en numerosos Tratados Internacionales de Derechos Humanos, no obstante, su formulación más extensa se encuentra en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas, sancionado el 16 de diciembre de 1966.

En el mismo se establece que:

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, art. 13).

Las prácticas educativas desprendidas de un sistema tales se tornan fundamentales en tanto no sólo transmiten conocimientos que forman a los individuos, sino que también los dotan de las herramientas necesarias para comprender el contexto en el que se insertan y para poder actuar en él; es decir, para poder participar plenamente en la vida de la comunidad a la cual pertenecen. Promover y desarrollar el derecho de cada individuo a disfrutar del acceso a la educación de calidad, sin discriminación ni exclusión se convertía, de este modo, en una de las principales metas del nuevo siglo, en lo que al campo educativo concierne.

El proceso educativo es por tanto un proceso universal inherente a toda la humanidad, pero se mueve en un determinado marco sociocultural que es el vehículo para hacer cumplir sus funciones sociales.

La relevancia de la educación y de los procesos de aprendizaje eran puestos de este modo sobre el tapete. Paralelamente, comenzaron a surgir, al interior del campo educativo propiamente dicho, nuevos enfoques teóricos que ponían en discusión los modelos de enseñanza imperantes. Enseñar ya no era concebido como la mera transmisión lineal de conocimientos, sino como un proceso dialógico; un proceso de aprendizaje y enseñanza mutuo entre educador y educando.

En tanto actores del proceso pedagógico, los docentes elaboran y sistematizan saberes que, luego, concretan en las prácticas áulicas. En este marco, el impacto de los modelos y representaciones puestas en juego al momento de su formación inicial se vuelven significativas.

2.1.1. La concepción de la última dictadura cívico-militar acerca del rol de las instituciones educativas

Una vez instaurada en el poder, la Dictadura Militar, conocida bajo el nombre de Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983) orientó, rápidamente, sus acciones al campo educativo.

Tendrán primacía inmediata en la acción del gobierno de la educación, la restauración del orden en todas las instituciones escolares. La libertad que proclamamos como forma de estilo de vida, tiene un precio previo, necesario e inexcusable: el de la disciplina. El caso contrario solo significa alienación y en él se diluye toda posibilidad de relación personal y social auténticas (Ministro de Educación de la Nación, Bruera, R., En: Beer, 2008, p. 35).

En este marco, el Sistema educativo se transformó en un mecanismo de disciplinamiento y control que puso en práctica un aparato de vigilancia y denuncia como aspecto presente en la cotidianeidad al interior de los establecimientos escolares, transmitiendo, un modelo de sociedad jerárquica, autoritaria y discriminatoria. Como consecuencia de esto, se organizó en un espacio altamente jerarquizado, autoritario, normalizado y burocratizado.

Según, Kaufmann y Dobal (1999), durante este proceso, la pedagogía concibió sentidos y significados en el orden de lo militar, apuntalándose en los pensamientos autoritarios tradicionales. Se aplicaron en los espacios de formación docente y universitaria, la aceptación de determinadas posiciones pedagógicas basadas en la censura bibliográfica y en la represión de los miembros de la comunidad educativa detrás del planteo pedagógico -aparentemente tan racional- se velan cuestiones fundamentales que nos permiten delimitar con precisión la posición universalista, conservadora y restrictiva de esta teoría pedagógica:

- disociación entre fines, objetivos educativos y medios educativos
- concreción en una propuesta curricular fuertemente prescriptiva que se estructura a través de prácticas materiales que mantienen disociado el ámbito escolar de la realidad social amplia

- hiperestructuración de las programaciones pedagógicas y el intento de pautar rígidamente a través de objetivos discriminados por conductas las planificaciones docentes para facilitar un control riguroso de lo que acontece en las aulas
- las categorías que este discurso pedagógico incorpora: cohesión, consenso, adaptación, orden, disciplina, renuncia, eficacia educativa, organización jerárquica
- consecuencias que tales propuestas de enseñanza y aprendizaje tienen sobre el sujeto pedagógico: un sujeto pasivo, receptor, un cuerpo dócil, tanto en docentes como en estudiantes

La escuela asume la misión fundamental para el nuevo orden social, de clasificar a los sujetos según sus capacidades innatas. La construcción del nuevo sujeto social a través de la acción educadora del aparato escolar, exigía a los individuos determinadas condiciones y aptitudes que la escuela, bajo el paraguas del discurso médico hegemónico, asume la misión de evaluar y diagnosticar. Ello se encuadra una vez más, en la perspectiva de mantener una elevada eficiencia del control social de un modelo educativo que se muestra desde un principio como altamente represivo. (Puiggrós, en Beer, p. 287).

En lo que respecta a la República Argentina, cabe destacar que uno de los principales objetivos de la Junta Militar que asumiera el poder en el año 1976 fue controlar la vida de los sujetos; reinstalar en las familias, el orden patriarcal y machista, ya que era considerado, como el modelo más apto para el despliegue de autoridad, disciplina y orden. La definición que hacía la dictadura de la familia y la iglesia como los principales de la educación de los niños muestra como lo privado era privilegiado sobre lo público, es decir el Estado, como proveedor de la educación (Tedesco, 1987).

Pineau, Mariño, Arata y Mercado (2006), plantean que durante la Dictadura se instrumentó una política basada en dos estrategias: una represiva y otra discriminatoria.

La estrategia represiva, impulsada sobre todo por grupos tradicionalistas, proponía restablecer una serie de “valores” que se creían perdidos y borrar la influencia y el impacto de la democratización y la renovación cultural característicos de los años 60’ y 70’, desde la experiencia de la escuela nueva hasta las pedagogías más alternativas y críticas como las de Paulo Freire.

La estrategia discriminatoria, promovida por grupos modernizadores-tecnocráticos, apuntaba a la desarticulación de los dispositivos homogeneizadores que habían favorecido, al menos en parte, la democratización del sistema educativo. Esta estrategia tuvo como objetivo crear un sistema educativo fragmentado en circuitos diferenciados según los distintos sectores sociales, dependiente de las demandas del mercado y del modelo de distribución de la renta. Ejemplos de esto puede ser el retiro del Estado educador, la segmentación interna del sistema y el tipo de políticas didácticas implementadas.

El sistema escolar se pronunció en función de atiborrar a la educación de los procesos exhaustivos de control y dominación ininterrumpida. El sistema educativo se extendió, en casi su totalidad, en derredor del disciplinamiento de los cuerpos. Esa forma de transferencia se organizó en dos órdenes, los que para Berenstein (1996) forman parte de la cultura escolar: a) el orden institucional y b) el expresivo. El orden institucional hace referencia al conocimiento educacional públicamente aceptado (contenidos) y el orden expresivo, a la transmisión de valores morales. Durante la Dictadura, la transmisión de contenidos fue reconfigurada por el dominio de valores autoritarios.

Fueron incorporados en la enseñanza escolar los sentidos asociados con el comportamiento militar con el que se rinde culto a los próceres y emblemas y cómo se mantuvieron los rasgos religiosos (el tratamiento sacralizado de los héroes y de la bandera) que vinculan a la escuela nueva con las del periodo colonial y de la etapa previa a la formación del Estado moderno. En tal sentido, observa que, en Argentina, el ritual de culto diario a la bandera se introduce como práctica que sustituye el rezo diario que se realizaba de manera grupal antes de comenzar la jornada (Amuchástegui, 1995, p. 8).

En el ámbito educativo se estableció un espacio altamente regulado, autoritario, jerarquizado y burocratizado. Su función fue atiborrar la misma de procesos absolutos de control y sujeción ininterrumpida. Se hicieron recomendaciones respecto a vestimenta, higiene de los estudiantes y a estipular normas a los que pertenecían al servicio público. La imposición de esta educación, conjuntamente con las instituciones, obtuvo un papel relevante en la construcción de un nuevo orden simbólico, el que le otorgaría a la Dictadura, legitimidad.

El uniforme tenía que estar en perfectas condiciones de limpieza, no se podía bajo cualquier excusa, reemplazarlo. Los profesores tenían, como una de las tantas funciones,

hacer respetar esta norma. Se entiende que más que buscar la identidad del alumnado, el uniforme se convertía en una marca diferencial con respecto a las demás instituciones y sujetos, generando entre ellos y la institución, una identificación altamente internalizada, la cual se sustentaba en la existencia de un consenso generalizado sobre la forma de regulación de los cuerpos en la escuela, que pensaba en vestuarios y apariencias hegemónicas (Dussel, 2003).

Había un conjunto de rituales que daban sentido a esta ideología: acatamiento exacto en los horarios de entrada y salida, formaciones preestablecidas para el izamiento y arrió de la bandera, cantos patrios durante la mañana y por la tarde, uso del cabello corto, uniforme, pararse cuando entra un docente al lado del pupitre y saludarlo con voz enérgica, entre otros.

Los discursos de salud hacían blanco en la estética corporal: el aspecto personal, la alineación, la limpieza de ropa fueron indicadores de salud y obediencia a las reglas morales de los sujetos. El ciudadano argentino sería, como consecuencia de esto, respetuoso de las costumbres, tradiciones, reglas, autoridades y las jerarquías; pulcro; ubicado, ya que haría sólo aquello que debía hacer y responsable.

Lo importante es que la autoridad sea admitida y respetada. Así la autoridad será la fuerza que proviene de la sabiduría y de los valores del espíritu...El hijo o el alumno o el soldado o el obrero, que ve como un paradigma a su superior, aceptará de buen grado sus indicaciones y procurará imitar sus actitudes (Subsecretaría de Cultura y Educación, 1979).

En este contexto, adquiere gran relevancia el valor de la corporalidad. De allí que pueda observarse un furor en torno a las prácticas deportivas, en general, y de la educación física, en particular.

La Educación Física adhiere en todas sus formas a considerar el cuerpo como un organismo. De hecho, el cuerpo no es sólo nuestro organismo; no es sólo huesos, músculos, articulaciones, órganos y un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos (...) La Educación Corporal admite que, si bien son su soporte material, el organismo vivo y el sistema nervioso no alcanzan para hacer un cuerpo. El cuerpo se construye en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan la construcción del cuerpo. Es decir, que no reconocemos nuestro cuerpo como propio y unificado por efecto de la maduración de nuestro sistema

nervioso, lo cual permitiría una percepción cada vez más ajustada del mismo, sino a partir de la imagen que nos devuelven otros y a partir de la cual reconocemos nuestro cuerpo como propio, diferente del de los demás y, al mismo tiempo, semejante (Crisorio, 1999, en Beer. p. 210).

Al respecto, Galantini (2000) señala que es importante destacar algunas de las atribuciones que desde el discurso esbozado por los representantes de la Dictadura Militar que ocupara el poder entre los años 1976-1983, se asignaba a la Educación Física: “Formación de una conciencia nacional”, “Respeto por los altos valores”, “Sentido de responsabilidad”, “Comunidad organizada”, “Perfeccionar el modelo en que nos toca actuar”.

El deporte fue utilizado como símbolo del ser nacional. Se aspiraba, más intensamente, a lograr la internalización de esquemas de conducta que certificaran patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores propugnados (Tedesco, 1987).

Una de las tantas estrategias desplegadas por la Junta Militar para montar una imagen positiva fue la presentación de los “logros” de la Educación Física. Se realizaron muestras gimnásticas ante públicos masivos, como por ejemplo La III Gimnasiada Americana, en el club Obras Sanitarias, ubicado en Av. Del Libertador al 7300 – Capital Federal y la ceremonia de inauguración del Mundial de Fútbol del 78, el cual, expandió una de las prácticas públicas de difusión de la Dictadura (espectáculo masivo). La ceremonia inaugural fue una puesta teatralizada de relaciones de poder, las que soslayadamente, mostraban una sociedad jerárquica y autoritaria mediante movimientos mecánicos y marciales, los cuales hacían recordar, a la juventud Nazi.

Coraje, disciplina, valor, voluntad, dominio de sí mismo, respeto a los símbolos patrios y a las jerarquías, solidaridad hacia los otros fueron algunos de los comportamientos que buscaron desarrollarse mediante el fomento de la práctica de la Educación Física.

Así, la escuela asume la misión fundamental para el nuevo orden social, de clasificar a los sujetos según sus capacidades innata. Exigía a los individuos determinadas condiciones y aptitudes que la escuela, bajo el paraguas del discurso médico hegemónico, asume la misión de evaluar y diagnosticar...en la perspectiva de mantener una elevada eficiencia de control social de un modelo educativo que se muestra desde un principio como altamente represivo. (Puiggrós, 1994).

El modelo educativo del profesorado preponderante durante el período de la Dictadura fue el de que el docente debía serlo y parecerlo: era normalista, un sujeto perfecto, un ejemplo de vida, con saberes deportivos e instrumentales. La técnica por sobre la teoría educativa, perseverando en los modelos técnicos dentro de los fundamentos deportivos, sobre todo en la enseñanza secundaria, mientras tanto en la enseñanza primaria, tiene una gran difusión la psicomotricidad (Carballo,2010).

Los contenidos se basan en el perfeccionamiento técnico de los deportes, éstos, son sinónimo de salud, progreso, orden público y social, por consiguiente, deben promoverse en todos los ámbitos posibles, no sólo en los establecimientos educativos, ya que la práctica deportiva mejora a la población en su condición física.

2.2. La importancia de las formas rituales. Ritos y pertenencia

Entiendo por ritual una conducta formal prescrita en ocasiones no dominadas por la rutina tecnológica, y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas. El símbolo es la más pequeña unidad del ritual que todavía conserva las propiedades específicas de la conducta ritual (Turner, en Herrera, p. 18).

Los ritos, sin lugar a dudas, juegan un papel importantísimo en la conformación de las identidades personales, grupales e institucionales. La relación escolar y, en este caso en particular, construyen y sostienen estos procesos de ritualización, configurando formas de cierto orden y regularidades históricas y políticas.

El ritual presupone a un colectivo de individuos compartiendo un espacio y generando en su efervescencia compartida una experiencia emocional común. Todo ritual establece unos símbolos de identificación que permiten la reverberación de la experiencia ritual y aseguran la continuidad de ésta en su ausencia... De este modo, los símbolos de identificación que permiten la reverberación de la experiencia ritual y aseguran la continuidad de ésta en su ausencia... De este modo, los símbolos recrean y refuerzan las disposiciones que de otro modo languidecerían y son adquiridas en la actividad ritual. Por lo tanto, los rituales producen una moralidad común, y un conjunto de prácticas de

división entre el bien y el mal que permiten la delimitación de los estándares del grupo y la coordinación de sus acciones (Collins, 2004, p. 16-46).

Se pone de manifiesto que los ritos designan siempre conductas específicas ligadas a situaciones y reglas precisas, marcadas por la repetición, pero cuyo rol no es evidente.

La existencia de estos parece ser universal sea cual fuera sus variedades concretas y variaciones del espacio y tiempo. Es importante determinar las funciones y significados, el clima grupal y la vivencia de los actores durante el desarrollo del rito, las situaciones, sus sentimientos, representaciones, enfoques que se encuentran dentro de lo psicosocial. La psicología Social pone el acento, sobre todo, en la dimensión interactiva de una ritualidad que afecta ciertos aspectos de la vida cotidiana, destacando el sentido vivencial y el nivel de concientización de las conductas en los actores” (Maisonneuve, 2005, pp. 7-8).

Una de las funciones fundamentales que puede asignarse a los rituales es la de comunicación y regulación: "Toda comunidad (amplia o restringida), todo grupo que comparte un sentimiento de identidad colectiva (bien expresado por el uso intensivo de “nosotros”) siente la necesidad de mantener y reafirmar las creencias y sentimientos que fundan su unidad” (Maisonneuve, 2005, p. 13).

El ritual, pone énfasis en la manera en que las creencias y particularmente los ritos refuerzan los tradicionales vínculos sociales entre los individuos; hace resaltar el modo en que la estructura social de un grupo se ve favorecida y perpetuada por la simbolización ritual o mítica de los valores sociales subyacentes en que ella descansa (Geertz, 2003, p. 21).

Así mismo, Turner (1967) señala que todo rito es una conducta que se encuentra fuera de lo cotidiano, de la rutina; no hay rituales todo el tiempo, por ende, éstos se establecen o se realizan con un fin determinado. A través de la *excitación social y de los estímulos directamente fisiológicos que supone* -presencia de música, canto, danza, alcohol, drogas, incienso, entre otros elementos-, el símbolo ritual efectúa un intercambio de cualidades entre sus dos polos de sentido: las normas y los valores se cargan de emoción, mientras que las emociones básicas y groseras se ennoblecen a través de su contacto con los valores sociales.

El ritual del Bautismo tiene todas las características de los rituales de paso (Van Genepp, 2008), los cuales podríamos definirlos:

Como aquellos ritos que van acompañados de un cambio en la situación social, en un status o en la edad (ciclo de la vida) de los individuos. (Sáez Blasco. p. 5).

El ritual supone una transformación y un pasaje hacia un estado diferente. presupone a un colectivo de individuos compartiendo un espacio, generando en su efervescencia compartida una experiencia emocional común. todo ritual establece unos símbolos de identificación que permiten la reverberación de la experiencia ritual y aseguran la continuidad de ésta en su ausencia. de este modo, los símbolos recrean y refuerzan las disposiciones que de otro modo languidecerían y son adquiridas en la actividad ritual. por lo tanto, los rituales producen una moralidad común, y un conjunto de prácticas de división entre el bien y el mal que permiten la delimitación de los estándares del grupo y la coordinación de sus acciones (Collins, 1996, Van Gennep, [1977] 2008, Maisonneuve, 2005).

Un rito de pasaje básicamente es un momento de transición entre dos estados (Bípedo/Alumno), por ello, un rito de pasaje se compone de tres momentos: a) **separación o preliminares**, en el cual se separa a esta persona de la estructura en la que se inserta. b) **limen o margen**, el cual es un momento de transición, donde la persona no es, ni una cosa ni la otra, no está en un estado ni anterior ni posterior. Por último, c) **agregación o postliminares**, donde el sujeto retorna a la estructura, pero renovado por la experiencia liminar que pasó.

Considero legítimo distinguir una categoría especial de ritos de paso, los cuales se descomponen, al analizarlos, en ritos de separación, ritos de margen y ritos de agregación. (Van Genepp. p. 25).

Se pone de manifiesto que los ritos designan siempre conductas específicas ligadas a situaciones y reglas precisas, marcadas por la “repetición”, pero cuyo rol no es evidente. La existencia de estos parece ser universal sea cual fuera sus variedades concretas y variaciones del espacio tiempo.

Mediante los rituales de este grupo se tiende a legitimar y subrayar las diferencias entre alumnos. Estas diferencias no remiten a reconocer la diversidad o valorizar la singularidad de los sujetos, sino a catalogar o rotular a los mismos en categorías que, generalmente, expresan diferencias de orden económico, social y cultural. (Vain. p. 6).

En el tema que nos atañe (Bautismo), encontramos que:

“la tradición inventada” incluye tanto a las “tradiciones” realmente inventadas, las construidas y formalmente instituidas, como aquellas que emergen de un modo difícil de investigar durante un período breve y mensurable, quizás en unos pocos años, y se establece con gran rapidez. (Housbawn, E y Ranger, T. p. 7).

Los rituales van a estar emparentados en un acto de magia social, y para lograr el éxito de estos, tienen que estar tácticamente garantidos por la creencia colectiva (Bourdieu), lo que puede otorgar diferencias otorgando “títulos sociales”, otorgar jerarquías en las diferencias de sexo, edad o etnia, y en cualquiera de los casos “abuso de la autoridad simbólica”.

La creencia de todos es la condición de la eficacia del ritual. Sólo se predica a ya convertidos y el milagro de la eficacia simbólica desaparece si se ve que la magia de las palabras no hace más que desencadenar resortes previamente montados (disposiciones o apariencias físicas). (Bourdieu, P. en Maisonneuve, J. p. 94)

Austin (1995) nos va a señalar que ese tipo de enumeraciones, expresadas en palabras, no es solo “descubrir o afirmar un hecho cualquiera”, sino también, “ejecutar una acción”. Esto significa que el poder de las palabras reside en el hecho de quien la pronuncia no haciéndolo a título personal, siendo el “portador” legitimado.

