



Universidad Nacional del Comahue

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tesis

Los discursos de lxs docentes de Educación Física acerca del género, en relación con la construcción de las corporalidades de lxs estudiantes de Nivel Medio de la Ciudad de Neuquén

Directora: Prof. Moschini, Gisela

Co-directora: Dra. Machado, Luciana Ayelen

Estudiante: Saraco, Carolina

2023

Agradecimientos

A mi directora y co-directora, Gi y Lu, por la generosidad para formarme en investigación, por sus lecturas atentas y aportes que, desde la amorosidad hicieron posible que concretara este trabajo.

A lxs amigxs que me ha regalado la universidad: Eze, Meli, Nati y Lara. Gracias por el acompañamiento, las preguntas, las lecturas y el ánimo constante en este proceso.

A las coordinadoras del proyecto de Investigación C-152, que de manera continua han potenciado el hacer académico cada unx de lxs que formamos parte de este gran equipo.

A lxs docentes entrevistadxs que habitan las escuelas públicas y me han permitido recuperar sus voces para desarrollar este trabajo.

A mis abuelxs, por la presencia, confianza y amorosidad.

Índice

Introducción.....	3
Decisiones Metodológicas	6
Instrumentos de investigación y criterios de selección de la muestra	7
Decisiones respecto al trabajo de campo.....	8
CAPÍTULO I- Marco Teórico	9
Miradas Desde La Pedagogía Queer	9
Discursos y Cuerpo	12
CAPÍTULO II - Marco Contextual: Escuela Secundaria Neuquina y Educación Física Escolar	17
Apuntes sobre la Escuela Secundaria.....	17
Acerca de la Educación Física Escolar en Argentina.....	22
Marco Normativo	27
Marco Normativo Nacional.....	28
Marco Normativo Provincial.....	30
CAPÍTULO III - ESI y Educación Física	39
ESI, cuerpo y Educación Física.....	40
El cuidado del cuerpo.....	45
Cuerpos que irrumpen	47
La transversalidad de la ESI.....	52
Los discursos de lxs docentes en relación a su formación inicial	57
CAPÍTULO IV - Los discursos docentes acerca del género en relación a los agrupamientos mixtos	62
El contexto de COVID-19.....	65
Los discursos de lxs docentes respecto a los agrupamientos mixtos y las corporalidades generizadas	69
La heteronorma y el binarismo sexo-générico como obstáculo en los agrupamientos mixtos	79
CAPÍTULO V - Corporalidades, deportes y Educación Física	83
Deportes, fisiología y heteronorma en la construcción de corporalidades	83
El deporte no es Educación Física y Educación Física no es el deporte	93
CAPÍTULO VI- Conclusiones.....	99
Referencias bibliográficas.....	106
Referencias audiovisuales	111

Introducción

El propósito de este estudio es analizar los discursos de lxs¹ docentes de Educación Física acerca del género y sus posibles efectos en la construcción de las corporalidades de estudiantes de Ciclo Básico del Nivel Secundario, de la ciudad de Neuquén.

Este tema de investigación cobra especial relevancia ya que, actualmente, en la provincia de Neuquén se comenzó a implementar de manera progresiva el Diseño Curricular² para las escuelas secundarias. En este diseño, se plantean modificaciones en el área de la Educación Física desde marcos teóricos que interpelan algunos supuestos sostenidos desde la configuración de ese campo de estudio.

En la provincia de Neuquén esta es un área de vacancia ya que los estudios respecto a la Educación Física se han centrado principalmente en su historización como asignatura escolar y como componente del dispositivo escolar en Argentina, analizando las prácticas y tradiciones de la misma en articulación con las normativas nacionales y de la provincia de Buenos Aires.

En cuanto al origen del problema de investigación de este trabajo, resulta relevante destacar que se vincula con debates que marcaron estos últimos años a algunas escuelas secundarias, en tanto se comienza a problematizar la organización binaria de los grupos de estudiantes a partir de la visibilización de algunxs de ellxs que transicionan de género y tienen

¹ El uso de la “x” es una decisión sustentada en el marco de la Pedagogía Queer, a partir de la cual sostenemos la desnormalización del lenguaje y la escritura. Como expresa val flores (2021) el uso de la “x” y la “e” insisten en la indecibilidad del género, en la imposibilidad de reducirlo a dos categorías estables frente a la multiplicidad de experiencias sexo-genéricas que habitamos (p.239) Como sugiere Judith Butler (2009) la resignificación del lenguaje requiere abrir nuevos contextos, hablando de maneras que aún no han sido legitimadas, y por lo tanto, produciendo nuevas y futuras formas de legitimación (p.73).

² Desde el año 2021 se sancionaron una serie de normativas en pos de que en el año 2023 se implemente el Diseño Curricular Provincial en dicho ciclo.

que pasar de un grupo a otro –(hasta el 2020 continuaban siendo separadas por sexo). En este sentido, algunas de las preguntas que orientaron este trabajo se vincularon a pensar ¿Qué discursos acerca del género sostienen lxs profesorxs de Educación Física de Nivel Medio para la organización de dichas clases? ¿Qué campos disciplinares constituyen los fundamentos de las clases de Educación Física? ¿Qué características corporales destacan lxs profesorxs de Educación Física respecto a lxs estudiantes en las clases de dicha área en Ciclo Básico? ¿Qué “cualidades” físicas se ponderan en las clases de Educación Física de Ciclo Básico y qué relaciones se pueden pensar en relación a los géneros?