Para que ese performativo tenga éxito tiene que cumplir una serie de condiciones que se reducen a la adecuación del interlocutor, es decir la adecuación a su función social, al discurso que pronuncia:

“...cuando no se pronuncie por la persona que tenga el “poder” de pronunciarlo, en general, cuando “las personas o circunstancias particulares” no sean “las convenientes para que puedan involucrarse en el procedimiento en cuestión, el performativo tiende siempre al fracaso”. (Austin. p. 64).

2.2.1. Los ritos escolares

En lo que refiere al ámbito educativo, los rituales conforman prácticas corporales habituales y son mucho más que actividades o acciones en el marco escolar-institucional, en

tanto se encuentran cargados de contenidos ocultos que dan cuenta de flujos de arbitrarios culturales que pueden ser develados a través de la mirada que se posa sobre los escenarios de la ritualización (Mc Laren, 1995). Los rituales escolares aparecen, ante una primera mirada, como un quiebre de la cotidianeidad de la institución escolar (Guillén, 2008).

Amuchástegui (1995) menciona que uno de los rasgos de identidad más fuertes de nuestras escuelas es su ritualidad. La organización de una rutina escolar deviene de la primera década del siglo XX, los rituales estaban orientados a la formación de un sentimiento de identidad nacional y disciplina social. En tal sentido, Puiggrós (s.f.) añade que las operaciones discursivas penetran en la “superficie escolar”, la impregnan y vehiculizan un “discurso de las tradiciones” que emerge y se fija / materializa en símbolos, canciones, emblemas y ritos de instrucción, entre otros.

“Los rituales, en tanto formas actuadas de significado, posibilitan que los actores sociales enmarquen, negocien y articulen su existencia fenomenológica como seres sociales, culturales y morales” (Mc Laren, 1995, p. 69).

Siguiendo con lo expresado por dicho autor, puede afirmarse que la escuela opera como receptáculo de rituales, los que, a su vez, desempeñan un importantísimo papel en la vida del estudiante.

He adoptado una perspectiva del ritual que intenta asumir seriamente los conceptos de poder y dominación y que considera el ritual como un producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social del grupo (...) será considerado como un hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante en las escuelas (Mc Laren, 1995, p. 21).

Por ello, el ritual es un organizador eficaz de la vida de los alumnos/as ya que domina la cotidianeidad de las instituciones marcando los tiempos, delimitando los espacios personales y colectivos de los sujetos implicados. La educación está medida por un conjunto de acontecimientos corporales que se organizan en contextos rituales que pueden ser significados.

“Los mismos constituyen las principales redes semánticas, los contextos culturales y los dominios ideacionales mediante los cuales se realizan intentos de regular la vida social” (Mc Laren, 1995, p. 67).

Los ritos, sin lugar a vacilaciones, juegan un papel central en las distribuciones de las identidades personales, institucionales y grupales. Las relaciones escolares se componen y sostienen en estos procesos de ritualización, los cuales configuran, formas de asegurar cierto orden y ciertas regularidades históricas y políticas. Es una ilusión y un error especular la escolarización sin considerar esta dimensión. Los más conocidos son los actos escolares.

Los actos escolares son una performance, o puesta en escena, de actividades que la institución organizó con el objetivo de promover la identidad nacional y los valores de la cultura. Debe recordarse que dicha identidad nacional es un arbitrario cultural presentado como un orden natural y autoevidente.

Por ejemplo, en su investigación sobre la genealogía de los rituales escolares de culto a la bandera en la Argentina, Amuchástegui (1995) rastrea las huellas del proceso que dio lugar a la construcción de mitos y rituales presentes en las ceremonias escolares y el papel jugado por éstas como parte del dispositivo nacionalizador iniciado en la década de 1880 y se pregunta cómo y cuándo se incorpora el relato sobre la nación en los actos escolares. De igual forma, observa estas prácticas para identificar cómo fueron incorporados en la enseñanza escolar los sentidos asociados con el comportamiento militar con el que se rinde culto a los próceres y emblemas y cómo se mantuvieron los rasgos religiosos (el tratamiento sacralizado de los héroes y de la bandera) que vinculan a la escuela nueva con las del periodo colonial y de la etapa previa a la formación del Estado moderno. En tal sentido, observa que, en Argentina, el ritual de culto diario a la bandera se introduce como práctica que sustituye el rezo diario que se realizaba de manera grupal antes de comenzar la jornada, y que dejó de realizarse cuando fue suprimida de los programas la enseñanza de la religión; a mediados de la década de 1880.

Los rituales escolares, siguiendo a McLaren (1995), permiten enmarcar, negociar y articular la existencia fenomenológica de los actores como seres sociales, culturales y morales, condensando significados en un acto corporal.

La cultura se manifiesta en un conjunto de símbolos transmitidos históricamente de generación en generación a través de los cuales se comunican percepciones y se desarrollan conocimientos; sin embargo, falta analizar ésta como una tradición ritual compuesta no solo de conocimientos ideológicos, sino también de estos expresados como actitudes (...) Todo ese conjunto de escenarios y prácticas ritualizadas revisten un carácter ceremonial. Son en un sentido cultural, ceremonial formalizadas y dotadas de

una gramática explícita, (...) unidas a contextos (espacios) que pueden variar dentro de ciertos límites (...), si bien los cursos operatorios alternativos estarían ya definidos previamente". (McLaren, en Amuchástegui, 1995, pp. 109-110).

Las pruebas de "bautizaje" impuestas por los mayores marcaban la integración de los nuevos alumnos a la comunidad...rituales que sirvieron de pretexto a siniestras vejaciones, pero tampoco hay que reducirse a eso, pues pueden ser vividas por la mayor parte de los actores como una prueba iniciática (Maisonneuve, p: 36-37). Uno de los rasgos de identidad más fuertes de nuestras escuelas es su ritualidad (Amuchástegui, p: 60). Las operaciones discursivas penetran en la "superficie escolar", la impregnan y vehiculizan, un "discurso de las tradiciones" emerge, se fija relativamente y materializa en símbolos, canciones, emblemas, ritos de instrucción de instrucción, dicho discurso (cuasi religioso) es el que comienza a significar (Puiggrós, en Olorón, p.65).

Este ritual, el del Bautismo, sigue todos los pormenores de los rituales de paso, desde la etapa "liminar", cuando son nombrados "Bípedos", hasta el momento de la "agregación", luego de ser bautizados, que es el momento que son integrados como alumnos del profesorado y su pertenencia a la "Gran Familia". Esta se da con gran implicancia en los distintos turnos donde ésta toma una gran importancia; pero subyace que todos/as pertenecen a ella a pesar de no conocerse.

El concepto de rituales se justifica, siguiendo a Bourdieu, a partir de entender a éstos como aquellos ritos que instituyen la diferencia entre aquellos a los que concierne y aquellos otros a los que no, ya que el autor sostiene que "el verdadero milagro que producen los actos de institución reside seguramente en el hecho de que consiguen hacer creer a los individuos consagrados que su existencia está justificada, que su existencia sirve para algo. Muchas veces se acompaña con pruebas físicas o intelectuales, de amenazas latentes destinadas a inculcar a los "impenetrantes" (Bourdieu) el sentido de los límites y de las distancias en materia de sexo, edad, clase, tolerando siempre cierto margen de libertad.

Siguiendo a Durkheim: cuando se puede ver de qué está hechos los ritos y hacia dónde tienden, nos preguntamos con sorpresa cómo pudo ocurrírseles a los hombres esa idea y sobre todo cómo permanecen fieles a ella. (Maisonneuve, pp.90-91).

2.3. La construcción simbólica de las prácticas. Una mirada de género

“La construcción arbitraria de lo biológico, y en especial, del cuerpo masculino y femenino, de sus costumbres y funciones, en particular de la reproducción biológica, proporciona aparentemente un argumento natural a la visión androcéntrica. Esta forma de dominación masculina se produce a partir de dos operaciones básicas: legitima una relación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción social naturalizada” (Bourdieu, 2000a, p. 37)

Al respecto, se torna menester realizar una distinción, fundamental, para la comprensión de lo desarrollado en los apartados siguientes: se hace necesario definir sexo y género dado que, frecuentemente, estos conceptos son considerados sinónimos, cuando en verdad no lo son. Las características anatómicas determinan el sexo al cual pertenece el individuo, mientras que el género es una construcción social que define lo que significa ser de un sexo o del otro, en la sociedad.

El término "sexo" refiere a la conformación física particular que distingue el macho de la hembra, atribuyéndoles un papel determinado en la procreación y otorgándoles ciertas características distintivas. El sexo es definido por las características biológicas de hombres y mujeres, tanto aquellas específicas de la anatomía y funcionamiento del aparato reproductivo femenino y masculino, como los caracteres sexuales secundarios determinados por la acción hormonal específica de cada sexo. Las personas nacen con un sexo biológico y este acaba determinando la forma como serán tratadas socialmente por los padres, la familia y por la comunidad a la que pertenecen.

"Género", por su parte, es un concepto que puede ser definido como una categoría dinámica, construida socialmente, que tiene como base las diferencias sexuales biológicas. A partir de estas diferencias se determinan los papeles sociales de hombres y mujeres. El género es construido en un cuerpo que tiene un sexo definido y al que se le atribuyen características psicológicas, sociales y económicas, lo que resulta en acciones y comportamientos

específicos, que casi siempre se traducen en relaciones de poder unilaterales: dominación masculina vs. sumisión femenina (Figueroa & Liendro (1995); Scott (1996).

“El género sigue siendo una categoría útil, si se toma como una invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen y cómo estos significados se despliegan y cambian... El énfasis debería ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los varones, sino a la construcción de la diferencia sexual en sí” (Scott, 2011, pp.100-110).

Si acordamos que las características de género de hombres y mujeres son una construcción social y no diferencias naturales, esta noción de género permite colocar en jaque el discurso que afirma que las mujeres nacen con cualidades femeninas que determinan que tengan que desempeñar tareas domésticas y cuidar de los hijos, y que los hombres nacen con cualidades masculinas que presuponen habilidades para ejercer el poder en el ámbito público y doméstico. Nada impide que los hombres adopten algunas conductas consideradas femeninas y las mujeres conductas masculinas. Cuando esto ocurra tendrán que enfrentar conflictos de distinta gravedad, en la medida en que la sociedad en que viven acepte o rechace estos desafíos a la norma.

La aceptación o rechazo de la masculinidad, como norma que prevalece en una sociedad, tiene un impacto importante en la calidad de vida de los hombres y de las mujeres. La cualidad llamada masculinidad puede ser elevada a la posición de virtud, en la medida que la hombría se humanice y permita en ella la participación de las mujeres. Los varones enfrentan el dilema de cómo ser hombres y al mismo tiempo ser justos con las mujeres. El dilema de las mujeres es cómo hacer las cosas que los varones hacen y reafirmarse como mujeres.

El “Género”, ¿Todavía una categoría útil para el análisis?

En un trabajo relativamente reciente Scott reconsidera y re-afirma ciertos conceptos. Recuerda Scott que “En aquella época usábamos mucho el término “construcción cultural”, con lo cual queríamos decir que los significados eran atribuidos, no inherentes a los cuerpos, y que había una historia y una política de esas atribuciones de significados. La idea de construcción cultural se basaba en la noción de que podía distinguirse cuidadosamente entre el sexo y el género, ya que el primero se refería a la biología y el segundo a la cultura. Algunas críticas (Judith Butler, 2005; Donna Haraway, 2008), señalaron que la distinción era falsa, ya que, si el género podía ser construido culturalmente, lo mismo podía hacerse con los significados biológicos del sexo. De hecho, era el género el que le atribuía a la biología su significación supuestamente innata.

Tradicionalmente, “género” se ha usado primordialmente para referirse a las categorías gramaticales de “masculino”, “femenino”, o “neutro”, pero en años recientes la palabra se ha arraigado en su uso para referirse a categorías relacionadas con el sexo, y en tales frases como “la brecha de género” y “la política del género”. Este uso se ve respaldado por la práctica de muchos antropólogos y antropólogas, quienes reservan sexo para referirse a categorías biológicas, mientras usan género para referirse a categorías sociales o culturales.

La Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en Beijing, China en 1995 dio cuenta de las complejidades de la propia categoría género y sus múltiples implicancias. Señala Scott que “no hay duda de que para 1995 “género” les daba a las proponentes de la igualdad de las mujeres una manera de argüir que los roles sociales habían sido “construidos culturalmente”, y que por lo tanto estaban abiertos al cambio, pero los cuestionamientos más avanzados producidos por el término parecían haberse desviado o domesticado”

En los años ‘70 y ‘80 el “género” realizó un trabajo teórico importante para las feministas; suministró una manera de repensar los determinantes de las relaciones entre los sexos; no había aún un “uso generalmente aceptado” para el término. “Género” abría todo un conjunto de cuestiones analíticas sobre cómo y bajo qué condiciones se habían definido los diferentes roles y funciones para cada sexo; cómo variaban los diversos significados de las categorías “hombre” y “mujer” según la época, el contexto, el lugar; cómo se crearon e impusieron las normas regulatorias del comportamiento sexual; cómo los asuntos relacionados con el poder y los derechos contribuían a las definiciones de masculinidad y

feminidad; cómo las estructuras simbólicas afectaban las vidas y prácticas de personas comunes y corrientes; cómo se forjaban las identidades sexuales dentro de las prescripciones sociales y contra ellas.

El primer trabajo de Scott -y el más reconocido- escrito en 1986 fue elaborado a partir de preguntas con una fuerte “influencia de Michel Foucault, sobre cómo establecía el conocimiento cierto tipo de diferencia sexual “natural”, y sobre cómo y cuándo se reemplazaba un “régimen de verdad” por otro. El género suministraba una forma de investigar las formas específicas adoptadas por la organización social de la diferencia sexual; no las trataba como variaciones de un tema invariable de dominación patriarcal”.

Pero a mediados de los ‘90, señala Scott, “al menos en Estados Unidos, el término género parecía haber perdido su filo crítico precisamente porque su significado parecía poder tomarse por establecido. La palabra ya no era desconcertante, ya no ofrecía un reto al uso gramatical fijo; por el contrario, era un término más o menos generalmente entendido del léxico feminista”.

La pregunta de si el género sigue siendo una categoría útil para el análisis -ya sea histórico o de otro tipo- según Scott (2011) no depende de la palabra en sí, sino de los usos críticos que seguimos haciendo de ella. Con demasiada frecuencia, “género” connota un enfoque programático o metodológico en el cual los significados de “hombre” o “mujer” se toman como fijos; el objetivo parece ser describir roles diferentes, no cuestionarlos. Creo que género sigue siendo útil sólo si va más allá de este enfoque, si se toma como una invitación a pensar de manera crítica sobre cómo los significados de los cuerpos sexuados se producen en relación el uno con el otro, y cómo estos significados se despliegan y cambian. El énfasis debería ponerse no en los roles asignados a las mujeres y a los hombres, sino a la construcción de la diferencia sexual en sí.

Una de las críticas que retoma Scott (2011) es que, a pesar de una gran cantidad de investigación innovadora sobre la sexualidad, el género -al menos en el discurso histórico- a menudo se refiere a una oposición hembra/varón que permanece, a un apareamiento normativamente (si no claramente biológico) heterosexual, aun cuando el tema que se está tratando es la homosexualidad.

“Ciertamente las ideas acerca de ellas se dice que cambian, como lo hacen las experiencias; éstas varían en el tiempo y de acuerdo a la clase, la etnicidad, la cultura, la

religión y la geografía. La abundante literatura sobre la historia social de las mujeres está llena de importantes distinciones que insisten en la particularidad de las mujeres obreras o campesinas, lesbianas o medievales o judías o afro-americanas, o musulmanas o latinas o europeas del este o africanas. Pero por más que tomen en cuenta las vidas cotidianas de poblaciones diversas, estas diferencias dan por supuesta una “continuidad subyacente de mujeres reales sobre cuyos cuerpos constantes danzan descripciones aéreas y cambiantes” (Riley, 1988 p.7).

Según Scott (2011), la pareja binaria sexo/género continúa en su lugar a pesar de una generación de trabajo académico encaminado a deconstruir esa oposición (la deconstrucción insistió en que el sexo, como el género, tenía que ser comprendido como un sistema de significado atribuido; ni el sexo ni el género eran producto de la naturaleza sino de la cultura. El sexo no era un fenómeno transparente; adquiriría su estatus natural de modo retrospectivo, como justificación para la asignación de roles de género).

Mientras las “mujeres” sigan “formando un telón de fondo pasivo para concepciones cambiantes de género”, nuestra historia descansará en una base biológica que las feministas - al menos teóricamente - quieren cuestionar.

Scott acompaña las críticas y objeciones desde el pos-estructuralismo que “Las ‘mujeres’ es en verdad una categoría inestable [...] esta inestabilidad tiene una base histórica, y... el feminismo es el sitio de la lucha sistemática de esa inestabilidad”. No es sólo que hay diferentes tipos de mujeres congregadas bajo el término, sino también que la identidad colectiva significa diferentes cosas en diferentes épocas. Aun para las mujeres individuales, una no siempre está consciente de “ser una mujer”. La identidad, retomando a Riley (1988), no nos permea y por ende es “inconstante, y no nos puede dar una base ontológica”.

“El cuerpo” no nos da esa base tampoco, ya que es en sí mismo un concepto que debe ser “leído en relación con lo que lo apoya y lo rodea”. “A pesar de su corporalidad”, el cuerpo no es “un punto de origen ni un término, es un resultado o un efecto”. “Las formas en que se ha agrupado personas bajo las banderas de “hombres” o “mujeres” están enmarañadas en las historias de otros conceptos también, incluyendo los de “lo social” y “el cuerpo”.

No hay una esencia de ser mujer (o de ser hombre) que aporte un sujeto estable para nuestras historias; sólo existen iteraciones sucesivas de una palabra que no tiene un referente fijo y por lo tanto no significa siempre lo mismo. Fue la política feminista la que llevó a “las mujeres” a ser vistas como un objeto de investigación histórica.

Señala Scott (2011) que “el concepto de “género” sugería que teníamos que problematizar la noción misma de cómo llegamos a pensar de nosotras mismas en el modo en que lo hicimos. No era auto-evidente que las mujeres estuviéramos conscientes de nosotras mismas como “mujeres”, ni era claro en absoluto que “nuestros cuerpos” “nos” definieran. No existía una “falsa conciencia” sobre qué quería decir ser mujer (aun cuando el despertar de la conciencia era una técnica movilizadora. Más bien, se apelaba a los intereses y las experiencias específicas que, en un momento particular, se organizaba bajo el signo de “mujeres”. Las preguntas eran cómo y cuándo sucedía esto y bajo qué condiciones. Para entender el feminismo (en sus manifestaciones actuales y las históricas) había que pensarlo como una intervención estratégica en un conjunto de discursos que no estaban restringidos a las “mujeres””.

A partir de ello Scott afirmaba

“Arguyo actualmente que ninguna historia de las mujeres está completa sin una historia de “las mujeres”. “Género” era un llamado a trastornar el poderoso influjo de la biología al abrir todo aspecto de la identidad sexuada al cuestionamiento, incluyendo la pregunta de si hombre/mujer, o masculino/femenino era el contraste que se invocaba... Riley nos recuerda que la insistencia en la fijeza de esa oposición (o en la “verdad” esencial de la diferencia sexual) es en sí misma producto de una cierta historia y no una distinción que debamos considerar inviolable” (p.95-101).

En consecuencia y siguiendo algunos conceptos del psicoanálisis, según Scott el género es el estudio de la difícil relación (en torno a la sexualidad) entre lo normativo y lo psíquico, el intento de a la vez colectivizar la fantasía y usarla para algún fin político o social, ya sea ese fin la construcción de nación o la estructura familiar. En este proceso, es el género el que produce significados para el sexo y la diferencia sexual, no el sexo el que determina los significados del género. Si éste es el caso, entonces (como lo han insistido hace tiempos algunas feministas) no sólo no hay distinción entre sexo y género, sino que el género es la clave para el sexo. Y en tal caso, entonces el género es una categoría útil para el análisis porque nos obliga a historizar las formas en las cuales el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos.

Desde el punto de vista butleriano, un actor social cumple con el guion del drama de género cuando *intenta* personificar con relativo éxito el papel de género que le fue asignado en su nacimiento. Se trata de un *intento* de personificación, y no de una personificación

lograda, porque los ideales morfológicos de género –la masculinidad y la feminidad– son, en última instancia, “sitios ontológicos fundamentalmente inhabitables”. En este sentido, Butler puede afirmar:

La *performance* de género es una imitación o una parodia siempre fracasada de originales de género imposibles de ser encarnados, solo existentes en un plano ideal. (Butler, en Gros, A. p. 253).

Es decir, los actos de género son vigilados y regulados por un severo aparato coercitivo que castiga a quienes performan su género *de manera incorrecta*. Aquellos que no cumplen con el papel que les ha sido asignado por la heteronormatividad sufren una sanción social que puede ir desde el desprecio y el ostracismo hasta la abierta violencia física. (Gros). Por consiguiente, como una táctica de supervivencia dentro de sistemas obligatorios, el género es una actuación con consecuencias decididamente punitivas. Los géneros diferenciados son una parte de lo que “humaniza” a los individuos dentro de la cultura actual; en realidad, sancionamos constantemente a quienes no representan bien su género... Por consiguiente, como una táctica de supervivencia dentro de sistemas obligatorios, el género es una actuación con consecuencias decididamente punitivas. Los géneros diferenciados son una parte de lo que “humaniza” a los individuos dentro de la cultura actual; en realidad, sancionamos constantemente a quienes no representan bien su género. (Butler, en Gros, p. 274).

Butler plantea, siguiendo las ideas de De Beauvoir y Merlau-Ponty, que el cuerpo se entiende como el proceso activo de encarnación de ciertas posibilidades culturales e históricas, un proceso complejo de apropiación que la teoría fenomenológica de la encarnación debe describir, y que, los actos que constituyen el género ofrecen similitudes con actos performativos en el contexto teatral.

El género es lo que uno asume, invariablemente, bajo coacción, a diario e incesantemente, con ansiedad y placer, pero tomar erróneamente este acto continuo, por un dato natural o lingüístico es renunciar al poder ampliar el campo cultural corporal con “performances” subversivas de diversas clases. (Butler, p. 314).

Los enunciados de género, los que se pronuncian en el momento del nacimiento –como “es una niña”, “es un niño”–, pero también los insultos homofóbicos como “afeminado” o

“marimacho”, no son enunciados descriptivos sino ante todo performativos, vale decir, invocaciones o citas ritualizadas de la ley heterosexual. (Butler, en Preciado, B. p:1).

Preciado sostiene como los dispositivos institucionales de poder de la modernidad (desde la medicina al sistema educativo, pasando por las instituciones jurídicas o la industria cultura

l) han trabajado unánimemente en la construcción de un régimen específico de construcción de la diferencia sexual y de género. Un régimen en el que la normalidad (lo natural) estaría representado por lo masculino y lo femenino, mientras otras identidades sexuales (transgéneros, transexuales, discapacitados...) no serían más que la excepción, el error o el fallo monstruoso que confirma la regla.

Una diferenciación importante entre Butler y Preciado es del análisis performativo (Austin, 1995) de la identidad

...cierra un ciclo de reducción de la identidad a un efecto del discurso que ignora las tecnologías de incorporación específicas que funcionan en las diferentes inscripciones performativas de la identidad. El concepto de performance de género, y más aún el de identidad preformativa, no permite tomar en cuenta los procesos biotecnológicos que hacen que determinadas performances “pasen” por naturales y otras, en cambio, no. El género no es sólo un efecto performativo; es sobre todo un proceso de incorporación prostético. (Preciado, p. 6).

2.4. Estudio de caso: Antecedentes de la labor investigativa

Dada la voluntad investigativa que llevará al desarrollo de la presente labor académica y el campo temático en torno del cual se centrará la misma, se tomarán como antecedentes para el estudio efectuado los siguientes trabajos:

a) Del Valle Lobo, C. (2008): La autora describe la práctica de Bautismo desarrollado en el ISEF de Catamarca. Considerado como el acto ritual que los alumnos de primer año deben pasar para ser reconocidos como integrantes y pertenecientes a la institución, tanto por sus propios pares como por los docentes del campo disciplina, éste se presenta como el inicio de

un proceso de inculcación del cuerpo a través del cual se pone en juego, que éste no les pertenece pero sí confían como su memoria más preciable y desde donde se instituirán las fuerzas de las representaciones individuales y grupales, que dejan una marca ineludible en el propio proceso de formación docente. El Bautismo se trasmite a través de la experiencia y no existe en este tipo de institución ninguna regla prescripta, es decir no se encuentran reglamentaciones específicas para ejecutar ese tipo de acto.

La organización está bajo la responsabilidad exclusiva de los alumnos, con gran protagonismo de los cursos superiores. Se construye en la cotidianeidad institucional instituida como una práctica consagrada por las costumbres. Desde su institución, tuvo una continuidad que marcaron a los alumnos, los que tratan de salvaguardarla como una tradición propia de la carrera de Educación Física. Luego del ingreso, de los estudiantes al primer año de estudios se realizan, previo al bautismo “trajinadas y el pre bautismo”. El objetivo que se persigue es demostrar que los alumnos de los cursos superiores son los “dueños de casa”, y por lo tanto, los primeros años deben sentir la diferencia de posición que se establece entre el campo de los alumnos.

El Bautismo tiene una duración de una jornada completa, se realiza fuera de los límites de la institución generalmente, con lo cual ésta no se involucra.

b) D' Andrea, A. (2011): retoma el ritual del Bautismo, considerándolo como una forma de resolver la crisis que provoca el paso de un nivel secundario a otro, en el contexto de la carrera de Profesorado de Educación Física, en la provincia de Corrientes .En tal sentido, el Bautismo se encuentra conformado por un conjunto de prácticas que si bien como currículum explícito se caracterizan por lo lúdico-recreativo, como currículum oculto implican la difusión de valores como el respeto a la autoridad, el sometimiento a las jerarquías y el aprendizaje a códigos morales. Así mismo, señala que se encuentra históricamente legitimado como un lugar de manifestación de ciertas conductas violentas.

Los alumnos de los años superiores, una vez realizado el cambio de autoridades de las tribus, presentan al Consejo Directivo un cronograma de las actividades previas al Bautismo. Éstas se inician con la visita a los primeros años para informar a los ingresantes en qué consisten las “tribus” y el Bautismo. Los alumnos de primer año pasan por una serie de pruebas físicas, organizadas en función de los cuatro elementos: agua, tierra, aire y fuego y luego escogen un padrino/madrina. Una vez pasado el “Bautismo”, los ingresantes pasan a ser parte integrante de “la gran familia” de profesores de Educación Física.

El recurso a la metáfora familiar permite a los ingresantes evocar un modelo de relaciones sociales del que la mayoría se ha separado. Por otra parte, ofrece un esquema interpretativo de cómo se plantean las nociones de autoridad, jerarquía y obediencia en la institución. (D' Andrea, 2011, p. 1).

c) Galantini, G. (2000): Analizando lo ocurrido en el INEF “Gral. Belgrano” de San Fernando, Provincia de Buenos Aires, la autora aborda las prácticas rituales que se iniciaran hacia fines de la década de 1930 en dicha institución.

La organización del alumnado en tribus permitió eliminar de algún modo los resquemores entre porteños y provincianos que en ese entonces era muy pronunciado. Sus objetivos eran: uno eminentemente práctico que tenía relación con el programa de estudios en lo concerniente a Juegos y Deportes, su organización y enseñanza, entrenamiento, campeonatos, planillaje, arbitraje, como alumno: estudio, higiene, presentación personal, puntualidad, etc. Otro de carácter ético: buen empleo del tiempo y esfuerzo, participación responsable, transformación del pensamiento en acción, etc.

Al ingresar los alumnos de primer año eran seleccionados por las tribus para ser parte integrante de ellas y se los bautizaba. Tenían cenas de hermandad en las que reafirmaban la camaradería, amistad, la unión de ambas tribus, intercambio de cintas, todo en un marco caballeresco ya que a lo largo del año se competía. Los estudiantes de segundo año eran se constituían como reales conductores del grupo y transmisores del testimonio que recibieron de quienes los precedieron el año anterior. De ese modo se eludía la presencia de celadores o cuidadores de la disciplina. El ingresante, llamado cariñosamente- y no por subestimación- “pequeño”, era imperceptiblemente controlado en los distintos ambientes, desde el aula hasta el comedor, desde el campo de deportes hasta el dormitorio pasando por el parque y las excursiones.

Luego de la “Cena de Hermandad” se bautizaba a los “pequeños” y que “los bisoños siguen a los veteranos guerreros hasta las tolderías, donde se los sometía a diversas pruebas con el torso desnudo, resplandor de hogueras, hierros al rojo, puntas de vidrio, que tras un corto momento de dramatismo prepara a los “guerreros” para la “guerra”.

d) Auvieux, E. (2004): realiza una descripción sobre el Instituto de Educación Física de Tucumán, creado en 1953, tomando como modelo las características de los entonces Institutos Nacionales de Educación Física (INEF). Aquí, como en los demás Institutos de Formación Docente, se insertó el ritual del Bautismo y las tribus. Analiza el proceso de

pasaje de Tribu a Centro de Estudiantes, la organización estudiantil, el traspaso a la Universidad Nacional de Tucumán. Hace referencia también, de una nueva etapa, lejos de la familia, de la convivencia en la “Residencia”, lo que generó la confección de un código de convivencia, tanto en ella, como en las distintas actividades. La ceremonia del Bautismo, instituida como tradición, la integración de los bautizados a las tribus promoviendo sentimientos de cooperación, respeto, responsabilidad, honradez, solidaridad, fraternidad, lealtad.

La ceremonia del Bautismo no siempre se desarrolló de la misma manera, sino que fue experimentando una serie de variaciones, pasando de una simple ceremonia de iniciación a un complejo ritual de acuerdo a pautas prescriptas. Un aspecto interesante es que al principio los destinatarios fueron todos los ingresantes, varones y mujeres, quedando en otra etapa, reservada sólo a los varones y se llevaba a cabo en el local de la residencia. Las actividades de la ceremonia bautismal duran alrededor de 16 horas. En ese día, en una actividad llamada Claustro, los bautizados son encerrados en un aula o gimnasio. En el mismo desayunan, almuerzan y meriendan, solo se puede salir por algún motivo imperioso. En la noche de los padrinos (vestidos de indios para la ceremonia) tratan de secuestrar a las chicas mientras sus compañeros tratan de impedirlo; este intento se realiza una o dos veces hasta que logra sacarlos del Claustro (tanto a las chicas como a los varones). Los bautizados son llevados por los indios hasta el campo donde se realizará la ceremonia, trayecto en el cual están ubicados los indios de fuego señalando los cuatro puntos cardinales; son colocados en dos filas enfrentadas, ingresan los integrantes de las tribus y cada uno de ellos es presentado con nombre de pila y cargo. Luego se realiza una danza acompañada por un relato de la historia de la tribu, los jefes de familia pelean por la obtención los alimentos. Le sigue la danza de los hechiceros/as y luego van en búsqueda del Elegido mientras la hechicera pelea con la ayudante de Mangunga (Diosa). Ambos hechiceros salen victoriosos de los enfrentamientos. El reencuentro sucede, pero la Caciquesa herida muere. Los integrantes de la tribu son guiados por Hualinchú (Dios) a tierras fértiles donde levantan un nuevo campamento, y al poco tiempo, muere siguiendo a su amada. Finalizado esto, se inicia la danza de las madrinas, luego la de los padrinos y por último se unen realizando los últimos movimientos de la danza. Luego se encuentran los padrinos y madrinas con sus respectivos ahijados, se saludan entre ellos y luego con los jefes de familia y, posteriormente, son llevados a los verdugos quienes les hacen el tradicional corte de cabello.

e) Herrera, G. (2009): la autora describe el ritual de Bautismo en el ISEF de Comodoro Rivadavia y su parecido con el de ISEF de Santa Fe, ya que sus primeros docentes se formaron en éste último.

El Bautismo es una ceremonia lúdica recreativa, que implica la difusión de valores como el respeto a la autoridad, a las jerarquías y el ingreso a códigos morales impuestos al ingresante. Éste ritual se encuentra históricamente legitimado como lugar de manifestación de ciertas conductas. Se realiza antes de la entrega de la I, a partir de un ritual, donde cada estudiante ingresante al instituto se identifica a partir del mismo con un color: verde (Churo) o rojo (Huayna), manteniendo la tradición. Actualmente en el ISFD en Educación Física, en Comodoro Rivadavia, dispone la conformación de todas sus actividades académicas integrando varones y mujeres, dejando atrás esa división corporal, pero las competencias “deportivas” de las intertribus, estas conservan la separación en los deportes por “género”.

La entrega de la I se realiza después del bautismo y es para todos aquellos alumnos ingresantes al instituto. Acto al que acuden todo el personal del instituto, alumnos, padres y familiares en general.

Estos proyectos que sostienen estas tradiciones y rituales, hoy con carácter de “experiencia de integración curricular”, tratan de construir un espacio de posicionamiento frente a esta propuesta de formación y actuación, para alumnos, en especial, aquellos del último año de la carrera (Herrera, 2009, p.34).

3. ESTUDIO DE CASO

Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest": El rito del Bautismo

3.1. El Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F): orígenes y características

Fundado en el año 1906, al producirse el golpe militar, el I.N.E.F se encontraba bajo el gobierno de un vicerrector a cargo de la Rectoría, cuyas características eran por demás autoritarias.

"Regía en el instituto un clima de exacerbada intolerancia, el disenso y la crítica eran plenamente obturados. El autoritarismo de la gestión se destacaba en el ejercicio de la violencia, la censura, el empleo de la fuerza y la permanencia de un tiempo intolerante, mediocre y de obediencia (Beer, 2015, p. 3).

Tal como mencionase Beer (2015), enfocándose en el período correspondiente a la última dictadura militar, denominada Proceso de Reorganización Nacional, que se desarrollara en el país durante los años 1976-1983:

Para la DICTADURA, la educación era un espacio de permanente sospecha. A la desaparición y secuestro de estudiantes y docentes la acompañó la expulsión de maestros y profesores, el control de los contenidos, la prohibición de libros, el control de las actividades de los alumnos, padres y docentes, y la regulación de los comportamientos visibles (ropa, cortes de pelo, etc.) que se extendieron a lo largo de todo el período. Las distintas gestiones educativas de la DICTADURA buscaron la internalización de patrones de conducta que aseguraran la continuidad de los valores tradicionalistas, y que evitaran la eclosión del conflicto en las instituciones (p. 2).

El I.N.E.F. no se encontró ajeno a esta norma, por lo contrario. Si bien, en general, el Instituto siempre tuvo reglamentos que, en forma clara y escrita, señalaban límites y

posibilidades del alumnado, lo cierto es que, durante dichos años, la violencia en tanto fenómeno social fue una construcción que se aceleró con saltos cualitativos.

En los momentos anteriores al golpe en sí, se había desarrollado una cultura política de la violencia, compartida por todos quienes participaron en esa conflictiva Institución. El autoritarismo dentro de la Institución avanzó hasta las dimensiones más cotidianas de la misma, imponiendo una uniformización de las conductas mediante estrictas normativas reglamentarias. Las técnicas que conforman el modelo autoritario, sus ejercicios y tácticas productivas de un porte recto, uniforme, visible y controlable son profundizadas por los directivos del I.N.E.F. Saber pararse, comportarse, aceptar ordenes, dominarse son racionalismos deseables que deben ser enseñados. Por consiguiente, un método que asegure la disciplina y el orden de los cuerpos conforma la pedagogía disciplinaria que produce, vigila y examina los cuerpos en el instituto. La prohibición de realizar cualquier tipo de actividad política y gremial, se censuró la utilización de toda clase de simbología que tuviese alguna implicancia ideológica y se exigió la utilización de la I en la vestimenta. En forma inmediata se declara terminado el funcionamiento del centro de estudiantes... En el año 76 se incrementaron las potencialidades de los límites en términos disciplinarios corporales al interior del instituto y se expandió el campo de lo posible en términos de la disciplina académica, por fuera de la Institución (Beer, 2013, pp. 5-6).

El I.N.E.F. desplegó a lo largo de su historia discursos y prácticas corporales, las cuales han construido una educación, basada en acciones disciplinadas y persuasivas promoviendo el esfuerzo corporal y sus beneficios en la salud, el vigor, la normalidad y la prestancia en la presentación del cuerpo, construyendo así un efecto de distinción mediante creencias, concepciones, metáforas, exageraciones y de mitos del ejercicio y de lo corporal que casi no han cambiado con el paso del tiempo. Incluso mediante la aceptación del ritual del Bautismo, el I.N.E.F. creaba y sustentaba un tipo de conciencia que podría catalogarse como autoritaria. La misma se simboliza a través de la culpabilidad y el miedo; de procesos de premios y castigos, cuyo fin no es el otro que infundir temor e inducir al servicio de la autoridad.

El Instituto generaba, producía y sostenía un tipo de conciencia que podríamos denominar como "conciencia autoritaria".

La misma se encarna a través de dinámicas de coacción e intimidación, de procesos de recompensas y castigos, cuyo fin no es otro que inculcar culpabilidad y miedo en el individuo para, finalmente, conseguir que éste actúe en provecho de la autoridad. Las instituciones estatales en general, y el Instituto en particular, con su marcada visión corporativa, son bastiones de la “conciencia autoritaria” que a su vez se efectiviza en los discursos y en las prácticas cotidianas generando un importante papel en el desarrollo de un tipo específico de racionalidad subordinada (Fernández-Balboa y Muros, 2006, Peters, 1989 en Beer, 2008, p. 260).

La autoridad fue la facultada para controlar y normalizar la conducta de los sujetos. Lo que importa no es la barrera, sino el ordenador que señala la posición de cada uno, lícita o ilícita y opera una modulación universal (Deleuze, 1996), donde las instituciones se encargan de estimular o inhibir los cuerpos y las subjetividades.

En este contexto, la relevancia de analizar una práctica que si bien correspondiente a los miembros del alumnado, parecía corresponderse y verse aceptada por las ideas y valores manifestados y exigidos por los miembros de la cúpula institucional, afines a las ideas castrenses imperantes.

Unos de los objetivos de la Junta Militar que arribara al poder en el año 1976 fue controlar la vida de los sujetos; reinstalar en las familias el orden patriarcal y machista, ya que era considerado, como el modelo más apto para el despliegue de autoridad, disciplina y orden. Tal como señala Tedesco (1987), los miembros de la Dictadura consideraban a la familia y a la Iglesia Católica como los principales de la educación de los niños, mostrando cómo, de este modo, lo proveniente del ámbito privado era privilegiado por sobre lo público (rol del Estado) como proveedor de la educación.

3.2. Descripción del ritual del Bautismo

Bautismo era el nombre dado a un evento ritual que los alumnos de segundo y tercer año del Profesorado de Educación Física del Instituto Nacional de Educación Física "Dr. Enrique Romero Brest" realizaban, desde el año 1937, a los alumnos de primer año. Desde el inicio de clases, los alumnos ingresantes se veían subordinados a diferentes tipos de prácticas

particulares, las cuales, conformaban una especie de ritual de bienvenida e iniciación con el que se corroboraba la pertenencia institucional de los alumnos.

Como tal, dicha actividad formaba parte de las actividades históricas del Instituto; su transmisión se realizaba a través de la experiencia, es decir, sin que existiera reglamentación alguna para su ejecución¹. Como práctica, el ritual del Bautismo, no estaba tampoco prescripto institucionalmente, por consiguiente, no tenía reglamentación alguna ni en lo institucional ni en los organismos de la Educación Superior.

Operando, aceptado y fomentado tanto por los alumnos, como así también por los profesores como algo propio y fundante, el cuerpo tenía que ser domesticado, dócil y controlado primero por los otros, para que más tarde, esto ocurriese por ellos mismos.

El ritual, acaecido en el ámbito educativo, suponía el desarrollo de una serie de prácticas o ritos que permitían a los alumnos del primer año del Profesorado de Educación Física pasar del Bipedaje (estadio representante del inicio del ritual) al Bautismo (concebido como instancia final del proceso y a partir de la cual, el alumno podía ser reconocido por sus pares de años más avanzados como tal, pasando a formar parte de lo que se denominaba la Gran Familia del I.N.E.F.). Como tal, se trataba de una condición común y exigida a todos los alumnos, ya se tratase de varones o mujeres; es decir, en tales prácticas rituales no había distinciones, lo cual se vincula a una serie de concepciones implícitas de sexo y género, de hombre, de mujer, masculinidad y feminidad; configuraciones muy particulares dado el momento histórico e ideológico que prevalecía en ese momento, en el país.