De esta manera, nuestro problema nace de discusiones que atraviesan a las escuelas secundarias neuquinas y continúa construyéndose en relación al proceso de trabajo realizado en el proyecto de Investigación C-152 "Espacialidades en la escuela secundaria: corporalidades, discursos y materialidades en la producción del orden escolar" de la Facultad de Ciencias de la Educación (FaCE), Universidad Nacional del Comahue (UNCo). En el mismo, durante el año 2021, se realizó un trabajo de profundización del marco teórico que posibilitó la problematización de las nociones de: cuerpo, corporalidad, espacio, espacialidad, entre otros.

Hemos considerado aquí la normativa reguladora de la Educación Física Escolar (a nivel nacional y provincial³) entendiendo que la misma es fundamental para situar los discursos y las prácticas de manera contextualizada. Asimismo, recuperamos los trabajos de investigación en torno a la Educación Física Escolar y la constitución del nivel secundario

³ Ley de Educación Nacional n° 26.206, Ley de Educación Sexual Integral n° 26.150, NAP Educación Física Ciclo Básico, NAP Educación Física Ciclo Orientado, Resolución n° 1463/18, Resolución n° 652/21, entre otras.

en la provincia de Neuquén para una mayor comprensión de dicho espacio curricular en el nivel educativo mencionado.

En función de lo anteriormente dicho, este trabajo está estructurado del siguiente modo: en el apartado de “Decisiones Metodológicas”, presentamos el encuadre del trabajo de campo, los instrumentos de investigación utilizados y los criterios de selección de la muestra en función del contexto en el que se desarrolló (localidad, ciclo, implementación de nuevas normativas).

En el Capítulo I, desarrollamos el Marco Teórico, explicitando las conceptualizaciones centrales como así también las discusiones que las atraviesan a partir de los aportes de las Pedagogías Críticas, en particular de la Pedagogía Queer/Cuir y la teoría posestructuralista, para el análisis de la noción de “discurso”, “género” y “cuerpo”.

En el Capítulo II abordaremos los antecedentes en torno a la Educación Física Escolar en Argentina y en particular trabajos regionales respecto a la misma, recuperando brevemente la historia de dicha asignatura en Argentina y del nivel secundario en la provincia de Neuquén. Asimismo, desarrollaremos aquí el estudio de las normativas vigentes a nivel nacional y provincial en el área de Educación Física.

En el Capítulo III presentamos el análisis del trabajo de campo, recuperando algunas de las preguntas presentadas en el Capítulo I en clave de tensiones y discusiones en torno al género y su vinculación con las clases de Educación Física desde la ESI⁴.

⁴ En el desarrollo de este trabajo, utilizaremos la referencia ESI para dar referir a la Educación Sexual Integral, y en particular, a la Ley n°26.150 que crea el Programa Nacional para su implementación.

En el Capítulo IV, profundizaremos estas tensiones en relación al abordaje de los agrupamientos mixtos en las clases de Educación Física y sus posibles efectos en la construcción de corporalidades.

En el Capítulo V, continuaremos problematizando el lugar del deporte en la construcción de cuerpos feminizados y masculinizados. Aquí también compartiremos algunos hallazgos en relación a lo que se ha denominado como “Actividades Recreativas” y discusiones en relación a las corporalidades que, si bien no se profundizarán, constituyen posibles líneas de análisis para otros trabajos.

Finalmente, el último capítulo está constituido por algunas de las conclusiones provisionarias que se derivaron del presente trabajo y que proyectan posibles líneas de investigación.

Decisiones Metodológicas

En esta investigación proponemos un abordaje cualitativo, poniendo de relieve la interpretación y el análisis del problema de investigación, considerando las técnicas de recolección de datos y el contexto de su aplicación. Esto supone un diálogo entre categorías teóricas, datos y su posible reformulación en vínculo con los hallazgos. En este sentido, el diseño es flexible lo cual habilita la emergencia de aspectos no esperados y que surgen durante la investigación (Sautu, 2005). Es decir, si bien tomaron decisiones que orientan el estudio, otras se fueron concretando durante la investigación (Piovani, 2007).

Instrumentos de investigación y criterios de selección de la muestra

Como mencionamos, esta tesina se enmarca en el proyecto de investigación “Espacialidades en la escuela secundaria: corporalidades, discursos y materialidades en la producción del orden escolar”⁵ cuyo trabajo de campo involucró a tres escuelas secundarias neuquinas.

La metodología de investigación de este trabajo es cualitativa y su abordaje implicó una fase exploratoria, de relevamiento documental y curricular (Nacional y Provincial) respecto a las normativas vigentes oficiales en Nivel Medio en torno al Área de Educación Física (leyes, decretos, resoluciones, disposiciones, diseño curricular). A posteriori, continuó dicho trabajo con la realización de seis entrevistas semi-estructuradas a profesorxs de Educación Física de escuelas secundarias públicas de la ciudad de Neuquén Capital y tres observaciones de clase.

Teniendo en cuenta que el problema de estudio son los discursos docentes, (no las instituciones escolares), lxs entrevistadxs se seleccionaron teniendo en cuenta los siguientes criterios: que lxs docentes se encontrarán en ejercicio en la materia Educación Física en Ciclo Básico en escuelas secundarias neuquinas y su antigüedad (que hubiesen docentes con antigüedad mayor a 15 años en la docencia y menor a 10. Este criterio en torno a la antigüedad atiende a la posibilidad de entrevistar a docentes en cuya formación inicial no estuvo presente la Educación Sexual Integral y a quienes sí).

⁵ Este proyecto se inició en el año 2021 y continuará hasta el 2024. Se recuperan para este trabajo los objetivos específicos referidos a: indagar las corporalidades, analizando las formas diferenciales en que éstas se inscriben en el espacio escolar, e identificar y cartografiar discursos, normas, saberes disciplinares que se actualizan en espacialidades y corporalidades específicas.

Decisiones respecto al trabajo de campo

El trabajo de campo inició en el mes de marzo del 2022 y finalizó en el mes de septiembre. Dicho proceso comenzó con la realización de entrevistas a informantes claves (Supervisorxs⁶ de Educación Física de Nivel Medio de la ciudad de Neuquén), a partir de las cuales recabamos información acerca de documentos relevantes del área, proyectos vinculados al género y aspectos claves a considerar en el trabajo con lxs docentes de Educación Física en las escuelas secundarias.

Algunas consideraciones sugeridas por lxs informantes claves se vincularon a atender a la formación de lxs docentes de Educación Física; las variables en las clases - espacio, materiales, intereses y formación docente, necesidades estudiantiles- y tradiciones propias de este espacio curricular, las cuales se retoman en el segundo capítulo de este trabajo.

Además, realizamos entrevistas a referentes curriculares del nuevo diseño para las escuelas secundarias neuquinas, quienes también se constituyeron en informantes claves para acercarnos al conocimiento de lo que actualmente se denomina “Educación Física Integral” (Resolución n°1463 de 2018).

En una segunda instancia, realizamos seis entrevistas semiestructuradas a docentes de Educación Física de Nivel Secundario, tres de ellxs pertenecientes a las instituciones correspondientes a las escuelas seleccionadas para la muestra del proyecto C152. Lxs

⁶ Esta decisión se corresponde con la organización de dicha área en la provincia de Neuquén, por la cual la Educación Física Escolar en Neuquén se encuentra regulada por la Dirección General de la Modalidad Educación Física, de la cual dependen lxs supervisorxs de dicha área, lxs cuales se organizan por Nivel (Primario y Medio) y por zona (distritos).

docentes consignados con n° 1 (hombre⁷), 2 (mujer) y 3 (hombre) tienen una antigüedad mayor a 15 años en la docencia, y lxs docentes numeradxs 4 (mujer), 5 (mujer) y 6 (hombre) tienen una antigüedad menor a 10 años en dicho ejercicio.

CAPÍTULO I- Marco Teórico

Miradas Desde La Pedagogía Queer

Aquello que repetimos a través de nuestro discurso (entendido en sentido amplio) modifica el mundo, en tanto constituye las realidades que estamos nombrando y también nos constituye a nosotrxs mismxs como sujetos. (Pérez, 2016, p.194)

La Educación Física Escolar ha sido abordada en Argentina desde distintos campos de saber. En este trabajo nos interesa recuperar el campo pedagógico para el análisis de los discursos de lxs docentes de Educación Física y su relación con la construcción de las corporalidades de lxs estudiantes, desde los aportes de la pedagogía queer/cuir⁸.

Desde la pedagogía queer, rama crítica de la pedagogía contemporánea, se ponen en cuestión las prácticas educativas en general y, de forma particular, aquellas que, en relación con los géneros y las sexualidades, son producidas y naturalizadas por el discurso escolar. (Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2019, p.1) Esta pedagogía, conforma las llamadas

⁷ Cabe aclarar que estas distinciones “varón-mujer” hace alusión a la autopercepción de cada unx de lxs entrevistadxs.

⁸ En relación a la Pedagogía Queer, es pertinente aclarar que en este trabajo utilizaremos el término “queer”, puesto no hay un término traducido que dé cuenta del sentido originario del mismo en nuestro territorio.

Pedagogías críticas, y se configura desde los aportes del postestructuralismo⁹, siendo éste el posicionamiento político- pedagógico en los que se sustenta esta investigación.