Es importante señalar que las prácticas asociadas al Bautismo no sólo tenían lugar al interior de la Institución (en los recreos, en la entrada al inicio de clases o en la salida de éstas, así como en otros lugares/momentos de espacio común: vestuarios, piletas, gimnasio, playón/cancha, etc.) sino que se trasladaban fuera del Instituto: en los colectivos, trenes y subtes; en las calles, cines, teatros o cualquier lugar donde pudiera producirse un contacto entre alumnos del primer año del Profesorado en Educación Física con alumnos más avanzados de la carrera. Es decir, dichas acciones no eran tomadas por los alumnos avanzados como un divertimento pasajero, sino como una instancia en la que éstos últimos pudiesen hacer valer su rango y exigir obediencia.

¹El único documento donde se deja asentado dicho ritual, denominado "Bautismo de tribus", es en el libro "Propuesta educativa fundacional del Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano de San Fernando" (1938)

La confección de las actividades no poseía lógica alguna; se podría decir que era “Salir a la Caza del Bípedo/a”. Eran ocurrencias del momento, realizadas en el anonimato, que carecían, la gran mayoría de las veces, de planificación, aunque sí suponían un fuerte avasallamiento del carácter del alumno/a y su moral. Dichas prácticas tenían, claramente, dos objetivos específicos: el disciplinamiento y la obediencia (es decir, el respeto sumiso a la autoridad); metas fijas en el tiempo, que sólo variaran en aquellos tipos de actividades catalogadas como peligrosas y/o indecentes.

Entrevistador: ¿Sucedía que aparecieran Honorables en horas de clase? ¿Los retiraban de ésta y les hacían hacer alguna actividad que tuviera que ver con el Bipedaje?

Fuente (Ex alumno, docente D.E. 8): Un día, aparecieron un grupo de Honorables en una de las clases teóricas y nos dijeron, que como que como en la hora siguiente el profesor que teníamos no venía, teníamos que ir todos al playón que tenían algo que comunicarnos y que era obligatorio. Al concurrir nos informaron que teníamos que ser “vacunados” contra la enfermedad del Bípedo. Teníamos que pasar de a uno al vestuario de los albañiles donde íbamos a ser vacunados y nos entregarían un certificado de vacunación, el que, si lo perdíamos, tendríamos que ser vacunados nuevamente. Éste certificado lo podían pedir en cualquier momento y cualquier día. La vacunación consistía en, una vez dentro, subían al Bípedo a un banco frente a la pared con los brazos apoyados sobre ésta, le bajaban los pantalones, y luego de una parodia entre dos Honorables, de a quién le tocaba vacunar, le bajaban los pantalones, frotaban una escoba vieja en los glúteos e informaban que tenía que gritar fuerte y con voz de “macho” para que la vacuna prendiera. Uno de ellos o los dos, según la ocasión mordían fuertemente al Bípedo, el que por lógica gritaba, dejándole la marca de los dientes. Al salir había otro Honorable que entregaba un recorte de papel que decía: “Vacunado”, volviendo a repetir que no lo perdiera.

Otro rasgo característico de este tipo de prácticas era que todo quedaba en un silencio sepulcral. Esto demuestra que las autoridades sabían y/o presuponían que pasaba, ya que ellos también lo habían padecido, pero sólo actuaban cuando el desenlace pasaba a mayores y se producían peleas o quejas por parte de los alumnos de primer año por los acontecimientos ocurridos en estos encuentros.

Algunos alumnos cumplían las pruebas debido al temor. La posibilidad de revelarse, pasando a formar parte de la denominada Lista Negra; lista a la cual se le haría pasar muy mal el día del Bautismo final era atemorizante. Otros, por el contrario, veían en la imposición de dichas pruebas la posibilidad de poner a prueba sus límites físicos. Las habilidades técnicas y destrezas necesarias para sortear algunas de las pruebas se consideraban como enriquecedoras de la capacidad de adaptabilidad, flexibilidad y acomodación de las personas. De esta manera, muchos alumnos/as que desean realizarla una como una parte sustantiva de su formación.

Tal como señala Amuchástegui (1995), tanto el Bautismo como la entrega de la “I” eran:

... rituales que hacen referencia a prácticas grupales en las que se representan sentidos simbólicos vinculados particularmente a normas sociales, y en cuya representación se transmite y afirma la norma, la cual es parte de la identidad de las instituciones y de sus miembros (p. 61).

No obstante, la pretensión de “pertenecer a la Gran Familia” en cierto modo carecía de sustento, en tanto los alumnos, ya fuesen varones o mujeres, no tenían diálogo ni contacto con sus pares de los años superiores, más que el vinculado al cumplimiento de la práctica ritual que los Honorables u Honorabilísimos impusieran a los Bípedos. Así mismo, la indumentaria contribuía a este ritual: las remeras, camperas de abrigo, conjuntos deportivos con la línea roja en el hombro izquierdo y por supuesto la “I” en el pecho, que eran portados por los seguidores de este ritual.

En lo concerniente a los rituales del Instituto durante la DICTADURA lo primero que se debe advertir para comprender mejor este dispositivo, es que los Estados totalitarios buscan ritualizar por completo al conjunto de la sociedad civil. Así se intenta atravesar todo el colectivo social con una ideología central, un gran líder, banderas, insignias, brazaletes. En las sociedades abiertas y pluralistas quedan muy pocos rituales centrales que extiendan su acción a todo el conjunto (Beer, 2008, p. 258).

El ritual del Bautismo tiene todas las características de los rituales de paso; es decir, de aquellos ritos que van acompañados de un cambio en la situación social, en el estatus o en la edad (ciclo de vida) de los individuos (Sáez Blasco, 2004).

Retomando lo planteado por Van Genepp (2008), debe señalarse que todo rito de pasaje se compone de tres momentos:

a) *Rito de separación*: se separa a la persona de la estructura en la que se inserta,

b) *Rito de margen o Limen*: momento de transición, donde la persona no es ni una cosa ni la otra; no está en un estado ni anterior ni posterior, y

c) *Rito de agregación*: el sujeto retorna a la estructura, pero renovado por la experiencia liminar que pasó.

La fase de separación comprende el comportamiento simbólico significando la desvinculación individual o del grupo del estatus que tenía antes del ritual prefijado en la estructura social. Su característica principal es la invisibilización estructural: los individuos son invisibilizados socialmente, así como marcados. En el caso analizado en la presente labor, es a los alumnos de primer año (ingresantes) del Profesorado a los que se cosificará en tanto Bípedos e invisibilizará en la medida en que el trato o la palabra de éstos hacia los Honorables y Honorabilísimos no existían.

Por otro lado, no hay algo definido en la identidad liminar sino, es más bien del orden de lo que no se puede clasificar. El “bípedo” es ubicado por los alumnos de segundo y tercer año del Profesorado en una posición ambigua respecto de las categorías sociales que conforman el pertenecer al Instituto. En este contexto es que Turner (1999) señala que la figura de “bípedo” ilustra la noción de “persona liminar”; es decir, de las personas que están “entre lo uno y lo otro”; que transita una condición en la que: ya están clasificados, y al mismo tiempo, todavía no están clasificados. Y, por último, que son considerados como contaminantes, por eso se los recluye y se los controla. Aquellos que no se pueden clasificar son considerados como contaminantes e impuros.

Las flagelaciones, los malos tratos y suplicios tienen por objetivo anestesiar al novicio en los rituales de iniciación. La finalidad última es hacer que muera, en el sentido simbólico de descomponerlo, hacerle perder el recuerdo de su personalidad primera y su mundo anterior, para a continuación recomponerse y formar un individuo nuevo. Durante este tiempo, los ingresantes tienen que elegir a un padrino y a una madrina entre los estudiantes de

los cursos superiores. Estas personas tienen la función de cuidar al ahijado durante el bautismo propiamente dicho. Pero esto es lo que les dicen, ya que los padrinos y las madrinas, en realidad, son los encargados de hacerlos pasar por el bautismo.

El ritual es una de las pocas acciones simbólicas colectivas que suponen un orden perfecto tanto temporal como espacial. El ritual no dice tanto, sino que hace, quienes lo practican se ajustan estrictamente a sus leyes, de manera que en el lugar y en el tiempo que dura el ritual el mundo entero parece estar inmerso en un orden de perfecta armonía. En realidad, en medio del desorden y el caos general, el ritual construye un pequeño cosmos ordenado y relativamente perfecto.

La característica primordial del ritual es la repetición verbal del mismo, sin la cual, no funcionaría, así pues, el trabajo de Honorables y Honorabilísimos/as es el de hablar de él todo el tiempo para que la palabra penetre en sus mentes y se convenzan de la importancia y necesidad de atravesarlo.

El objetivo que se persigue es demostrar que los alumnos de los cursos superiores son los “dueños de casa”, y, por lo tanto, los primeros años deben sentir la diferencia de posición que se establece entre el campo de los alumnos.

Entrevistador: ¿Los Honorables/Honorabilísimos te hacían sentir que eras un alumno más del profesorado?

Fuente (Ex alumno, docente D.E. 13): Antes que alumno eras un bípedo, así te llamaban. Bípedo, bípedo horrible, mal oliente, asqueroso y otros insultos. Hasta el 25 de mayo duraba esta tortura llamada Bautismo.

Estas actividades eran avaladas por los profesores de Educación Física, poniendo en juego, el sacrificio, el esfuerzo, el dolor, el control y la disciplina que los otros hacen de un cuerpo ajeno, que no les pertenece, pero en el que confían como su memoria más preciable y

desde donde se instituirán las fuerzas de las representaciones individuales y grupales, que dejan una marca ineludible en el propio proceso de formación docente.

La etapa de iniciación y el bautismo contiene un conjunto de elementos que conforman aquello que denominamos anteriormente como ritual. Ampliando el análisis para su mejor comprensión se puede decir que lo caracteriza: una ruptura con la rutina cotidiana, un marco espacio temporal específico, un escenario programado que se repite periódicamente a lo largo de un tiempo cíclico, palabras proferidas, gestos complementados, objetos manipulados que apuntan hacia una eficacia extra empírica, que no se agota en el encadenamiento mecánico de causas y efectos.

El bautismo constituye claramente una configuración simbólica o mítica, que se funda sobre significaciones de la práctica ritual. Se había tomado, en consecuencia, una creación del Instituto, una tradición, y se la constituyó en una norma para su transmisión, buscando convertirla en sentido común. Las rutinas diarias por otro lado, como así también los rituales incorporados a la vida cotidiana del Instituto prescribían una gramática rígida y articulada, un estilo oficial, serio y "ordenado", deudor de las prácticas militaristas. Igualmente, existió la obligación moral de participar en ese ritual ya que su asistencia es del orden del deber y no de la simple voluntad. Con la profundización y sobrevaloración de estas ceremonias iniciáticas se acentuó la verticalidad, la disciplina, el rigor y el lugar de los diferentes actores dentro de la institución. Esto es, la jerarquía. En síntesis, en el ritual del bautismo primaron conductas netamente agresivas con cercanías a actos cuasi vejatorios y un clima de humillación y sometimiento dentro de un marco aparente de bienvenida al nuevo alumnado. El respeto por las jerarquías y su correspondiente obediencia se encuadran en un escenario en el cual la cultura de las jerarquías y el mando, eran parte del paisaje cotidiano institucional.

Lo que caracteriza al ritual del Bautismo y hace que se desarrolle, atravesando los cuerpos (Foucault), la creencia y la necesidad de su realización, es el continuo y constante relato que realizan los alumnos de los años superiores que ya han pasado por él. La repetición de las bondades del mismo, el honor que significa y la jerarquía que se logra, el cual, no se cansan de repetir en todo momento utilizando un sinnúmero de performativos gramaticales para ello.

Siendo que el ritual del bautismo se profundizó como elemento ordenador y regulador de las relaciones de poder y dominación, desplegadas como elemento central durante la

Dictadura, la importancia de analizar las representaciones, asociadas a dichas prácticas. Su abordaje permitirá visualizar cuánto de real, imaginario y/o simbólico ponían en juego los alumnos sometidos al desarrollo de esta práctica. El Bautismo es un escenario donde confluyen muchos aspectos de la vida de los sujetos, del hombre (masculino), la mujer (femenina) y el rechazo a las cuestiones de género en particular; muchos supuestos de cómo debe ser y cómo realmente es su comportamiento; cuánto de fantasía e imaginación depositaban en el ritual; qué significancia tiene para los sujetos estudiados la misma práctica.

Entrevistador: ¿Cómo recuerda el primer día de clases en el Profesorado?

Fuente (Ex alumno, supervisor): Terminado el acto de inicio de clases nos dirigimos a las aulas. Los comentarios de lo ocurrido iban y venían, algunos muy enojados, otros ya sabían que esto ocurría y otros no emitían palabra alguna. La primera hora de clase transcurría normalmente hasta que en un momento golpearon la puerta y dos alumnos de segundo año pidieron permiso al docente para hablarnos, se presentaron, y nos informaron que eran Honorables, y que los alumnos/as de tercero eran Honorabilísimos/as. Uno de ellos dijo: “Nos deben respeto, ya que estamos más avanzados en la carrera, nos tratarán de usted y harán todo lo que nosotros le pidamos. Nosotros ya pasamos por esto y estamos orgullosos de ello, al igual que lo estarán ustedes cuando culmine su Bautismo, el que los hará parte integrante de la “Gran Familia del INEF”. Antes de ser bautizados pasarán por el Bipedaje, en el cual, como ya dijo mi compañero, el Honorable... (no recuerdo el nombre), harán todo lo que se le pida sin chistar ya que no son alumnos por el momento, y solo van a serlo cuando tengan la “I”, y solo a partir de ese momento pasarán a ser uno de nosotros. El Bautismo les dará la fuerza, el carácter, la postura y no sé cuántas cosas más”. Antes de retirarse nos dijeron: “esto es el comienzo para ser un verdadero Profesor de Educación Física. Al retirarse, el profesor que estaba frente a la clase, volvió sobre los dichos de ellos y volvió a explicar, con otras palabras, lo de la “Gran Familia”, el "Bautismo" y la “I”, ya que él era profesor de Educación Física, que ya había pasado por lo mismo, que estaba orgulloso de esta tradición y que a nosotros nos iba a pasar lo mismo.

3.2.1 La ceremonia del Bautismo

Una vez que se acercaba la fecha de la ceremonia de Bautismo (día 25 de mayo de cada año), todo Bípido debía elegir padrinos/madrinas, en lo posible de segundo año. Para ese entonces, ya casi no había pruebas a realizar y a bípodos determinados, lo que producía risas entre los alumnos de primer año; estas eran pintarles la cara, los labios y peinarlos como mujeres, ponerles baberos y chupetes.

Una vez elegidos los padrinos/madrinas, previa carta de solicitud, cada Bípido era presentado en “Familia”: si un padrino el año anterior tenía dos o tres ahijados, esos eran hermanos entre sí, lo que equivale a “tíos” y ese padrino, que en ese momento estaba en tercero, según la versión de algunos era “abuelo” y para otros “padre”, esto variaba, ya que el día del bautismo venían egresados a observar y si uno de estos coincidía con el nuevo bautizado, ese sí era su abuelo. Esto era una manera de mostrar cómo se conformaba La “Gran Familia”.

El día anterior al Bautismo se les informaba a los Bípedos que tenían que concurrir al Instituto con ropa que se pudiera ensuciar, vieja, y que tal vez, haya que tirarla, un babero, un chupete, un pañuelo para vendar los ojos y algodón para ponerlo entre los ojos y este, ya que las pruebas a realizar tienen que ver con los sentidos y sensaciones y que van a ser acompañados por sus padrinos para cuidarlos y guiarlos en esa jornada.

El Bautismo se dividía en dos grandes partes o momentos. El primero corresponde a los Honorables y es en el que van a ser ensuciados, y el segundo, el de los Honorabilísimos, es el Bautismo formal, el que se realizará en las dos últimas horas de la jornada.

Ese día los Bípedos eran recibidos por los Honorabilísimos. La ceremonia tenía una duración de tres horas. A cada Bípido se le vendaban los ojos, colocaba el babero y el chupete en la boca (el cual no podía salirse de ésta). Cada Bípido es acompañado por su o sus padrinos y comienza el suplicio. Correr sin dirección alguna, arrastrarse por el pasto, basar entre las vallas sin tocarlas, girar para marearse y salir corriendo, comer una papilla nauseabunda preparada con dulce, mostaza, vinagre, aceite y cebolla; introducirnos en las cubiertas de auto y hacernos correr tratando de no caernos, y si así sucediera, girar subir a un banco y colocarnos una horca y hacernos saltar; comer fideos hervidos fríos llenos de tierra y

luego nos mostraban lombrices, bailar lentos entre hombres, mujeres o entre mujeres, tomarnos de las manos, un Honorable en cada una, y hacernos correr y chocarnos contra un colchón de salto que estaba apoyado en una pared.

Fuera de ese circuito pasaban otras cosas, siempre realizadas por los varones de segundo año: algunos/as eran mojados con agua sacada de las zanjas que daban contra el Tiro Federal; a otros se les decía “corre a toda velocidad derecho diez pasos y frenate que hay una pared”, que por supuesto no existía, al tercer paso eran tacleados, dados vuelta, espalda contra el piso, dos Honorables los/as tomaban de manos y pies mientras otro se sentaba en el pecho y le decía: “chupala” frotando un chorizo de carnicería en la boca.

Entrevistador: El haber pasado por el Bautismo: ¿Ha sido importante y significativo para usted?

Fuente (Ex alumna, profesora nivel inicial): Para mí como alumna fue un infierno ya era una experiencia nueva para mí y no sabía a lo que me estaba exponiendo, desde el primer día los chicos/as del instituto me empezaron a asustar y muchas cosas: que te pasaría si no los obedecías, lista negra, acoso a mis compañeras y a mí como si fuéramos chicas que estábamos dispuesta a hacer lo que ellos quisiesen. Te hacían pagar derecho de piso y las cosas que nos hicieron hacer en el bautismo no eran juegos; nos hacían hacer ejercicios bajo la lluvia nos tiraban con cosas putrefactas y muchas cosas mas no se imaginan... Antes que alumno eras un bípedo, así te llamaban. Bípedo, bípedo horrible, mal oliente, asqueroso y otros insultos. Hasta el 25 de mayo duraba esta tortura llamada Bautismo.

Esto tuvo grandes inconvenientes, muchas de las chicas gritaban y lloraban, lo que produjo la suspensión de esto alumnos. En otro sector, se los hacía caminar con los brazos extendidos al frente, lo que producía el choque con alguna compañera y tocarle el busto o, por el contrario, las chicas caminar de igual manera pero, con los brazos en posición de golpe mano bajas, pero con las manos abiertas, se les decía que frente a ellas había una valla y que para no chocarse y lastimarse la encontrarían en esa posición, del otro lado un varón, el choque se producía tocándole los testículos, otro problema; chocar varones entre varones, mujeres entre mujeres, Bípedas con Honorables sus caras para que se besen en la boca, tocar

a los Bipedos sus glúteos o testículos, una vez finalizado, nos sacaban las vendas, nos íbamos a higienizar y nos preparábamos para el Bautismo Formal de los alumnos/as de tercer año (Honorabilísimos/as), el que sucedería, en la última hora de clase.

A la hora indicada, los Honorabilísimos/as volvían a vendar los ojos de los Bipedos y los tomaban de las manos. Los hacían saltar, agacharse, bailar sueltos por el predio. Luego ubicarse, sentados en ronda en el suelo. Pedían silencio y un Honorabilísimo empezaba a hablar, dando la bienvenida y felicitando a los participantes por haber pasado por el Bautismo Informal. Al finalizar la charla, siempre vendados, los bipedos recibían un obsequio de sus padrinos. En eso el interlocutor anunciaba: “Ahora serán bendecidos por el fuego divino, el que los sellará de por vida como uno más de nosotros; cuenten hasta doscientos y recién ahí se quita las vendas, no antes”.