En sus orígenes, el término “‘queer’¹⁰ designaba a lo extraño, raro (...) Posteriormente, esa ‘rareza’ fue concentrándose en un aspecto específico de la existencia: el de la identidad sexo-genérica de las personas, y particularmente aquella ‘rara’ en tanto no cumplía con las expectativas sociales para dicha identidad. ‘Queer’ pasó así a utilizarse de manera despectiva para referirse a las personas homosexuales y/o de sexo/género no normativo. Hasta que a finales del siglo XX, la denominación es reapropiada por parte de sus destinatarixs como un posicionamiento cultural y político, ser queer (...) es un modo de resistencia política” (Pérez, 2016, pp.186 y 187).

Ahora bien ¿Por qué la pedagogía queer para pensar los discursos de docentes de Educación Física acerca del género? Como mencionaba al inicio, las clases de Educación Física en escuelas secundarias neuquinas, han sido atravesadas por una fuerte impronta binaria que se presentaba como natural, por la cual los agrupamientos hasta el 2021 continuaban siendo organizadas por sexo¹¹, entendiendo a éste a partir de la diferencia biológica.

⁹ Peters (2001) plantea que postestructuralismo no puede ser reducido simplemente a un conjunto de presupuestos compartidos, a un método, a una teoría o a una escuela, sino que más bien, habría que comprenderlo como una compleja red de pensamiento que corporifica diferentes formas de Práctica Crítica (p.51).

¹⁰ Son destacables los aportes de Butler acerca de este término en “Críticamente subversiva” (2011) y “Cuerpos que importan” (2018).

¹¹ Algunxs autorxs como Louise George Tin (2012) plantean que la educación diferenciada entre varones y mujeres, se corresponde a un interés por la educación de la (hetero)sexualidad, estas diferenciaciones pedagógicas tenían como objetivo reinstaurar cierta diferenciación (sexual) en medio de la escolaridad mixta (heterosexual). Se trataba de lograr que la escolaridad mixta (de los sexos) no desembocará en la confusión (de los géneros) (Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2019, p. 8)

Dicha matriz binaria, es parte constitutiva de la escuela como institución moderna, es por esto que la pedagogía queer constituye un marco significativo para este trabajo, en tanto nos permite interrogarnos sobre aquello que aparece como dado, natural o normal en el espacio escolar. Dirá Luhmann (1998) que “lo cuir trata de interrumpir estos modos de construir sujetos y sentido, rehusando las identidades estables y produciendo nuevas identificaciones que residen fuera de los modelos binarios de género y sexualidad” (p.62)

De esta manera, la pedagogía queer

cuestiona los parámetros de normalidad y la homogeneidad en la escuela, trata de la comprensión en el ámbito de los saberes pedagógicos y de la práctica educativa de aquellos que no se ajustan a la cisheteronorma¹², en tanto orden que se establece, aprende y afianza en el sistema escolar (Vazquez, 2021, p.8).

Desde el marco teórico de la pedagogía queer y los aportes del postestructuralismo¹³ -principalmente a partir de Butler y Foucault-, podemos comprender a la Educación Física como uno de los componentes del dispositivo escolar, que, desde un conjunto de prácticas y discursos, produce efectos concretos en la educación de los cuerpos. En este sentido, recuperando la relación corporalidades-género, la teoría queer constituye un gran aporte para problematizar los discursos, pues “ha elevado más allá el análisis de la construcción sociocultural alcanzando ya no sólo la elección sexual y el género, sino también el sexo

¹² val flores (2015) plantea que la heteronormatividad es una conceptualización acuñada desde estas teorías para dar cuenta de cómo la heterosexualidad se instituye en la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro ideal o moral. De este modo, la norma heterosexual opera por la presunción, activa en mil formas, de que el deseo sexual es o debería ser heterosexual (p.18)

¹³ Desde el postestructuralismo se concibe que “el yo se construye dentro del lenguaje y junto con él, y que la identidad como el lenguaje, es siempre contingente, cambiante, diferida”. (Giroux, 1996, p.178).

mismo y la configuración de los cuerpos como masculinos y femeninos” (Pérez, 2016, p. 190). Cabe entonces preguntarse: en la actualidad ¿qué discursos circulan en las clases de Educación física? ¿Qué efectos producen en la construcción de las corporalidades de lxs estudiantes? ¿a través de qué normas reguladoras se materializa el sexo? (Butler, 1993, p.29).

Discursos y Cuerpo

Debemos considerar “el discurso como ligado inextricablemente con el plano material, y a la performatividad como una práctica de improvisación en un escenario constrictivo (Butler, 2006, p.13) que tendrá un horizonte más o menos amplio de acuerdo a las circunstancias específicas de cada sujeto”. (Pérez, 2016, p.194)

Recuperando la concepción de la Educación Física como dispositivo que tiene efectos concretos/materiales en las corporalidades, abordaremos aquí desde los aportes de Butler (2006) y Pérez (2016), la noción de discurso ligada al plano material. En tal sentido, las preguntas del presente trabajo se enfocan en los discursos y no en los sujetos, pues, de lo que se trata es de “salirse del sujeto mismo (...) para llegar a un análisis que dé cuenta de la constitución del sujeto dentro de un marco histórico, y esto es lo que llamaría ‘genealogía’” (Foucault, 1980, p.117). Es por ello que constituye un aspecto fundamental para el análisis la categoría de “prácticas discursivas”, entendidas estas como la interrelación de ideas, instituciones y tecnologías en la producción de la vida social (Popkewitz, 1995, p.48), motivo

por el cual se abordan aquí los discursos acerca del género y sus posibles efectos en la construcción de corporalidades.