El conteo empezaba junto a él y otros Honorabilísimos, los que caminaban delante nuestro incitando a hacerlo más fuerte. Cuando los bipedos finalizaban el conteo y se quitaban la venda una “bola de fuego” (pequeña antorcha) caía en medio de un gran fogón, el que se encendía al caer ésta en él. Alrededor no había nadie. Entre abrazos, lágrimas y cánticos los bipedos salían corriendo sin rumbo en busca de los Padrinos/as o cualquier alumno de segundo o tercer año, pero no había nadie.

Al día siguiente, al llegar todos temprano se procuraba saludar, abrazar a los padrinos/madrinas, pero, al encontrarse con ellos, éstos no les hablaban. Había comenzado “La semana del Silencio” o “La venganza del Bípido”. Durante esos días los Honorables y Honorabilísimos eran molestados, pero como no podían hablar, los bipedos aprovechaban para hacerles bromas y cargarlos. Esto duraba tres días. Finalizados, vendría la entrega oficial de la “I”, que era un acto “solemne” donde los padrinos y madrinan colocaban la apreciada “I” en el pecho de sus ahijados y les entregaban regalos.

Para finalizar este evento, se realizaba un baile en una confitería bailable de Capital Federal exclusivo para los alumnos del INEF, donde, producto de la alegría, se lograban noviazgos que hasta ese momento no se habían producido.

La fiesta presenta un doble aspecto ceremonial y divertido, supone una reunión, fuente de animación y aun de excitación; se basa generalmente en una tradición, aunque

permite, sin embargo, una ruptura de la continuidad cotidiana. (Maisonneuve, 2005, p. 41).

Las fiestas se caracterizan por una suerte de despilfarro ostentatorio, y a veces competitivo: la fiesta en sí, los regalos, adornos, vestimenta, juguetes, etc., entre familiares, amigos, grupos afines.

3.3. El Bautismo en los varones: significados y resistencias

La gran mayoría de los varones que cursaban el primer año del Profesorado de Educación Física aceptaban la actividad del Bautismo, sin decir absolutamente nada. Muchos por imposición, otros después del reiterado discurso recibido por parte de Honorables y Honorabilísimos, los cuales los habían convencido de su importancia, convirtiéndolos en defensores acérrimos del ritual. Un grupo reducido de varones se resistía al ritual ya que, al igual que sus compañeras, no entendían cuál era el significado de su desarrollo. Para ellos, se trataba de una actividad no prescrita que sólo buscaba su objetivo mediante la violencia simbólica y física. Lo importante era estudiar y capacitarse como futuros docentes, no participar de este tipo de actividades.

Entrevistador: ¿Qué significado tuvo o tiene para Usted el Bautismo?

Fuente (1) (Ex alumno, docente distrito Morón): Fue algo indescriptible. ¡Lo mejor que me ocurrió en toda mi carrera y una de las cosas más importantes de mi vida!

Fuente (2) (Ex docente INEF): No significó nada. Era una estupidez, que no sé por qué se realizaba. No tenía sentido alguno. ¿Somos mejores docentes por haber pasado por él? Decididamente “NO”.

Fuente (3) (Ex alumna, profesora DE 2): Fue algo hermoso. Gracias a él conocí a un montón de compañeros/as con los que compartí cada momento. Fue el inicio de sentirse parte de la Gran Familia.

Fuente (4) (Ex alumna, profesora DE 11): Como significado en sí no tuvo ninguno, sí conocí a un grupo grande de compañeros y algunas amigas. Se escuchaba diariamente lo de la Gran Familia, lo que para mí y muchos/as compañeros/as, era solo una excusa para molestarnos, hacernos sentir mal, burlarse de todos/as y por sobre todo a las chicas que no eran tan lindas o no eran tan habilidosas en los deportes de invasión; salvo aquellas que se habían puesto de novias con algún Honorable u Honorabilísimo que no participaban casi de ninguna de esas actividades. ¿Cuándo les decíamos por qué ellas no les hacen hacer lo mismo que a nosotras? “Las novias de los Honorables no tienen que hacerlo mismo que ustedes”.

Entrevistador: ¿Hubo algún momento en que se produjera rechazo por este Ritual e hicieran algún tipo de resistencia a participar?

Fuente (1) (Ex alumno, profesor distrito La Matanza): No, ya sabíamos cómo venía la cosa. Al principio me producía rechazo, pero después, lo tomaba como algo más e incluso nos divertíamos al ver lo que les hacían a otros compañeros.

Fuente (2) (Ex alumno, supervisor): Sí, un día aparecieron tres honorabilísimos en el recreo con un sello de goma de 10 cm. aproximadamente y una almohadilla; a ellos no les correspondía ese tipo de actividades en el Bautismo ya que era cosa de los de segundo y habían tenido problemas con ellos por su actitud. Comenzaron a sellarnos la frente con la palabra Bípido prohibiéndonos que la borrásemos. Uno de mis compañeros, que era el más grande, les dijo que eso no correspondía, que ya estaba grande para esas idioteces y no pensaba dejar que lo hicieran. Luego de tratarlo de maricón y decirle ¡“VOS TENES QUE HACER LO QUE NOSOTRO TE DIGAMOS!!” lo tomaron por la espalda entre dos y se lo colocaron igual.

Entrevistador: ¿Qué pasó en ese momento?

Fuente (2): Cuando lo soltaron se agarró a trompadas con el que lo selló, se metieron los otros dos y comenzó una batalla campal con los que habíamos visto esta actitud. Dos profesores que pasaban comenzaron a separarnos y nos dijeron que por esta vez no

iban a hablar con las autoridades. A uno de ellos, que era el que más reivindicaba el Bautismo se le ocurrió decir “pero me extraña Bípedo...usted sabe cómo es el tema, para la próxima, obedézcalos si no...lista negra”. Casi se van a las manos otra vez, pero en contra de éste.

En ese momento nos reunimos todos y se decidió estar siempre en grupo, no hablar ni dirigirles la palabra a ningún Honorable/Honorabilísimo, soportar las ironías e insultos, no realizar ninguna actividad propuesta por ellos y de ser necesario hablar otra vez con las autoridades, ya que la vez anterior nos dijeron que hablarían con ellos, pero como de costumbre, no lo hicieron. Igualmente hubo una reunión de Honorables y Honorabilísimos/as con ellos repudiando lo sucedido, decidiendo, que no eran más parte, no de la Gran Familia solo, no eran más compañeros de ellos y que los repudiarían por siempre y ellos sí fueron a hablar con las autoridades logrando su expulsión después de haber citado a los responsables y a nosotros. Fue la primera actitud de “resistencia grupal” contra las actividades que desarrollaban los alumnos de los años superiores. Las anteriores, solo fueron realizadas por uno o muy pocos alumnos y duraban a lo sumo uno o dos días.

Entrevistador: ¿La Gran Familia era algo palpable, tenía continuidad?

Fuente (1) (Ex alumno, profesor INEF): Por supuesto, no sólo era, actualmente sigue siéndolo. Cuando me encuentro con compañeros/as o padrinos y madrinas sentimos lo mismos que en ese momento y, aparte de hablar de nuestras familias o trabajo, siempre hay un buen lugar para recordar esos momentos.

Fuente (2) (Ex alumno, profesor DE 8): Como te dije antes “NO”. Con el paso del tiempo ya sólo quedaba el saludo y no había nada más.

Fuente (3) (Ex alumna, profesora DE 3): Pero por supuesto! Ellos te asían sentir que serías parte de ella, con “todas las letras” cuando pases por el Bautismo, era un requisito fundamental para ello, y al pasarlo, veías y te demostraban que eso se hacía realidad, por supuesto que perduraba.

Fuente (4) (Ex alumna, profesora INEF): Para nada, eso era solo una excusa para conseguir chicas, por parte de los varones. Lo mismo ocurría con un grupo grandes de compañeras, las que veían a los Honorables y Honorabilísimos como personajes inalcanzables y les daba envidia a muchas compañeras.

Por otro lado, se encontraban aquellos varones que, aun no estando de acuerdo con el Bautismo, participaban del mismo por miedo a ser relegados de sus compañeros/as o por mostrarse como valientes; demostrar su hombría. Dentro de este grupo se encontraban, también, los sectores homosexuales. Para este grupo en particular, el período de la Dictadura fue muy difícil, ya que todo lo considerado como fuera de lo "normal" era catalogado de "raro", "enfermo" y otros epítetos, aún más ofensivos y discriminativos.

Entrevistador: ¿Tuviste inconvenientes con tus compañeros/as respecto a tu condición sexual?

Fuente (Ex alumno, profesor DE 10): Al principio no, pero con el correr de los días, empezaron a murmurar que era “maricón”, “afeminado”, “trollo” y un montón de cosas más; no sólo la gran mayoría de mis compañeros y compañeras, sino también los/as de los años superiores. Los profesores de las materias prácticas se burlaban de mi ante todos diciendo: “parece una niña lanzando”, “ponga huevos, no sea cagón”, “Ud. Es muy blandito...demasiado”. El profesor de Hándbol, delante de todos mis compañeros llegó a decirme “un verdadero profesor de Ed. Física debe tener sangre y comportarse como un verdadero hombre y no como uno de esos enfermitos maricones. Supongo que Ud., ¿No será uno de ellos?”, mis compañeros se reían a carcajada limpia, susurrando y señalándome con la complicidad del docente.

Connell (2001) nos señala que los jóvenes gays están expuestos a la hostilidad de las directivas de la escuela y a la de los estudiantes heterosexuales; los maestros, por su parte, tienen graves dificultades para manejar la diversidad sexual.

Señalan Hardy y Jiménez (2001) que cuanto más exigentes, son los atributos del macho en una sociedad, más difícil será identificarse como tal. La respuesta puede ser tanto una

ruptura e identificación homosexual como una conducta exageradamente machista para ocultar y disimular las dudas sobre su propia masculinidad.

Entrevistador: ¿Cómo te sentiste en esos momentos?

Fuente (Ex alumno, profesor distrito Morón): ¡Muy mal!!! Sabía que me costaría mucho ocultar mi condición, ya a otros egresados les costó un montón, algunos tuvieron que abandonar la carrera por ese motivo. Por suerte me hice de un grupo muy reducido de dos compañeros y tres compañeras, los cuales me escucharon, comprendieron y entendieron y fueron mi sostén y pensaban al igual que yo que la condición elegida no afectaría la profesión.

Al respecto, Bourdieu (1999) señala que sobre la comunidad homosexual se ejerce una forma especial de dominación simbólica, en tanto los individuos que la conforman se encuentran afectados por un estigma que, a diferencia del color de la piel o de la feminidad, puede estar oculto (o ser exhibido) pero se impone a través de los actos colectivos de categorización que hacen que existan unas diferencias significativas, negativamente marcadas y, a partir de allí, un grupo social estigmatizado.

Las diversas imágenes y formas de conducta comprendidas en el concepto de masculinidad son muy amplias y no podrían tratarse como estables o universales, dada la dinámica social de nuestro tiempo. No existe una sola forma de ser hombre, pero si existen maneras dominantes de serlo que plasman modos de comportamiento esperables. El control por parte de los adultos se despliega, fundamentalmente, en las escuelas, donde se ve reforzado por un régimen de disciplinamiento que se convierte en un sistema de formación de masculinidades usando la cuestión de género como medio de control.

Archetti (2003) retoma lo abordado en dos trabajos: por un lado, la obra Gilmore (1990), quien enfatiza la universalidad de valores tales como la fortaleza, la agresividad, el estoicismo y la heterosexualidad, en la definición del arquetipo de la hombría y la virilidad y, por otro, la labor de Mosse (1985), quien describe el desarrollo histórico de clases medias dominantes basado en la importancia de la virilidad masculina, el vínculo homo-social masculino, la ferviente hermandad y, en consecuencia, ve a la homosexualidad como una amenaza. La presencia femenina es necesaria para cumplir el rol familiar de la maternidad,

para realzar la masculinidad del hombre; mientras que en ellos, la virilidad sería más relevante que la paternidad, hablando siempre de los tipos de dinámica familiar tradicional.

Por su parte, Keen (1991) sostiene que, en las últimas generaciones:

...las familias integradas por hombres y mujeres, padres y madres al mundo del trabajo; se ha ido perdiendo la discusión de género en relación a nuestro destino biológico y espiritual de progenitores, de qué se debe ocupar cada uno y de cuáles aspectos se ocupa el otro. Un niño aprende a “ser hombre” y a “hacerse hombre” observando e imitando a su padre en su comportamiento social: en el trato con la mujer y con otros hijos, con los pares, y con los hijos de sus pares, con los mayores, con extraños (p. 269).

La relación con el padre refiere a la constitución con el afuera; lo externo; con el otro; con los demás. Estos rasgos de masculinidad dominante constituyen un poderoso estructurador de identidades individuales y sociales masculinas. Externa y preexistente al sujeto como una identidad a implantar y a adjudicar durante un proceso de atribución del género, tiene en su seno los valores y contra valores a los que hay que acercarse y alejarse, respectivamente, para ser ese hombre deseable. Este hombre al que debe aspirarse ser, queda profundamente impregnado en el modo de existir masculino y empuja constantemente a querer serlo. También queda fraguado en el modo de pensar femenino acerca de cómo debe ser un hombre.

En lo que concierne a los alumnos y profesores del I.N.E.F., así como de una porción importantísima de la estructura social de la época, las creencias y supuestos acerca de la masculinidad, de lo que corresponde al hombre ser, creer y sentir, se afirmaban en las cualidades de autonomía, independencia, el poder sobre sí mismo y sobre los demás, autoafirmación, autoconfianza, libertad, poder, prestigio, trascendencia, ambición y éxito, resultados y control.

Los valores vehiculizados, manifestados y priorizados a través de esta posición son de vertiente autorreferente y egocéntrica, es decir son impuestos a sí mismos y jerarquizados por los mismos hombres. Las prácticas masculinizantes están concentradas en ciertos escenarios: las divisiones de currículo, los sistemas disciplinarios y los deportes. Las culturas estudiantiles generalmente enfatizan las relaciones heterosexuales y construyen jerarquías de género.

Tal como menciona Connell (2001):

El género es construido en medio de contextos sociales y culturales que producen múltiples formas de masculinidad, una de las cuales generalmente ejerce hegemonía sobre las otras. Las escuelas juegan un papel activo en la formación de masculinidades... El control que los adultos ejercen en las escuelas, está reforzado por un sistema disciplinario que a menudo se convierte en un foco de formación de masculinidad (p. 156).

¿Cómo funcionaba y funcionan hoy los estereotipos de género?

Cuando alguien se comporta así	Si es niña se dice que es...	Si es niño se dice que es...
Activa	Nerviosa	Inquieto
Insistente	Terca	Tenaz
Sensible	Delicada	Afeminado
Desenvuelta	Grosera	Seguro de sí mismo
Desinhibida	Pícaro	Simpático
Obediente	Dócil	Débil
Temperamental	Histórica	Apasionado
Audaz	Impulsiva, actúa sin pensar	Valiente
Introvertida	Tímida	Piensa bien las cosas
Curiosa	Preguntona, cotilla	Inteligente
Prudente	Juiciosa	Cobarde
Si no comparte	Egoísta	Defiende lo suyo
Si no se somete	Agresiva	Fuerte
Si cambia de opinión	Caprichosa, voluble	Capaz de reconocer sus errores

En tal sentido, una característica que preocupaba a los profesores de las materias prácticas por sobre las teóricas, era el enfrentarse a patrones incontrolables que se establecieran fuera del profesorado, pero que pudieran manifestarse al interior de la institución educativa. Todos los alumnos traían consigo patrones de masculinidades externos

a la institución, que podían suscitar rechazo hacia aquellos/as a los que se consideraba como “raritos”.

La homofobia era otro de los mecanismos básicos utilizados para perpetuar la ideología patriarcal de la masculinidad. En la definición del modelo de hombre heterosexual, se rechazan actitudes consideradas femeninas y a los hombres que las tienen. Este rechazo se apoya en una concepción de la sexualidad masculina definida por una heterosexualidad, que limita y penaliza las relaciones afectivas, de intimidad y complicidad entre los hombres. De esta manera, desde el modelo hegemónico, se rechaza y se valora como “menos hombre” o masculino a las personas homosexuales (Vitoria-Gasteiz. 2008, p. 23-24).

Al respecto, Scharagrodsky (2001) explicita que:

...al igual que en la mujer, la fisiología masculina prescribía una determinada moralidad masculina tan histórica como arbitraria. De esta manera, el coraje, la osadía o el carácter enérgico, se hacían derivar de los testículos o el pene, cuando en realidad, no eran más que cualidades morales funcionales a cierto orden social (patriarcal) y que, sobre todo, producían un determinado arquetipo masculino (p. 11).

La mirada sociobiológica afirma que el comportamiento masculino brota de la naturaleza biológica de los hombres, lo que está codificado en los genes, lo que tiene influencia directa con la testosterona, sin embargo, las hormonas no determinan dicho comportamiento.

En el caso de los profesores de Educación Física, éstos tienen un saber ocupacional, el cual se centra en una masculinidad convencional que no sólo es dominante, sino también neutralizada, como natural y buena; siendo considerada, por tanto, como la esperada e indiscutible naturaleza de las cosas.

Entrevistador: ¿En las prácticas de los fundamentos técnicos, sentías alguna presión por parte de los docentes respecto a las mismas?

Fuente (1) (Ex alumno, profesor INEF): La verdad que no. Era una clase más como cualquier otra para mí. Sí reconozco, que, sobre todo, los profesores de las materias de los deportes de invasión eran mucho más exigentes con los compañeros que venían de

los deportes individuales. Muchas veces los ridiculizaban usando frases como: “¡parecen nenitas!”, “¿Por qué no pone lo que tiene que poner atacando o defendiendo?”, “parece que estuviera bailando en vez de lanzar como un hombre!” Esto los ponía mal y la mayoría de las veces, aunque las cosas les salieran bien fuera de la mirada de éstos, se tiraba abajo y no las realizaban correctamente, se inhibían y sólo aceptaban en silencio sus continuas críticas y burlas. Esto sucedía sobre todo en los primeros momentos de la cursada, el cual, coincidía con el Bipedaje y el Bautismo para luego, de apoco, desaparecer.

Fuente (2) (Ex alumno, profesor DE 2): Eran muy duros esos momentos. Tanto yo como otros compañeros que veníamos de los deportes individuales (gimnasia, natación y atletismo) nos sentíamos discriminados por ellos, no sólo por sus burlas, sino también porque muchas veces éramos tomados como ejemplo de lo que no había que hacer o estaba mal. Algún compañero me ayudaba fuera de hora a practicar y me corregía, el resto ni se preocupaba y se reía, no sólo cuando practicaba o rendía. Lo que daba más bronca era que ellos no nos hacían partícipes a mí y a mis compañeros que teníamos dificultades motrices. Cuando jugábamos no sólo no nos pasaban la pelota, sino que también nos gozaban con el famoso y repetido “ole”, “no sé para qué te la paso si no la agarras, ¡por momentos parece que se la pasara a una mina!”.

Entrevistador: Cuándo sucedía esto, ¿qué actitud tomaban?

Fuente (1) (Ex alumno, profesor DE 3): Al principio ninguna, al igual que mis compañeros. Después, me daba mucha bronca porque los y nos trataban como si fueran nuestros entrenadores y no como futuros profesores. Yo estaba y estoy convencido que lo más importante es ser buen docente, saber explicar los contenidos para que los alumnos se apropien de ellos, aunque no sea excelente mostrando y lo que nunca hice, ni haría, es burlarme de ellos y dejarlos en ridículo frente a sus compañeros. ¡No fueron un ejemplo para mí esos docentes!

Fuente (2) (Ex alumno, profesor INEF): Ninguna, agachaba la cabeza y continuaba tratando de superarme. Después me di cuenta, gracias a una conversación con un grupo de compañeros, que no nos teníamos que dejar decir eso. Esto me llevó en un par de

oportunidades a tener inconvenientes con compañeros y algún docente. Muchos de mis compañeros al principio pedían disculpas por lo que decían o hacían, solo buscaban que los cuidara en gimnasia, sobre todo el día del examen práctico, que les explicara y corrigiera, total el que los levantaba y los hacía aprobar era yo, aparte de recibir golpes por su mala técnica, no les hacía burla. Un día me cansé, y cuidando a uno de ellos, no lo hice correctamente y se dio un buen golpe, le dije que lo hiciera otra vez, en esa oportunidad lo cuidé como corresponde y le dije: “La primera vez no te quise cuidar como corresponde, por suerte no te mataste porque no quise dejar que te pasara algo. La segunda te cuide como corresponde y lo hiciste; así como te sentiste mal, así me siento yo cuando no me ayudas en los deportes de conjunto. Acordate que en algún momento vas a necesitar una “mano que no te deje caer y lastimarte”. Hoy creo que no fue correcta esa actitud, pero funcionó, me pidió disculpas y terminó siendo el mejor compañero del profesorado.

Cierto tipo de actitudes violentas, sobre todo de tipo verbal, producían en el colectivo denominado “blanditos” o “nenitas” otras actitudes tan violentas como las primeras, producto de la no tolerancia del grupo al que no podían ingresar por ser discriminados al no asemejarse a lo que se entendía como personas/actitudes normales para los hombres.

Fuente (Ex alumno, profesor DE 4): En la parada del colectivo 15, en plaza Italia, me encuentro con un futuro compañero de división, nos damos cuenta ambos por el uniforme, ya que en el turno tarde había una sola de varones, y ninguno de los dos teníamos la “I” en la remera. Entablamos conversación y al subir a éste...el colectivero le dice a él, que de casualidad subió primero, ¡“no sabes lo que te espera!””, lo miramos con asombro y al ingresar escuchamos: “Bípedo... ¿qué hace viajando en este colectivo? ¿No sabe que usted...?... ah son dos! ¿No saben que en este colectivo está prohibido que viajen Bípedos? Nos miramos con asombro, ya que no entendíamos nada y nos quedamos quietos mientras el resto del pasaje comenzaba a murmurar y reírse. Dos o tres cuerdas después uno de ellos se levanta, se acerca y poniendo sus brazos sobre nuestros hombros dice. ¿Vio chofer? ¡Los Bípedos cada vez vienen más sordos, se hacen los giles y tienen cara de afeminados!! Al querer contestar esa agresión, nos dice, vengan para el fondo que les voy a presentar a dos Honorables, ¡Qué suerte ver dos futuros compañeros y, quién dice, ¡futuros ahijados! Esto nos descolocó

y no sabíamos si lo dicho anteriormente era una broma. En el último asiento se encontraban dos alumnos más que ya, al igual que el primero, eran alumnos del Romero Brest, ya que los tres tenían en su pecho la “I” roja que así lo demostraba. Se presentaron: Honorable J y Honorable C, nuestro anfitrión hizo lo mismo Honorable A. La conversación se hizo amena, nos preguntaron de dónde veníamos, escuela, por qué habíamos elegido la carrera, etc., esto nos hizo olvidar lo sucedido pero...al llegar a destino volvieron a la carga, nos hicieron bajar sus bolsos y nos dijeron: “ Un bípedo...no existe, no piensa, no habla, no discute, OBEDECE, tiene mal olor, mal aliento, no es Hombre, es lo más parecido a una Niña, trata a los Honorables, que somos los alumnos/as de segundo año y, Honorabilísimos los/as de tercero de Usted y solo cuando uno de ellos/as se lo permite sino, pasará a la lista “Negra”!! Al preguntar qué era eso respondieron, “ya se van a enterar y para empezar me dieron los bolso de los tres más el de mi compañero para que los llevara hasta adentro del INEF, y a mi compañero de viaje, uno de ellos, el más corpulento, jugador de la Selección Argentina de Waterpolo, lo tuvo que llevar a caballito hasta el mástil, que se encontraba en la mitad de un playón lleno de alumnos/as de segundo y tercero el que fue recibido con aplausos , silbidos y vitoreo hacia el Honorable, nos dejaron ir y nos dijeron: “Recuerden lo que les dijimos”. Fuimos a un costado del camino de ingreso para que nadie nos molestara. Comentábamos: ¡que recibimiento extraño!!¡Nadie nos comentó nada de esto!!! Mientras observábamos como se dirigían a acosar a los varones como pirañas y a las mujeres a preguntarles su nombre, edad, si tenían novio, presentarse amablemente, pedirles cartas, decirles que si están cerca de ellos la van a pasar mejor, pero, que de algunas de las actividades no se van a salvar.

Entrevistador: ¿Imaginaste por un momento que te encontrarías con ese tipo de actitudes por parte de los alumnos/as y docentes?

Fuente (1) (Ex alumno, supervisor): No, pero como era normal que a muchos en la escuela los profesores de Educación Física se lo hicieran, lo tomé con naturalidad. Tuve siempre la suerte que a mí no me pasara.

Fuente (2) (Ex alumno, profesor DE10): No, eso ocurría en la escuela, era constante el maltrato de los docentes de Educación Física a los callados, inhibidos o con formas

de hablar y gestos que ellos consideraban que no eran de “Hombres”. Siempre pensé que nos formaban como futuros profesores; no para que seamos el centro de burlas y de discriminación. Muchos/as de mis compañeros/as abandonaron el INEF por ese motivo. Les hicieron creer que no podían ser docentes serios, y ellos justamente, no eran un ejemplo para sus alumnos, inclusive hubo muchas veces que no participaba de las clases o faltaba. Pensé, en un momento, también dejar la carrera por el sucesivo acoso que recibía por parte de los alumnos de los años superiores y de los docentes, sobre todo, en el período del Bautismo. ¡Fue un momento muy duro para mí!

Las definiciones de género incurren sobre los grupos de pares, no sobre los sujetos. Podría ser ésta una explicación a un fenómeno que los padres, madres e incluso los docentes observan, casi a diario: los alumnos que tienen y causan los llamados problemas de agresión, caos, e inclusive, acoso cuando se encuentran con sus pares, lo cual produce una práctica excesiva de la llamada masculinidad hegemónica, pero por otro lado cuando se encuentran solos, llegan a ser colaboradores y aplacados.

La postura enérgica, varonil, de carácter fuerte, de ejemplo de virilidad, de soportar las cargas físicas entre ellas el dolor, de dar ejemplo de hombría, entre otras, eran un denominador común en el período de la Dictadura, esto, tenía y tiene una gran fuerza que movilizaba y moviliza a los estudiantes de Educación Física y el cual sigue siendo un denominador común en la actualidad.

Así pues, la dominación masculina tiene todas las condiciones para su pleno ejercicio. La preeminencia universalmente reconocida a los hombres, se afirma en la objetividad de las estructuras sociales y de las actividades productivas y reproductivas, y se basa en una división sexual del trabajo de producción y reproducción biológico y social que confiere al hombre la mejor parte, así como en los esquemas inmanentes a todos los hábitos (Bourdieu, 1999, p. 49).

Son estos valores y sus manifestaciones visibles en las acciones de dominancia, del poderío visible, de la actividad racional por encima de la emotiva, de la individualidad, de la eficacia y la eficiencia, la voluntad de poder, la certeza y claramente, la predilección por la heterosexualidad, los valores importantes y valiosos, socialmente, que se adjudican a los “hombres”. Propuestos culturalmente como norte de la acción masculina, se presentan

además como una meta de realización, cerrando así un círculo de autocomplacencias y auto apropiaciones, donde todos acuerdan su prevalencia y trascendencia.

Las construcciones de masculinidades en este período fueron:

- Poner en circulación ciertos sentidos sobre **las moralidades sexuales** masculinas tradicionales: no tener miedo durante el bautismo, ser fuerte, vigoroso, autónomo y seguro de sí mismo. Las otredades durante el bautismo eran “los miedosos”, “los que pedían ayuda”, los “blanditos”, etc.
- Poner en circulación **ciertos sentidos ‘verdaderos’ sobre el deseo sexual**: asociar la masculinidad durante el bautismo con la heterosexualidad como la única alternativa de deseo posible en un varón ‘normal’. Otredades expresadas durante el bautismo: “maricón”, “puto”, “enfermito”, “aputozado”, etc.
- Poner en circulación **ciertos sentidos opuestos a lo asociado imaginariamente con el universo femenino**: moderación, debilidad, cierto recato, etc. Otredades: “parece una nena arrastrándose”, “correr como hombre”, “contestar fuerte como un hombre o griteeee”, “parecen que estuvieran bailando como nenas en vez de lanzar”, “párese como un hombre”, etc.

Las resistencias:

- Algunos resistían con más violencia. “varias veces me cagué a trompadas por la boludez del bipedaje”, “yo vine a estudiar no hacer boludeces. Me he peleado...”, “ya estoy grande para esto”.
- La no aceptación ‘silenciosa’ del Ritual como formador del modelo hegemónico de parte de algunos estudiantes.

- Aislamiento de algunos estudiantes durante el bipedaje: “no salía al recreo”, “intentaba irme antes o llegar sobre la hora”, “en la parada de colectivos evitaba a los ‘honorables’... dejaba pasar el colectivo”, “iba a lugares alejados dentro del INEF... donde no me encontrarán”, etc.
- Alianza con otrxs: “Buscaba refugio con compañeras y compañeros que sufrían el mismo tipo de acoso”.
- Resistencia ‘actuada’ o preformativa: “Me parecía una boludez, pero me la bancaba y lo hacía”.
- Denuncia a bedeles y autoridades: “recuerdo que no podía salir al recreo... y varias veces me acerque a alguna autoridad”.

3.4. El Bautismo en las mujeres: significados y resistencias

Desde tiempos remotos, las mujeres fueron víctimas de un proceso de discriminación en el ámbito educativo, entre otros, producto de su condición de género. En tal sentido, Arnold (1989) explica que dentro de la Teoría de Género: “las niñas por ser niñas han recibido una curricular diferente, han sido educadas para convertirse en trabajadoras dóciles y conformistas, donde la mujer juega un rol de esposa, dependiente y madre”.

En palabras de Connell (2001):

El primer vórtice surge de la división por género del trabajo y la simbolización. Los muchachos y las muchachas comparten gran parte del currículo académico. Sin embargo, en ciertas tareas de estudio, los caminos se hacen divergentes y los mensajes de género se intensifican (...) Las materias académicas también pueden tener significados de género fuertes (p. 163).

Para las mujeres el alcanzar el éxito en la escuela o, en el caso analizado, en el Profesorado, no se traducían meramente en términos de equidad, ya que los programas para los varones fortalecían el privilegio en vez de combatirlo.

Cabe señalar que la escuela/profesorado no es la única institución que modela masculinidades. Los medios de comunicación masiva se encuentran colmados de representaciones de la masculinidad. Incluso, una de las formas que posee gran impacto masculinizante y se encuentra socialmente aceptada, se da en el ámbito de los deportes.

En tal sentido, puede vislumbrarse una gran diferencia en el número y tipo de actividades deportivas que se consideran propias y/o adecuadas para la mujer; en el tratamiento de sus cualidades físicas (éstas nunca fueron iguales en su tratamiento debido a que la Educación Física siempre fue y está relacionada con los varones); entre otras. “Las mujeres son inferiores a los hombres en las actividades físico-deportivas, que su práctica es perjudicial para su organismo, que el ejercicio físico masculiniza a las mujeres o que no tienen interés en practicarlo” (Vázquez Gómez, 2001, p. 217).

Se encuentran también muchos problemas respecto al deporte de alto rendimiento los cuales condicionan el ingreso al mismo. Para éstos:

- Las mujeres se encuentran en una posición de inferioridad, por consiguiente, la detección de talentos es menor.
- Los niveles de entrenamientos altos están pensados para los hombres sin tener en cuenta, si los mismos, son aptos para ellas.
- Tener que quitarse de su identidad femenina, teniendo en cuenta que este concepto es distinto a la práctica deportiva masculina.
- Reconocimiento, relación costo-beneficio, garantía de éxito, embarazo, noviazgo.
- Invisibilización en los medios deportivos.
- En los organismos de gestión/dirección poseen una escasa representación.

Entrevistador: ¿En las prácticas de los fundamentos técnicos sentían alguna presión por parte de los docentes respecto a las mismas?

Fuente (Ex alumna, profesora INEF): Sí, a pesar de que teníamos compañeras que lo hacían muy bien, generalmente, se ponían como ejemplos de la excelencia a atletas o

jugadores varones siempre dado por sus logros o por su calidad técnica. Incluso, muchas veces, traían a nuestros compañeros para que mostraran el gesto, aduciendo, que siempre nos faltaba algo para lograrlo correctamente. Eran pocas las veces que estos ejemplos realizados por mujeres. Las profesoras eran las únicas que lo hacían.

Entrevistador: ¿Esto producía algún rechazo en ustedes?

Fuente (Ex alumna, supervisora): A algunas nos daba mucha bronca, no por nuestros compañeros que eran citados para ello, sino por los profesores que nos hacían sentir menos que ellos a pesar que teníamos compañeras federadas, e inclusive algunas estaban en la selección., Siempre nos faltaba algo, inclusive, nuestros compañeros comentaban que estos docentes se ponían de mal humor cuando tenían con nosotras, comentándonos, que la clase era aburrida, se les hacía larguísima y que no podían alcanza los objetivos por nuestro desempeño pero si con los varones.

Ante dicho cuadro situacional, Cremona señala que el descontento femenino con cualquiera de sus roles hegemónicos pareciese estar situado siempre en el desvío, en lo anormal o en un recatado discurso de transformación (el *comic*, la sátira) sobre las desventuras de las mujeres en un mundo machista.

Cuando el individuo habla o hace ciencia, política y/o religión; cuando cumple el mandato de: “¿Qué querés ser cuando seas grande?”, toma conciencia de que se halla situado en la otredad. Al reconocer la existencia de un Otro, la propia persona asume su identidad. La otredad no implica, de todos modos, que el Otro deba ser discriminado o estigmatizado; por el contrario, las diferencias que se advierten al calificar al prójimo como un Otro constituyen una riqueza social y pueden ayudar al crecimiento de las personas.

La otredad se construye a través de diversos mecanismos psicológicos y sociales. Un Otro implica la existencia de algo que no es propio y, por lo tanto, no forma parte de la existencia individual de cada uno. Sin embargo, eso externo que se rige con autonomía respecto a uno mismo también puede afectar y alterar la individualidad del sujeto en cuestión que considera la otredad. La otredad es no percibir al otro como igual, sino como alguien diferente, que no forma parte de nuestra comunidad.

El otro es lo que no queremos ser y, a pesar de que no se relaciona con nada negativo, se puede emparentar con la xenofobia, la homofobia, el racismo o la misoginia. El otro no es igual a nosotros, por eso la otredad es la capacidad de respetar, reconocer y poder vivir armoniosamente con esta diversidad. Esto da la dimensión de que cada persona es única e irrepetible en el universo. En dicho contexto, la matriz a partir de la cual las mujeres y todo lo que no sea el modelo dominante y estereotipado varón heterosexual es la otredad.

La actividad física y el deporte están directamente vinculados con lo público a diferencia de las actividades domésticas, las cuales se realizan, en espacios cerrados; inclusive en los patios escolares el escaso lugar que tiene para la realización de las actividades a diferencia de los varones.

Las mujeres aducen que las tareas domésticas, los hijos pequeños, la falta de tiempo, las posibilidades económicas, el estrato social al que pertenecen y las necesidades familiares, son impedimentos para la realización de las mismas.

Con respecto a la interrelación entre mujeres adolescentes, actividad física y deporte, la tendencia general es considerar que las jóvenes escapan de las prácticas agotadoras con rasgos de entrenamiento intensivo considerándolas propias de los varones y no de su sexo. Inclusive, quienes se dedican formalmente al deporte, rehúyen en sus prácticas las actividades que puedan incidir de algún modo contra su feminidad. Uno de los resortes más motivadores para la práctica de deportes en la adolescencia y sobre todo en las mujeres es la influencia positiva del ejercicio sobre la estética corporal: un desarrollo físico armónico confiere a la joven un aspecto agradable y atractivo que puede jugar un papel importante en el éxito social (Beer, 2008, p. 278).

Las mujeres jóvenes, de estratos sociales medios y altos, profesionales o universitarias son las que más realizan actividad física o deportiva no solo por lo estético, sino también, en su sociabilización y educación han contado con diseños curriculares que involucran a la Educación Física a lo largo de toda su vida escolar.

La Educación Física y el deporte fueron promovidos y divulgados en la sociedad. A partir de eso el deporte se fue, de algún modo, socializando incorporando la participación de la mujer, aunque de modo muy lento y con muchas controversias, llegando a lo que es el hoy,

en los términos de inclusión social. Pero continúan las cuestiones de las conformaciones de las masculinidades y feminidades, en relación al deporte.

En lo que refiere al caso analizado, las alumnas del profesorado, a diferencia de sus compañeros, se encontraban en una disyuntiva respecto a su cuerpo; sobre todo las que eran federadas. Aprender a correr, a saltar, lanzar un balón ya con el pie ya con la mano, ver el bíceps hincharse, las manos con las venas crispadas en la cancha hacen producir una imagen diferente, algo que se sale de lo establecido (Salazar, C., Manzo Lozano, E. 2009). Ellas se ven, se perciben distintas, sus límites corporales se mueven, su físico metamorfosea. Muchas eran y son tachadas de hombrunas dentro o fuera de su entorno.

Entrevistador: Durante la realización de las actividades deportivas ¿Se sentían discriminadas por sus compañeros?

Fuente (Ex alumna, profesora DE 3): Si en especial en los deportes de conjunto.

Entrevistador: ¿De qué manera realizaban esa discriminación?

Fuente (Ex alumna, profesora INEF): Verbalmente o con algunos cánticos donde nos trataba de “horribles”, “mejor dedícate a la cocina”, “a ver si ponen huevos que nos aburrimos” y otras cosas más.

Entrevistador: ¿Todos los varones participaban de esto?

Fuente (Ex alumna, profesora distrito Morón): No, algunos nos alentaban, eran la minoría. Otros solo nos observaban y hablaban bajo de las cosas que nos harían si estuviéramos con ellos. ¡Para ellos algunas eran un plato apetecible solo para tener sexo! Un trofeo en disputa. Pero no solo los varones nos trataban como objeto, muchas compañeras mías y de los otros cursos superiores tenían la misma actitud.

Como puede observarse, de los distintos tipos de violencias posibles, entre las más visibles se encuentran: a) la violencia psicológica; b) la violencia física y c) la violencia sexual. Durante el período temporal estudiado, tanto dentro del Profesorado como fuera de

éste convivieron códigos de comportamiento según los cuales unas conductas se convirtieron en deseables o indeseables.

En el I.N.E.F. las alumnas fueron avasalladas por una dinámica discriminatoria, la cual estaba inscrita en el marcado ideario de los estereotipos de género, los cuales estaban instituidos de manera encubierta y a través de la primacía de un pensamiento hegemónico, de carácter androcéntrico, que gobernaba y hegemonizaba parte de la vida cotidiana de los alumnos/as del Profesorado.

En el transcurso del Bipedaje no sólo eran los alumnos varones los que las acechaban. También, había un grupo de profesores, que, aprovechando ese momento, tenían actitudes que no correspondían a un docente. Eran los que siempre se acercaban a ver y dar ideas a los Honorables/isimos y de que hacer o no, e inclusive, muchas veces, participaban con ellos de ese tipo de actividades. Las docentes no participaban debido a que estaban convencidas, la gran mayoría, que eran actividades que no correspondían a futuros docentes y cada vez que podían haciendo mención a ello, otro grupo de ellas, participaban solo observando, pero aducían que era algo importantísimo de la vida del I.N.E.F. y había que respetar sus tradiciones.

Las alumnas que se resistían a participar eran mal vistas por sus pares, quienes muchas veces trataban de convencerlas, de que el Bautismo, era lo que las representaba y daba la “llama” de los futuros docentes de Educación Física.

En varias de las entrevistas realizadas a las ex - alumnas surgieron manifestaciones de preocupación e inclusive sospecha sobre las actitudes de algunos docentes, que habrían tocado a sus alumnas en forma incorrecta o manifestando palabras groseras, las cuales, tenían que ver con sus características físicas, mostrándolas como ejemplo de un buen cuerpo femenino.

Una forma de violencia y discriminación es el acoso sexual, el cual es denominado como una “forma de violencia de género y se trata de una conducta de naturaleza sexual no recíproca. Entendemos que si la denuncia por acoso sexual es desatendida se genera en el denunciante, más sentimientos de agravio y humillación” (Beer, 2008, p. 275).