Partiendo de la relación discursos - cuerpo desde las clases de Educación Física, es que se problematiza al segundo ya no “como un dato biológico natural que *a priori* define comportamientos asociados al sexo, determinando las trayectorias vitales de los sujetos” (Roldan y Machado, 2020, p. 4), sino desde la concepción que sostiene que “los cuerpos encarnan discursos producto de relaciones sociales de saber y poder, por eso cualquier intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y las tramas institucionales” (Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2018). Es por esto que en este trabajo sostendremos la concepción de corporalidades para los siguientes análisis, siendo recuperada la noción de cuerpo cuando lxs entrevistadxs así la aborden.

En esta línea, volver la mirada sobre las corporalidades en la escuela no constituye una decisión azarosa, sino que es producto del análisis de la Educación Física desde el campo pedagógico, ya que

La pedagogía moderna produjo un ideal corporal dominante sobre el cual se fundaron doctrinas pedagógicas. (...) La construcción de este cuerpo ideal se asentó en la lógica de la mismidad, produciendo, a su vez, otredades que la afirman ya sea como verdadero o deseable, excluyendo u omitiendo otras formas posibles de pensar, conceptualizar, y, sobre todo, de experimentar la corporalidad (Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2018. p.6)

Retomando lo expresado anteriormente, en torno a la relación corporalidades-género, constituye un elemento fundamental para el análisis de los discursos la categoría de

“performatividad” abordada por Butler (1990), en tanto plantea al género como una performance, por lo cual “las prácticas discursivas producen los efectos que nombran” (Cepeda, 2022, p.17) De esta manera, la idea de cuerpo como materia orgánica, dada, natural, preexistente a lo social, disputa con la concepción de cuerpo construido performativamente a partir de determinadas normas y tramas de sentidos que lo materializan en sí mismo desde el discurso, como así también materializan el sexo del cuerpo.

En este sentido, los discursos de lxs docentes de Educación Física se consideran aquí como prácticas discursivas en las que “se materializan las nociones de cuerpo y de cultura tanto como espacio propicio donde podemos ver cómo se expresan las nociones de cuerpo y subjetividad, mostrándonos sus propiedades, relaciones y tensiones” (Cachorro, 2009, p.84). Es por ello que resulta relevante recuperar aquellos sentidos y significados que le atribuyen al género en las clases de Educación Física, docentes de Educación Física de Nivel Medio, en una asignatura cuyo objeto de estudio y de intervención es “el cuerpo en movimiento” (Resolución n°1463, 2018, p.319).

En función de lo anteriormente dicho, recuperamos los discursos de docentes, en tanto “el uso de las palabras no es algo aislado; se entrecruza con un rango de valores, prioridades y disposiciones acerca de cómo uno debería ver y actuar en el mundo” (Popkewitz, 1995, p. 49). De esta forma, abordamos los discursos de docentes en relación a la construcción de la corporalidad de lxs estudiantes, entendiendo que

es en el marco de ciertos órdenes discursivos (institucionales, económicos y políticos), que se le asignan al cuerpo, determinados sentidos recurrentemente precarios, fugaces y transitorios. En relación a los discursos, estos configuran

sistemáticamente los objetos de los que hablan, es decir, no los definen o identifican sino que los construyen y al hacerlo, ocultan su propia invención (Foucault, 1999; 2002 como se citó en Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2019)

De este modo, analizar los discursos en el área de la Educación Física, implica recuperar la dimensión histórica de la misma en su constitución como asignatura escolar en Argentina. En este punto, podemos vincular los principales antecedentes a los trabajos de Ainsenstein y Scharagrodsky (2006) quienes historizan el proceso de conformación de este espacio curricular en Argentina desde sus inicios con la Ley n°1420 hasta mediados del S.XX (1955), los cuales serán recuperados brevemente en el siguiente apartado. Estos aportes muestran cómo se ha conformado la Educación Física Escolar -a partir de distintas normativas en diferentes momentos históricos-su revisión en clave de género (Scharagrodsky¹⁴) y los discursos que la atraviesan (Aisenstein). Específicamente nos resultan de suma relevancia para nuestra investigación los aportes de Scharagrodsky en torno a la perspectiva de género en la Educación Física actual y sus efectos en términos de construcción de masculinidades y feminidades¹⁵, puesto que reconstruye la genealogía de la generización de los cuerpos a partir de la misma.

En esta línea, destacamos aquí también que en lo que respecta a la Educación Física Escolar, diversos campos históricamente han definido matrices discursivas y han disputado un lugar en la definición de los contenidos considerados legítimos a enseñar. En relación a

¹⁴ Sostiene Scharagrodsky (2006) que la historia de la Educación Física escolar argentina muestra la fuerte contribución en el armado de las feminidades y, especialmente, de las masculinidades (p.85). En esta línea, recupera los aportes de las pedagogías feministas y queer en trabajos posteriores (Scharagrodsky, 2019).

¹⁵ Se destacan aquí sus trabajos respecto a la educación física “mixta” en “Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género” (2004), “Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina- Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad” (2003) y “En la Educación Física queda mucho ‘género’ por cortar” (2002-2003).

ello, Aisenstein (2003) señala el campo cultural de las actividades físicas y deportivas, el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud y el campo pedagógico. Como señalamos anteriormente, en este trabajo nos centraremos en el campo de las ciencias biológicas en diálogo con el campo pedagógico, puesto que los mismos prevalecen en los discursos de lxs docentes entrevistadxs.

De esta manera, al recuperar los discursos de docentes de Educación Física en relación al género, revisaremos también aquellas ideas y formas que han enmarcado dicha asignatura de manera binaria y heteronormada desde lo curricular hasta el año 2021 (Disposición 005 de 2010¹⁶). Como ya hemos señalado, la pedagogía queer nos permite interrogar esos binarismos que se instituyen como naturales, ya que partimos del supuesto de que “los cuerpos no son un dato biológico, universal y sin historia, sino una construcción cultural discursiva y performativa¹⁷ más” (Ojeda, Scharagrodsky y Zemaitis, 2019, p.12) que se dota de determinados sentidos en las clases de Educación Física.

Es por esto que interesa revisar las palabras de lxs docentes en los procesos de formación de lxs estudiantes, puesto que aquello que se transmite tiene efectos concretos en la construcción de corporalidades. En este sentido, así como expresamos que se naturaliza el binarismo, también se naturaliza la heterosexualidad como modo de comprender los cuerpos y

¹⁶ Esta disposición establecía que las clases serían dictadas “por profesores del mismo sexo que los alumnos”, y que lxs alumnx se agruparían por sexos en dichas clases. Esta disposición se deroga en el año 2021 a partir de la Resolución n° 652/21.

¹⁷ Se entiende a la performatividad desde los aportes de Butler (1993), no como el acto mediante el cual un sujeto da vida a lo que nombra, sino, antes bien, como ese poder reiterativo del discurso para producir los fenómenos que regula e impone (p. 19)

Pensar una pedagogía antinormativa/cuir implica, entre otros asuntos, reflexionar acerca de la heterosexualidad como régimen de inteligibilidad de los cuerpos, es decir, en tanto modo hegemónico de conocimiento que modeliza nuestra interpretación de los cuerpos y forcluye al mismo tiempo la posibilidad de pensarlos y vivirlos de otra manera. (flores, 2018, p.27)

Considerando el contexto provincial por el cual la asignatura deja de dividirse por “sexo” y se plantea como “Educación Física Integral” (Resolución n° 1463 de 2018), constituye una tarea fundamental comenzar a interrogarnos respecto a cómo opera el binarismo de género y la heteronormatividad en la construcción de las corporalidades.

CAPÍTULO II - Marco Contextual: Escuela Secundaria Neuquina y Educación Física Escolar

En este capítulo, nos centraremos en el abordaje de la escuela secundaria recuperando brevemente su historización en Argentina y, particularmente en Neuquén. Posteriormente, haremos foco en la Educación Física Escolar y el marco normativo nacional y provincial que la regula.

Apuntes sobre la Escuela Secundaria

Historizar acerca de la escuela secundaria argentina, conlleva remontarnos al contexto en el que se desarrolla, es decir, “en una profunda imbricación con las finalidades políticas del Estado y como un paso indispensable en la participación económica de la organización social” (Southwell, 2013, p.63). En sus orígenes, podríamos decir que la escuela secundaria no era para todxs, no solo en los términos que se sostienen hoy respecto a su

universalización y obligatoriedad, sino también respecto a su carácter elitista definido principalmente a partir de sus destinatarios, una porción reducida de la población: varones pertenecientes pudientes¹⁸ a quienes se alentaba a continuar los estudios universitarios y formar así a los administradores de un Estado en formación, (Southwell, 2018). En este contexto, la escuela secundaria se tiñó de una impronta enciclopedista que limitaba el ingreso de saberes ligados al mundo laboral y a las manualidades.

Esta situación se transforma a fines del S.XIX y principios del S.XX ampliando no sólo lxs destinatarixs que ahora tendrían acceso a dicho nivel, sino también las ofertas educativas para aquellxs que ingresaban y que no formarían la élite argentina, ni continuarían con los estudios superiores. Recuperando los aportes de Southwell (2018), es preciso destacar que durante el peronismo la mayor transformación de la escuela secundaria argentina estuvo dada por “la alteración de la proporcionalidad entre formación general enciclopédica y las asignaturas vinculadas al mundo del trabajo” (p.32), transformando un rasgo originario del nivel, mientras que la otra gran modificación es haber ubicado como sujeto escolar preferente a los trabajadores y sus hijos.

Cabe señalar que hacia los años 60 esta potencialidad durante el peronismo decayó, y, hacia mediados del siglo XX, la escuela media alcanzó características de masividad (Southwell, 2018).