Este tipo de violencia se ve reflejado en cierto tipo de creencias e ideas:

- a) Un paternalismo dominante, el cual entiende, que las mujeres son mucho más débiles e inferiores que los hombres.
- b) Una diferencia marcada y competitiva en cuestión al género, la que se basa, en que las mujeres no tienen la capacidad y características necesarias para alcanzar el éxito en lo concerniente al ámbito público, debiendo perpetuarse en el ámbito privado.
- c) Una hostilidad heterosexual, la que considera que la mujer, es manipuladora y peligrosa para el hombre por gozar de un poder sexual sobre estos.

Entrevistador: Alguna de tus compañeras comentaron con preocupación ciertas actitudes de algunos docentes respecto a su desenvolvimiento y trato en las clases. ¿Qué sabe o recuerda de esto?

Fuente (Ex alumna, profesora DE 4): Recuerdo que algunas conductas de ciertos docentes nos producían mucho miedo, incluso a algunas, terror. Las que más sufrían eran aquellas que eran las más lindas o que tenían un cuerpo llamativo. Habíamos sido advertidas por compañeras de años superiores respecto al profesor de hándbol. ¡Nos miraba en forma insistente como sacándonos una radiografía! Las llamaba y cuando se retiraban decía “mejor ida que venida”, frase que era popular entre las alumnas de los otros años ya que siempre la repetía. Otra de mis compañeras, a la que decíamos la Colo, sufría en la hora de atletismo cuando pasaba frente al profesor de softbol trotando, el cual estaba con nuestros compañeros en la cancha dando clase. Le gritaba ¡“que salú nena!!”, ella tenía mucho busto y cuando corría se les movían mucho, y otras cosas: “Cuando termines de correr sentate acá, yo hablo con tu profesor” mientras decía eso se golpeaba la libreta de presentes en los testículos. Inclusive un docente llegó a manosearla en un torneo al felicitarla por haber convertido el gol de la victoria.

Entrevistador: ¿Se quejaron con las autoridades del Instituto?

Fuente (Ex alumna, profesora INEF): Si, fuimos un grupo de compañeras e incluso dos compañeros, los cuales también habían sufrido acoso por parte de los mismos profesores e inclusive del profesor de fútbol, estos los trataban de “nenitas”, “falta de hombría”, “ustedes van a ser profesores de educación física no bailarinas”, etc.; al igual

que a nosotras, delante de sus compañeros. En ese momento nos dijo que no era para tanto, que hablaría con ellos, pero no sucedió nada, se calmaron, pero algún comentario siempre había.

Siguiendo a Hardy y Jiménez (2001) se puede afirmar que nada impide que los hombres adopten algunas conductas consideradas femeninas y las mujeres conductas masculinas. Cuando esto ocurra tendrán que enfrentar conflictos de distinta gravedad, en la medida en que la sociedad en que viven acepte o rechace estos desafíos a la norma, esto tiene, un impacto en la calidad de vida de los hombres y mujeres.

Entrevistador: ¿Imaginaste por un momento que te encontrarías con este tipo de actitudes por parte de alumnos/as y docentes?

Fuente (Ex alumna, supervisora): No, ni por asomo. Esas actitudes se veían en la calle: camioneros, hombres grandes y otros desubicados decían, o inclusive, tenían actitudes aberrantes para las mujeres, sobre todo en los medios de transporte. Yo solo quería estudiar y recibirme y no soportar eso por parte de los varones, ojo también había un grupo minúsculo de alumnas que se plegaban a ellos.

Entrevistador: ¿Cuándo ocurría esto, qué actitud tomabas o tomaban tus compañeras?

Fuente (1) (Ex alumna, profesora nivel inicial): Lo primero que salía era insultarlos y decirles “si fuera tu hermana, tu madre o tu novia, ¿dejarías que le hicieran lo mismo, o, participarías haciendo lo que haces? Por supuesto la respuesta rápida era ¡“vos no sos mi madre, mi hermana ni mi novia! “No te hagas la estrecha, que seguro que, a otros, nunca les dijiste nada”. Nos hacían sentir que afuera éramos unas cualquiera, unas “putas”; algunas compañeras se ponían a llorar.

Fuente (2) (Ex alumna, profesora INEF): Al principio nos aislábamos, no salíamos a los recreos, permanecíamos juntas, pero después hablábamos con el bedel, e inclusive hemos ido con la rectora, que, por supuesto dijo que tomaría medidas con esos alumnos/as, pero no se vieron resultados. Seguían haciendo lo mismo con otras

compañeras que no se resistían e inclusive con los compañeros catalogados como “nenitas” o “raritos”.

Las alumnas eran vistas, por una gran mayoría de los alumnos como un trofeo ganado por estos. El cuerpo de la mujer estaba y está para ser mirado, comparado y adquirido según su belleza (Vázquez Gómez, 2001), y para muchas de ellas, conquistar o ser conquistadas por un Honorable/ísimo era un objetivo a alcanzar para lograr status, lo que demostraba, el impacto que tenían los varones frente a ellas y ellos.

Diariamente durante el período que transcurría el Bautismo, y relatado por las mismas entrevistadas, esto era moneda corriente cada vez que se encontraban con algún Honorable/ísimo. Desde su forma de mirar o dirigirse a ellas, sus pedidos o continuos acechos para lograr conquistarlas con sus constantes historias de triunfos deportivos, trabajos que estaban realizando en clubes, colonias o las llamadas escuelitas deportivas, sus autos comprados con sus empleos, y sin descontar, sus viajes por Brasil o Europa lo que a muchas las fascinaba y caían en su juego. El varón necesita que su vida sea ilustrada por hechos heroicos y, al mismo tiempo, tener historias para contar (Hardy y Jiménez, 2001). Para muchas, el ver a sus compañeras con ellos como novias, las hacía desear llegar a ese status de “novia de” y ser respetada por los alumnos de los años superiores y ser envidiada por sus compañeras y tratadas como unas cualquiera por sus compañeros de cursada, ya que estos habían logrado, lo que ellos no pudieron con mucho esfuerzo.

Entrevistador: ¿Cómo profesor de Ed. Física, esas vivencias influyen o influían en tu formación?

Fuente (Ex alumno, supervisor): Como profesor de Educación Física pondré en consideración algunas situaciones vividas dentro de los años de formación dentro del instituto de educación física aquellas que han marcado mi vida y de tantos otros que transitaron este perfil de formación y veo de positivo la realización y continuidad de la mística, buscando el ideal de un buen docente, nos encontrábamos unidos espiritualmente en un marco de verdadera cordialidad. Este pasaje alcanza para insinuar dos dimensiones que me parecen importantes destacarlas: Por un lado, refuerza la idea del hecho simbólico como elemento fijador e integrador de la comunidad educativa. Por el otro, se contempla una suerte de ideal caballeresco y cortesano en esta actividad.

Las construcciones de feminidades en este período fueron:

- Bautismo como práctica feminizante. Reforzar ciertos sentidos de la feminidad tradicional (Vázquez Gómez, 2001).
- Poner en circulación ciertos sentidos sobre **las moralidades sexuales** femeninas tradicionales durante el bipedaje: “tenías que ser recatada”, “moverse como una mujer”, “me decían: hablé como una mujer”, “ser atractiva y cuidar mi cuerpo.... A las gordas las echaban”, “el bautismo lo recuerdo súper contradictorio... te pedían no tener vergüenza durante el bipedaje, pero había que cuidar las formas ‘femeninas’ o la vestimenta”, “no me cuestionaba el bautismo, lo hacía y punto... hoy lo veo como un horror”, “a muchas pibas de ‘tetas’ grandes las hacían correr y los varones hacían comentarios y se cagaban de risa... No era mi caso... je je”, “te decían camine en cuatro patas para verte el culo”, etc. Las otredades durante el bautismo eran “las machonas”, “los marimachos”, “las cachito”, “los bagallos”, etc.
- Poner en circulación **ciertos sentidos ‘verdaderos’ sobre el deseo sexual**: asociar la feminidad durante el bautismo con la heterosexualidad como la única alternativa de deseo posible en una mujer ‘normal’. Otredades expresadas durante el bautismo: “el grupo de las raras (recurrente en muchas entrevistas), “las torti”, “aceptar la prueba del chorizo”, etc.
- Poner en circulación **ciertos sentidos opuestos a lo asociado imaginariamente con el universo masculino**: “si tenías demasiada fuerza en alguna prueba te miraban raro”, “las que estábamos federadas nos comparaban con los hombres”, “sos una tabla (en referencia al busto)”, etc. Otredades: “parece cachito”, “parece carlitos”, “esa piba es un macho”, etc.

3.5. Diferencias y Similitudes entre Varones y Mujeres respecto de la ceremonia

La construcción arbitraria de lo biológico, y en especial, del cuerpo masculino y femenino, de sus costumbres y funciones, en particular la reproducción biológica, proporciona aparentemente un argumento natural a la visión androcéntrica. Esta forma de dominación masculina se produce a partir de dos operaciones básicas: legitima una

operación de dominación inscribiéndola en una naturaleza biológica que es en sí misma una construcción naturalizada (Bourdieu, 2000, p. 37).

Tomando lo dicho por Bourdieu, puede inferirse que es ésta una matriz generativa que va moldeando y limitando un formato, un sistema organizado, normativo, complejo y de carácter absolutista y excluyente por lo que el cuerpo social donde ese sujeto habita ordena lo que debe y lo que no debe ser un hombre. A su vez, es también un mapa orientador que va indicando el camino, dando señales, mostrando mojones de instancias y pasos alcanzados, tramos y trayectos por lograr, destinos a los cuales llegar, los cuales se hayan sustentados en ideologías que proponen modelos de sujetos masculinos valorados por la cultura occidental.

Una la ideología que propone al sujeto hombre-padre con poder sobre los hijos y mujeres y afirma el *dominio masculino* del mundo. Otra, la ideología del *individualismo de la modernidad*, para la que el sujeto ideal es autosuficiente, capaz, racional y hace a su voluntad. La tercera ideología es la de la *exclusión y subordinación del otro*, posicionándose como ser superior, y la cuarta, la del *heterosexismo homofóbico* que propone como sujeto ideal al que realiza prácticas heterosexuales y rechaza a los homosexuales. Y en tanto lo humano aparece en estas ideologías, quedan finalmente definidas como valores masculinos (Bonino, 2002, p. 13).

A pesar de los avances producidos tanto en el mundo laboral, como así también, en lo concerniente a los estudios terciarios y universitarios de las mujeres, persisten en el inconsciente colectivo de los varones, ciertas ideas patriarcales respecto a las actividades respecto de ellas. Se puede observar que los medios de comunicación fomentaban la necesidad de las mujeres y niñas en los quehaceres domésticos como apoyo ineludible de la madre (Cremona, 2009). Ante esta perspectiva de esos estereotipos se ve la necesidad de romper con las reglas tradicionales del patriarcado y darle un giro copernicano a la creencia de que a las niñas solo se las puede educar no solo para las tareas domésticas sometiéndolas a un parámetro de inferioridad respecto al varón.

No se encuentra un solo código de género, ya que, hay otras formas que expresan masculinidad y feminidad de acuerdo a distintas concepciones tales como la clase social a la que pertenezcan, su instrucción educativa y cultural, su historia, etc. Al respecto, Riviere y Bacete (2008) sostienen que, de este modo, las niñas y los niños son transformados en

mujeres y hombres a través de un proceso de socialización que se encarga de fomentar las actitudes que se consideran adecuadas para cada sexo, o bien, de reprimir aquellas que no se ajustan a los roles y estereotipos establecidos. Este proceso no afecta por igual a todas las personas, no se reproducen los modelos exactos, pero se generan pautas de comportamientos mayoritarios o hegemónicos que tienden a reproducir los estereotipos atribuidos a lo masculino y femenino.

El género existe precisamente en la medida que la biología no determina lo social (Connell, 1995). La virilidad no es ni estática ni atemporal; es histórica; no es la manifestación de una esencia interior; es construida socialmente; no sube a la conciencia desde nuestros componentes biológicos; es creada en la cultura. La virilidad significa cosas diferentes en diferentes épocas para diferentes personas (Kimmel, 1997).

Considerando la teoría de Butler, en el Marco General de Política Curricular, al reconocer sólo a mujeres y hombres, se afirma que los sexos son dos, convirtiéndose, por lo tanto, en un discurso heteronormativo, que no contempla a todos aquellos sujetos -sean docentes o alumnos- gays, lesbianas, travestis y transexuales. Así estas identidades de género son excluidas y prohibidas en las escuelas a partir del marco normativo y discursivo. Es decir, son combatidas con la pluma y la palabra (Mafia en Pérez, 2009, p. 4).

Butler (1990) añade que:

El género no está pasivamente inscrito sobre el cuerpo, y tampoco está determinado por la naturaleza, el lenguaje, lo simbólico o la apabullante historia del patriarcado. El género es lo que uno asume, invariablemente, bajo coacción, a diario e incesantemente, con ansiedad y placer, pero tomar erróneamente este acto continuo por un dato natural o lingüístico es renunciar al poder de ampliar el campo cultural corporal con “performances” subversivas de diversas clases (p. 308).

Aún no se ha superado la cuestión de la generificación de los deportes y las actividades físicas, pudiendo citar algunos ejemplos: como el rugby, la danza en el caso de los hombres y los preconceptos en torno a la práctica de fútbol en las mujeres; todos esos, directamente, vinculados a la asociación de las imágenes a la homosexualidad, o a los cuidados de la salud (refiriendo al contacto físico en el caso de las mujeres) (Bonami). En este pensamiento se puede observar que la diferencia entre las actividades de los alumnos/as es la intensidad, el tipo de ejercitaciones y el contacto corporal que realizaban unos y otros, la

“*testosterona*” es lo que marca la diferencia. Además, los movimientos del cuerpo no difieren únicamente de acuerdo con las condiciones sociales y culturales: están marcados por el estatus asignado a lo masculino y lo femenino según los grupos (Le Breton, 1999).

No sólo los textos escolares responden a una sociedad patriarcal (Hardy y Jiménez, 2001), los profesores de ambos sexos aceptan y hasta exigen conductas diferentes de los niños y niñas, reforzando las relaciones de poder favorables a los varones.

En el caso analizado, puede observarse como, en el inconsciente de alumnos, seguía la idea que los ejercicios y actividades energizantes y basados en la fisiología construían masculinidades.

4. CONCLUSIONES

La presente investigación se planteó describir, analizar y comprender la configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física “Dr. Enrique Romero Brest”, ubicado en la actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el período correspondiente a la última Dictadura Militar que azotara al país entre los años 1976-1983, haciendo anclaje en lo vinculado al ritual del Bautismo y al modo en que este fuera vivenciado por sus participantes, desde una perspectiva de género. Se trató, entonces, de indagar acerca de los diferentes valores, comportamientos y experiencias propios de la cultura de la Institución que, tanto los alumnos como los profesores de la misma, ayudaban a reproducir y perpetuar a través de su accionar.

Un primer paso necesario para la interpretación de esta práctica fue el desnaturalizarla y problematizarla. Del análisis de las entrevistas se desprenden discursos dominantes y a la vez contradictorios acerca de lo que está bien decir y hacer, contra lo que en realidad sucedía, justificación los hechos y su descripción, el tono del relato, las representaciones puestas en circulación, sus actores, las consecuencias del conflicto y sus expectativas (Sayago, 2014).

Casi en forma constante apareció una suerte de incoherencia entre lo pensado/dicho y lo efectivamente hecho. Esto puede interpretarse tanto como elemento constitutivo de los modos de subjetividad moderna, pero también, y específicamente referidos al objeto de estudio, como representación de una configuración social emergente, en la cual estaba bien visto participar, en forma voluntaria o no de los hechos, sin importar tanto el cómo, ni bajo qué condiciones de violencia, tanto verbales como físicas, se llevarán a cabo.

En tal sentido, llama poderosamente la atención que, la mayoría de los entrevistados, resaltarán, en sus entrevistas, la importancia de haber atravesado dicho ritual como similitud entre los alumnos/as de primer año para su integración como alumnos del I.N.E.F dándoles “sentido de pertenencia”, no solo en lo institucional, sino también con los demás alumnos y profesores, así, como en lo que concierne a su formación y carácter como docente. Cabría preguntarse si realmente estas prácticas favorecieron su desempeño como profesor, o si en verdad lo que lo hizo, fue su experiencia de práctica cotidiana con sus alumnos. Esta

particularidad se observa a pesar que reconocen que la integración a la Gran Familia era solo una quimera, duraba solo en el Bipedaje y el Bautismo, para luego desaparecer, hasta el año siguiente donde se reanudaba el ritual y se producía nuevamente ese encuentro entre ellos.

El Bautismo como actividad ritual de pasaje (Van Gennep, 2005), era realizado por los alumnos y alumnas de primer año del Profesorado de Educación Física del I.N.E.F. a modo de integración y pertenencia a la Gran Familia de la Institución volviendo a reforzar las diferencias entre los alumnos, catalogarlos en las mismas categorías de orden social macando sus diferencias (Vain, 2011), siendo este lo que denominamos rango, el cual es entendido como el lugar que ocupan estos según su jerarquía de saber y capacidad (Foucault, 1974).

El roce, el contacto físico, la superación al miedo, a la incertidumbre y al desconocimiento de las tareas a realizar era, para los varones, una demostración de hombría y virilidad, siendo esto un denominador común y altamente explicitado en el período de la Dictadura Cívico Militar por el gobierno defacto, marcando una gran diferenciación, tanto en la aceptación del ritual, como así también en su participación y el logro de su objetivo, en tanto para las mujeres, era una actividad en la cual, no sólo reinaba el miedo sino muchas veces la humillación, debido a que en determinados momentos, no solo eran agredidas verbalmente, sino también eran avasalladas físicamente mediante roces y manoseos. Las pruebas a las que eran sometidas eran idénticas a la de los varones. La idea, tanto de los Honorables/Honorabilísimos/as, era que ésta, tenían que ser las mismas para lograr el impacto necesario del ritual como pasaje de la categoría de Bípedo a la de alumno y formar parte de la Gran Familia del INEF.

Desde sus inicios, el Profesorado promovió y mantuvo configuraciones extremadamente masculinizantes, las cuales, para el caso de los varones, esto están condenados a ser machos y reproducir su rolo de dominantes (Bourdieu, 1999), y disciplinarias convirtiéndolas en una “anatomía política”, una “mecánica del poder”, definiendo cómo se puede hacer que los cuerpos operen como se quiere. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles” (Foucault, 1974). Las alumnas compartían y convivían en espacios comunes, en los cuales se arraigaron prácticas acosadoras, sexistas y uniformantes.

Cabe señalar que la formación docente se moduló con la pedagogía de un Estado dictatorial que reforzó las ideas de control, disciplinamiento, obediencia e, incluso, violencia de Género; ideas aceptadas por gran parte de comunidad educativa.

Beer (2015) retomando a Glosina Ramírez, pone de manifiesto

... el acoso es una forma de violencia de género y se trata de una conducta de naturaleza sexual no recíproca. Entendemos que si la denuncia de acoso es desatendida se genera en el denunciante, más sentimientos de agravio y humillación (p. 275).

Pocos eran los docentes, sobre todo los de las materias expresivas, que reconocían y aceptaban la idea de que no existe una sola forma de ser hombre o mujer, por el contrario, existe un gran abanico de variables que no desembocan, necesariamente, en la homosexualidad, aseverando que todo futuro docente puede y va a dar lo mejor de sí en su labor con los alumnos.

Es importante entender y comprender que el Bautismo fue una tradición inventada, construida e instituida, que se estableció con gran rapidez. El principal secreto para que este ritual funcionara, al igual que los demás, era recordarles constantemente a los alumnos, siguiendo a Bourdieu que, mediante la continua repetición verbal, en forma reiterada constantemente hacía que ésta se resignificara dándole poder a los que ya han pasado por ella recordándoles que no eran nada, que no eran personas sino, por el contrario, cosas. Esto tuvo un gran poder de convencimiento y produce en los ingresantes al profesorado, las ansias de pasar por el ritual a fin de consagrarse como “alguien”. Este discurso era aceptado y legitimado en tanto precisaba de la validación y la valoración de los otros, del Otro con mayúscula, en tanto cultura: no solo de sí mismo sino también de los demás; de los que son parte de la práctica misma y del contexto más íntimo de cada uno de los sujetos participantes. La identificación con las pautas de rituales, la aceptación de determinadas reglas y valores también forman parte de lo que socialmente está permitido y lo que no. Y de lo que está bien hacer y decir y de lo que no es apropiado o correcto. La tradición ritual compuesta no sólo de conocimientos ideológicos, sino también de actitudes revestía un carácter ceremonial formalizado y dotado de una gramática explícita y afín a la lógica castrense.