¹⁸ Dirá Southwell (2018) que “la escuela secundaria argentina tiene un punto de origen muy significativo en torno a 1860, con la puesta en funcionamiento de Colegios para la formación de las élites que llevaba un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país. La función política de los Colegios Nacionales se orientaba hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos” (p.20).

Durante las últimas décadas de este siglo, la escuela secundaria se ha constituido a partir de una serie de características organizativas propias, que la diferencian de los demás niveles obligatorios sintetizadas por Terigi (2008) en tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos (referido a los límites claramente definidos entre las materias), el principio de designación de lxs profesorxs por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase. Respecto a este último punto, constituye un aspecto sumamente significativo a considerar que la carga horaria de lxs docentes en este nivel es frente a estudiantes y por hora cátedra, lo que dificulta la concentración de horas en una sola institución. Por este motivo, la mayoría de lxs docentes entrevistadxs en este trabajo -a excepción de aquellxs con mayor antigüedad- desarrollan su tarea con diversos grupos en distintas instituciones educativas.

Habiendo contextualizado brevemente la escuela secundaria en Argentina, a continuación desarrollaremos una breve historización de la escuela secundaria neuquina¹⁹, cuyo origen es sumamente reciente, en tanto en 1943 se registra la primera escuela nacional en la provincia.

En el año 1955 se promulga la ley nacional por la cual el Territorio Nacional de Neuquén pasa a ser provincia y en este contexto, comienza a definir sus principios político-educativos²⁰ y la organización del Sistema Educativo a través del Consejo Provincial de Educación (CPE)²¹ (Martínez, 2020). Este periodo se caracteriza por la creación de los

¹⁹ Cabe destacar que constituyen referentes regionales en relación al estudio de la Escuela Secundaria Neuquina, los trabajos de Hernández, Martínez, Roldan, Machado y Da Silva (2018), quienes han abordado la misma en relación a distintas temáticas como participación, convivencia escolar, trabajo e inclusión.

²⁰ Hacia fines de 1957 Neuquén sanciona la Constitución provincial en la cual se establecen como principios político-educativos: la gratuidad, laicidad y obligatoriedad.

²¹ En 1961, a partir de la ley provincial 242 se crea el Consejo Provincial de Educación, con un área específica a cargo de Nivel Medio (Dirección Provincial de Educación Secundaria).

primeros colegios secundarios industriales y el ingreso de nuevos sectores a dicho nivel (Martínez, 2018, p.203).

El periodo de 1955 al 1990 estuvo marcado por la impronta política del Movimiento Popular Neuquino (MPN). “Hacia 1968 persistían aún carencias significativas sobre todo en el ámbito de la enseñanza secundaria. Esta última se orientaba a la atención de las ramas clásicas del ciclo: cursos de escuelas normales, comerciales y liceos” (Blanco y otros, 1998, p. 76). Como expresa Martínez (2020), este nivel solo tenía escuelas en las zonas más pobladas de la provincia: Confluencia y Zapala, mientras que en las zonas rurales persistían altos índices de alfabetismo y ausentismo debido a las grandes distancias para asistir a las mismas.

Hacia la década del 80', la escuela secundaria neuquina comienza a duplicar su matrícula debido a la creación del programa EMER (Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural.) que intentó dar respuesta a la población residente en zonas rurales. En los 90', la provincia no fue ajena a las políticas neoliberales a nivel nacional. Neuquén abordó esta década con la transferencia de los establecimientos de nivel secundario y superior no universitarios, la firma del Pacto Federal Educativo y las primeras acciones en torno a la instrumentación de la reforma educativa (Rivas, 2003). Cabe destacar en este periodo la presencia del sindicato ATEN (Asociación de los Trabajadores de Educación de Neuquén) que resistió a la implementación de la Ley Federal de Educación; ley que hubiese implicado una gran reforma en la estructura y características de las escuelas secundarias.

En el año 2006, se sancionó la Reforma Constitucional de la provincia, en la que, entre otras cosas, se extiende la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel

medio completo. Ese mismo año, a nivel nacional, se sanciona la Ley de Educación Nacional n° 26.206 (LEN), con la que se establece la obligatoriedad del nivel secundario.

En el plano provincial, en el 2014, Neuquén sanciona la Ley Orgánica de Educación n° 2945, la cual sostiene que es el Estado provincial el que “debe asegurar, proveer y garantizar una educación pública, gratuita, laica, integral, permanente, inclusiva, científica, equitativa, con justicia social y de excelencia” (artículo 3). Al año siguiente, la provincia inicia el proceso de construcción curricular del nivel medio. Se crea la Resolución n° 1697 de 2015 en la que “se establece la metodología de participación con instancias escolares, distritales y provinciales y se crea, además, la Mesa Curricular Provincial (MCP)” (Resolución n° 1463 de 2018, p. 23). El resultado de ese trabajo se plasmó en la Resolución n° 1463 de 2018, con los siguientes principios político-pedagógicos para la educación secundaria neuquina: obligatoriedad, gratuidad, laicidad, igualdad educativa, inclusión educativa, universalidad, interculturalidad y justicia curricular. Asimismo, este trabajo tuvo continuidad con la Resolución n° 1381 de 2022, que establece los conocimientos y saberes de cada área, y, en particular, de nuestro tema de interés, la Educación Física Integral.