Resulta de suma importancia destacar que, en la presente labor de investigación, el análisis se efectuó desde la perspectiva de género, indagando sobre los significados

diferenciales para varones y mujeres que se pusieran en circulación, ya que la formación docente, de aquellos años, se moduló con una pedagogía de un estado dictatorial (1976-1983), recuperando y fortaleciendo sus tradiciones. Esto fue posible por la permanencia, fortalecimiento y profundización de sus rituales iniciáticos, históricamente expresados y asentados en el establecimiento, tales como, prácticas fuertemente disciplinarias y un dispositivo de uniformización de los alumnos, los cuales vestían todos iguales y hacía suponer un control de las apariencias, así como estrategias autoritarias y ordenadoras.

La Dictadura reforzó el control, el disciplinamiento, la existencia de sujetos que obedecieran sin cuestionamientos; no al desacuerdo de las normas y violencia de Género aceptada por gran parte de comunidad educativa. Vale destacar que pocos docentes, sobre todo los de las materias expresivas, aceptaban y reconocían que no hay una sola forma de ser hombre o mujer, por el contrario, que existía y existe un gran abanico de variables que no todas desembocan en la homosexualidad, aseverando que todo futuro docente puede y va a dar lo mejor de sí en su labor con los alumnos.

Se trató de relacionar la línea argumental entre las tradiciones institucionales, las sensaciones que tuvieron los alumnos de éstas y la relación de Género que tenían dando supremacía a los varones y relegando a las mujeres y aquellos/as, en que su elección respecto a su sexualidad, se veía menoscabada ante el avasallamiento de la tradición y el ideario político, institucional y social.

Es una práctica que se remonta a décadas anteriores al período analizado.

- La Dictadura fortaleció la continuidad del ritual, con ciertas modificaciones en cuestiones de agresividad (violencia física) aunque siguiendo la misma estructura de períodos anteriores, ya que para ellos, este tipo de actividades formaban parte del fortalecimiento del carácter, y por sobre todo, la sumisión frente a los alumnos/as de los años superiores y la aceptación de la denominada “obediencia debida” tal como era su práctica habitual en los institutos de formación militar; la aprobación y disciplinamiento a los rangos (Foucault, 1994) superioridad, tanto sea a alumnos/as, profesores, directivos, inspectores, etc.
- Mantuvo lógicas y actividades similares vinculadas con la construcción de las otredades de género y sexuales (reforzó el binarismo sexual).

- Continuó reforzando sentidos de pertenencia a la institución a partir de parámetros patriarcales: la gran familia heterosexual resaltando la figura del ‘padrino’ (*pater familiae*: proveedor, protector, procreador, etc.).
- El contexto sociopolítico atravesado por la persecución ideológica y política, la desaparición forzada de personas, la censura, la vigilancia y el control exacerbaron las prácticas violentas y de impunidad dentro del INEF y el bautismo no fue ajeno a ello.
- En 1980 se produce una discontinuidad con relación al Bautismo ya que comienza a exigirse un pedido formal y por escrito a los estudiantes para la realización del mismo, hecho que establece el reconocimiento de dicha práctica que se mantiene formalmente impune en el INEF.
- Sin embargo, la presencia de resistencias da cuenta de la porosidad y de los intersticios del bautismo.
- El ritual del Bautismo en el INEF contribuyó a naturalizar ciertos sentidos sobre las masculinidades, las feminidades y determinadas lógicas de deseo (la heteronormatividad compulsiva) pero también instaló resistencias y fugas de sentido...
- Los entrevistados resaltaron la importancia de haber pasado por el ritual, el cual, les otorgaba “sentido de pertenencia”.
- La “Gran Familia” (patriarcal: padrino y madrina) solo duraba mientras transcurría el ritual, y se volvía a reanudar dicho sentimiento, al año siguiente. Donde se reanudaba el ritual.

En la actualidad, en muchos de los institutos de formación docentes incluido el INEF, la práctica del ritual se sigue realizando aprobado por los directivos de las instituciones, a pesar que son realizadas fuera de las instituciones educativas con lo cual esta no se involucra. Siendo sus explicaciones las mismas que fueron instaladas en sus comienzos: “la integración a La Gran Familia” (sentido de pertenencia), respeto a la autoridad, sometimiento a las jerarquías, aprendizaje a códigos morales, el carácter, la postura profesional y salvaguardar una “tradicción” propia de la carrera de Educación Física. En los que no, los alumnos de los mismos se enteran a través de amigos o compañeros que cursan o cursaron en otros profesorados no entendiendo el porqué de dicho ritual, entendiendo, que no tiene nada que ver con la formación de un futuro docente.

Las pruebas de acoso y humillación, por la indagación realizada, tanto por los dichos de los docentes y directivos de éstas han desaparecido, no así, las pruebas en las que se incluyen ensuciarlos, probar líquidos y comidas nauseabundas, realizar ciertas actividades provenientes de prácticas militares como arrastrarse cuerpo a tierra, no solo en espacios abiertos, sino también por debajo de vallas puestas a poca altura del piso, las cuales si son tocadas, se realizarán series de abdominales, flexo extensiones de brazos, salto de rana, corte de cabello, etc., actividades en las cuales se llega a la fatiga muscular, y por consiguiente, el dolor de los grupos musculares involucrados.

Lo que más llama llamativo aparte de las pruebas físicas, cantar, disfrazarse, es la existencia, en la que, los alumnos varones se “travisten” (D’Andrea, 2011), en la cual, ellos participan con agrado, más que como un sketch, aduciendo que esa actividad, como las anteriormente mencionadas, formar parte del “trabajo del profesor de Educación Física”. Cabría preguntarse si ese tipo de actividad verdaderamente es competencia de un docente de Educación Física como formador, e intérprete del Diseño Curricular, en el cual se resalta la aceptación del otro con sus posibilidades y limitaciones, el cuidado del cuerpo propio y del otro, la aceptación multicultural y étnica, y por, sobre todo, las cuestiones referidas al Género.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, T. (1995). *historia de la Argentina deseada*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Aisenstein, A. (1995). *El modelo Didáctico de la Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alabarces, P. D. (1988). *"Deporte y Sociedad"*. Buenos Aires: Eudeba.
- Amuchástegui, M. (1995). *"Los rituales patrióticos en la escuela pública", en: Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Historia de la educación Argentina*. Argentina: Galerna.
- Antunez, M. (s.f.). Actividad Física y Género. *Boletín Electrónico REDAF. Año II N° 18*.
- Archetti, E. (2003). *"Masculinidades. Fútbol, Tango y Polo en la Argentina"*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Arnaud, P. (1991). *Lo Militar, lo Escolar y la Gimnasia: el nacimiento de la Educación Física en Francia*. París: Prensa Universitaria.
- Arzaluz Solano, S. (XVII N° 32). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*.
- Austin, J. L. (1995). *Cómo Hacer Cosas con Palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl/Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Avieux, E. (2004). *De Tribu a Centro de Estudiantes: Participación y Organización de los Estudiantes de Educación Física en la UNT" Recuperado desde: www.archivo.unt.edu.ar*.
- Barbero, J. (2001). "Cultura Corporal: tenemos algo que decir desde la Educación Física". *Ágora para la Educación Física y el Deporte. N° 1 . Disponible en. www.5.uva.es/agora/revista/1/agora1ignaciobarbero.pdf*, 18-36.
- Beer, D. (2008). *Moviendo el silencio. Tesis de Maestría*. Buenos Aires: FLACSO.
- Beer, D. (2015). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar*. Buenos Aires: Recuperado de www.flacso.org.ar.
- Berenstein, B. (1996). *"Pedagogía, control simbólico e identidad"*. Madrid: Morata.
- Bergara, A. R. (2007). Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades. *Educación Física y Ciencia. Vol. 9. Recuperada de: www.efys.fahce.unlp.edu.ar*.

- Berluda, L. (2013). *Descosiendo el género: "Heteronormatividad: su reproducción sexista vs. Coeducación en la enseñanza de la Educación Física"*. Extraído de: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, comoploitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Bodgan, T. y. (2003). *El estudio del problema in situ (1986)*. En: Mendioca, G., *Sobre tesis y tesisas. Lecciones de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires: Ed. Espacio.
- Bonami, M. (2009). *Las Relaciones de Género en el Deporte y la Educación Física*. En: www.efys.fache.unlp.edu.ar.
- Bonino, L. (2001). *"Masculinidad Hegemónica e Identidad Masculina"*. España: Centro De Estudios De La Condición Masculina. Unievirsitat Jaume I de Castellón.
- Bourdieu, P. (1999). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *¿ Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Barcelona: Anagrama.
- Branz, J. B. (2008). *las mujeres, el fútbol y el deseo de disputa: Cuando lo deportivo debe volverse político. Vol. 10*. Extraído de: www.efys.fahce.unlp.edu.ar.
- Braslavsky, C. (1985). *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires: GEL/FLACSO.
- Brener, A. (2012). *Código de género en las prácticas docentes*. Recuperado de: edufismatanzadocumentos.blogspot.com.
- Butler, J. (1998). *Actos performativos y construcción de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista*. Baltimor. EEUU: Johns Hopkins Press.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, P. (2000). "De...Frente March, inicios, autoritarismo y Educación Física en la Provincia de Buenos Aires 1936-1940". *Revista Digital de Educación Física y Deportes. Año 5, N° 26*. Recuperado: [www,efdeportes.com/efd26/march1.htm](http://www.efdeportes.com/efd26/march1.htm).
- Casamiglia Blancaflor, H. y. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso. Red Académica. Universidad Pedagógica Nacional, 6*.
- Cavarozzi, M. (1983). *Autoritarismo y Democracia (1955-1983)*. Buenos Aires: CEA.
- Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains*. Nueva Jersey: University Press.
- Connell, R. (2001). *Educando a los muchahchos: nuevas investigaciones sobre masculinidades y estrategias de género para las escuelas*. *Rvista Nómadas N°14*

(*contrucciones de género y cultura escolar*). Departamento de Investigaciones Universidad Central, Bogotá, Colombia., 156-171.

- Cremona, F. (2009). El género en la vida cotidiana: mucha tela para cortar. *Revista Trampas de la Comunicación y la Cultura*. N°16. Facultad de Periodismo y comunicación Social. UNLP.
- Crisorio, R. G. (1999). "Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB". Buenos Aires: Inédito.
- Crisorio, R. y. (2009). "Pensando en los límites. Una propuesta metodológica bourdieuana para investigar en educación corporal". *Revista Alas. Cuerpo y Emociones*. Buenos Aires.
- Culebro, F. (2010). *Educación para la Ciudadanía. Los Rituales Escolares*. Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires. Argentina.
- D' Andrea, A. (2011). *El Bautismo como conjunto de rituales de iniciación al Profesorado de Educación Física. Ponencia presentada en el X Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. Argentina.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. En Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje Literario T 2*. Montevideo: Ed. Nordan.
- Dussel, I. (s.f.). "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde los guardapolvos". *Anuario de la SAHE*. N° 4.
- Dussel, I. (2003). *Historia de la Educación. Anuario N° 4*. Buenos Aires: Prometeo.
- Educación, S. d. (1979). *Resolución 2395, Córdoba*. Circular del Ministerio de Educación (20/2/1978).
- Ferenstein, D. (2007). *Genocidio como Práctica Social*. Buenos Aires: FCE.
- Fernández, S. J., & Do Santos, M. R. (1999). Orígenes y Devenir del Ritual del Bautismo en el ISEFI: Sus complicancias Curriculares e Institucionales en la Formación de los Profesores de Educación Física. *Revista Digital N° 4: 14*. Buenos Aires. Recuperado desde www.efdeportes.com/efd147bautism.htm.
- Ferrario, E. (2009). *Las consideraciones del cuerpo y de género en las clases de Educación Física del Nivel Secundario. Especialización: Nuevas Infancias y Juventud*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Trabajo final de Posgrado.
- Filmus, D. (1986). *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: FLACSO.
- Foucault, M. (1974). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Galak, E. (2010). *El concepto de cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, de sus límites y de sus potencialidades. Tesis de Maestría en Educación Corpora-Universidad Nacional de La Plata.*
- Galantini, G. (2000). Propuesta educativa fundacional del Instituto Nacional de Educación Física Gral. Belgrano de San Fernando: entre ideales arcaicos y renacentistas. *Revista Digital Educación Física y Deportes. Año 5, N° 21. Recuperado desde <http://www.efdeportes.com/cfd21b/sfern3.htm>.*
- García, C. (1974). *Confesiones de Invierno*. Buenos Aires.
- Gómez, B. V. (2007). *La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. En Devís Devís (coomp.) La Educación Física, el Deporte y la Salud en el Siglo XXI. España: Marfil.*
- Gómez, R. (2007). La educación escolar en los rituales escolares. *Revista Ágora para la Educación Física y el Deporte. N° 4-5 Disponible en http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_moreno_6.pdf, 111-129.*
- Gros, A. E. (2016). Judith Butler y Beatriz Preciado: una comparación de los modelos teóricos de la construcción de la identidad de Género. En la teoría queer. *Civilizar*, 245-260.
- Guber, R. (2005). *"El salvaje metropolitano"*. Buenos Aires: Paidós.
- Guillén, C. (2008). Los rituales escolares en la escuela pública polimodal argentina. *Ava N° 12.*
- Hardy, E. y. (2001). Políticas y Estrategias en Salud Pública. Masulinidad y Género . *Revista Cubana Salud Pública*, 77-88.
- Hernández Sampieri, R. F. (1998). *Metodología de la Investigación*. DF México: Edición Mac Graw-Hil Interamericana.
- Herrera, G. (2009). *Tradiciones y Rituales de la Educación Física en las Prácticas de Formación: El Caso del ISFD de Comodoro rivadavia (1984-2008). La Plata, UNLP, Facultad de Ciencias de la Educación, Especialización en Pedagogía de la Formación. Trabajo Final (inédito).*
- Hobsbawn, E. y. (2002). *La invención de la Tracdición*. Barcelona: Galerna.
- Horisberger, N. (2013). *Los estereotipos de género en las clases de educación física en el nivel secundario de la ciudad de La Plata. 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.*
- J, D. D., Fuentes, j., & Sparkers, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación. N° 39, 73-90.*

- Kaufman, C. (2001). *"Silencios invisibles" En: " Dictadura y Educación" tomo I.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Keen, S. (1991). *"Fuego en el cuerpo. El Varón y lo masculino".* Buenos Aires: Planeta.
- King, A. y. (1985). *"¿que enseñan en las escuelas?"* Madrid: Akal.
- Le Breton, D. (2008). *Antropología del cuerpo y la modernidad.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Libia, S. ,. (2005). Los actos rituales como prácticas rituales: conservar o redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol III N° 3.*
- Lobo, C. C. (2008). La Práctica Institucional del Bautismo en el Profesorado de Educación Física. *Revista de Divulgación Científica de Ciencia y Tecnología de UNCA 1 (1). Catamarca, 46-50.*
- Mafia, D. (. (2003). *Sexualidades Migrantes. Género y transgénero.* Buenos Aires: Feminaria.
- Maisonnueve, J. (2005). *Las Conductas Rituales.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mamaonde, M. (1995). Educación Física Militarizada. *Educación Física y Ciencia Año 1 N° 0. Extraído de : www.efys.fahce.unlp.edu.ar.*
- Mc Laren, P. (1995). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Siglo XXI.
- Millán, M. (2011). *Los Hombres y la Construcción de la Identidad Masculina.* Madrid: Visión Libros.
- Novaro, M. y. (1983). *Historia de la dictadura militar /76-83).* Buenos Aires.: Paidos.
- Pérez, G. C. (2013). *Trayectoria Escolar y Género. Un recorrido por las Representaciones Sociales.*Extraído de: <http://lornadascinig.fahce.edu.ar/iii2013>.
- Perez, L. (2009). *La perspectiva de género en la escuela. Luces y Sombras en el Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. IJornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismo. Extraído de: www.efys.fahce.unlp.edu.ar*
- Pineau, P. (2014). Reprimir y discriminar. La educación en la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983). *Educación em Revista, Curitiba, Brasil, n° 51, 103-122.*
- Pineau, P. D. (2009). *LA ESCUELA COMO MÁQUINA DE EDUCAR. Tres Escritos Sobre un Proyecto de la Modernidad.* Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. M. (2006). *El principio del fin: Políticas y memoria de la educación en la última Dictadura Militar (1976-1983).* Buenos Aires: Colihue.

- Preciado, B. (2016). *Biopolítica del Género - Recuperado de Capacitación continua. sociales.uba.ar*. Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, Disciplina y Currículum*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- RAE, D. (s.f.). Concepto de otredad. <http://concepto.de/otredad>.
- Raiter, B. (2008). *Las asociaciones cívicas patrióticas y la formación de la ciudadanía. La Argentina entre el cambio de siglo y la entreguerras. Proyecto FONCYT, PICT 13934.(2004) en Beer, D. Tesis Magistral FLACSO*. Argentina.
- Riley, D. (1988). *¿Soy ese nombre? El feminismo y las categorías de "las mujeres" en la historia*. London: Macmillan.
- Sáez Blasco, F. (2004). *El Proceso Ritual: Estructura y Anti-Estructura. Autor Víctor Turner. Recuperado de: www.perio.unlp.edu.ar*.
- Salazar, C. M., & Manzano Lozano, E. G. (2009). Cuestión de Género, cuestión de cuerpo: Deportistas pioneras en Colina. *Educación Física y Ciencia. Extraído de : www.efyc.fahce.unlp.edu.ar*.
- Salessi, J. (1995). *Médicos, Maleantes y Maricas*. Buenos Aires: Beatriz Vitebro Editora.
- Saraví Riviere, J. (1986). *Historia de la Educación Física Argentina Siglo XIX*. Buenos Aires: INEF.
- Saravó, J. R. (1. N° 0). Hacia una Educación Física no Sexista. *Educación Física y Ciencia*.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en ciencias sociales. *Cinta de Moebio. N° 49. Universidad de Chile*, 1-10.
- Scharagrodsky, P. (2001). "Cuerpo, Género y Poder en la Escuela. El caso de la Educación Física escolar Argentina (1880-1930). *Estudios Ibero-Americanos (Revista de Post Graduación en Historia) PURC, Año XXVII, N° 2,* 121-151.
- Scibano, A. O. (2008). *El Proceso de Investigación Social Cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scott, J. (2011). "Género, ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La Manzana de la Discordia Vol. 6, N°1* , 95-101.
- Stake, R. (1998). *Investigación sobre estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tedesco, J. (1987). *El Proyecto Educativo Autoritario Argentina 1976-1982*. Argentina: Miño y Dávila.
- Télles, A. y. (2011). "El Significado De La Masculinidad Para el Análisis Social". *Revista Nuevas Tendencias en Antropología. N° 2*, 80-103.

- Turner, V. (1999). *La Selva de los Símbolos. Aspectos del Ritual Ndembu*. México: Siglo XXI.
- Vain, P. (2011). *Los Rituales Escolares y Las Prácticas Educativas. VI Jornadas Nacionales para la Formación del Profesorado. Mar del Plata. Argentina*.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Van Gennep, A. (2008). *Los Ritos de Paso*. Madrid: Alianza.
- Vázquez Gómez, B. (2001). *La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI. En Devís Devís (coord.). La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. España: Ed. Marfil.
- Victor, T. (2008). *Antropología del Ritual*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Vidiella Páges, J. (2007). El Deporte y la Actividad Física como Mediadores de Modelos Corporales: Género y Sexualidad en el Aprendizaje de las Masculinidades. *Educación Física y Ciencia. Vol. 9. Extraído de. [www,efys.fahce.unlp.edu.ar](http://www.efys.fahce.unlp.edu.ar)*.
- Vilchez Eliche, A. S. (2001). "Abandono de la actividad física según el género". *efdeportes.com*.
- Vitoria-Gasteiz. (2008). *Los Hombres, La Igualdad y Nuevas Masculinidades*. España: Emakunde. Instituto Vasco de la Mujer.

6. ANEXOS

6.1. Acervo fotográfico









Bautismo 1959

Bautismo hoy