Este trabajo en torno a la Educación Física en Nivel Medio en la provincia de Neuquén, tiene como propósito la construcción de conocimientos de manera situada en un contexto atravesado por grandes transformaciones sociales, y a nivel provincial, curriculares.

Habiendo desarrollado las características e historización del nivel educativo en el que se inscriben los discursos de este trabajo, procederemos a presentar los aspectos centrales respecto a la Educación Física Escolar en Argentina, y en particular, en la provincia de Neuquén.

Acerca de la Educación Física Escolar en Argentina

La Educación Física Escolar en Argentina ha existido aún antes de la Ley n°1420²², sin embargo, se institucionaliza y se constituye como asignatura escolar obligatoria a partir de la sanción de la misma, en 1884. Durante la presidencia de Mitre, en 1863, se pone en vigencia el llamado Plan Costa a partir del cual se incorpora la Educación Física a los planes de estudio, como materia recreativa ligada al movimiento (Vidal y Romagnoli, 2018, p. 94).

Con la Ley n°1420 -Ley de Educación Común, básica, obligatoria, gratuita y laica- se define la voluntad educadora del Estado, y a partir de allí comienza un proceso de inclusión de saberes que se organizan en ramas o campos disciplinares, entre los que se encuentra el cuerpo como contenido (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006, p.24). En este marco, “los cuerpos escolarizados eran regulados por las prácticas corporales que se entremezclaban con diversas miradas y modelos. Cuerpos ordenados, higiénicos, saludables y ejercitados”. (Vidal y Romagnoli, 2018, p. 95).

Como mencionamos en el Marco Teórico, una de las preguntas que recorren este trabajo -recuperando a Butler (1993)- nos invita a pensar cómo se materializa el sexo en el cuerpo y a través de qué normas reguladoras. En tal sentido, Scharagrodsky (2006) plantea que en la historia de la Educación Física hubo una fuerte contribución a los procesos de construcción de cuerpos masculinos y cuerpos femeninos a partir de una serie de prácticas diferenciadas en distintos periodos históricos. “Entre ellas se destacaron los Ejercicios militares (mezclados con la Gimnasia), las Prácticas Scáuticas, el Sistema Argentino de

²² Dirá Aisenstein (2006) que en el periodo de 1852 a 1903 se da una proliferación de planes de estudios que intentan organizar el tipo de enseñanza más adecuada para el país. En este proceso, se destaca una normativa referida a los colegios nacionales (1879), en la que se plantea que durante los recreos los alumnos practiquen ejercicios gimnásticos (Art. 7).

Educación Física, las Actividades Lúdicas, y, por último, a partir de la década del 40, los deportes” (Scharagrodsky, 2002-20003, p.9).

Hacia fines del S.XIX, en el contexto de consolidación del Estado Nación se desarrolló la gimnasia militar, la cual propuso un conjunto de actividades como la preparación física, la gimnasia militar y el tiro, como medio para transmitir los valores morales, morales y patrióticos. Estos ejercicios, destinados sólo a los varones, tuvieron como efecto la construcción de una masculinidad caracterizada por ciertas cualidades y no otras: “disciplina, firmeza, respeto a la jerarquía, obediencia, sumisión, rectitud, franqueza, tolerancia al dolor, valor, honor y coraje (Scharagrodsky, 2006, p.83).

Asimismo, en este proceso de civilización y nacionalización de todos los ciudadanos, el scoutismo cobró fuerza como una práctica que beneficiaba a la escuela por “el orden y la disciplina, el encauzamiento de las corrientes torcidas, contra las ideas extremas y el sectarismo con el fin de borrar los gérmenes del extranjerismo y fomentar un aura esencialmente nacional” (Tassi, 1914, p.221). En tal sentido, “las prácticas al aire libre, las excursiones, los campamentos y los ejercicios físicos fueron los medios más adecuados para alcanzar el ideal de varón fuerte, activo y capaz de ejecutar la acción adecuada en el momento oportuno” (Scharagrodsky, 2006, p. 84).

El Sistema Argentino de Educación Física creado por el Dr. Enrique Romero Brest, se inició durante las primeras décadas del S.XX, como oposición a esos ejercicios militares escolares y al sistema scáutico escolar (Scharagrodsky, 2006). Este sistema tuvo un activo papel en la construcción de cierta feminidad y cierta masculinidad ya que contribuyó a establecer

el ideal femenino vinculado con la maternidad como principio rector de las prácticas corporales, siendo su fin la eugenesia. La maternidad tuvo su correlato en una serie de presupuestos morales que debían respetarse y que definían a la feminidad en los ejercicios físicos y en la gimnasia: el decoro, el pudor, la gracia, el recato, la delicadeza y la elegancia en los movimientos”, mientras que, por otro lado, “contribuyó a un ideal de masculinidad vinculado a una virilidad fuerte, emprendedora y claramente dirigida al espacio público, es decir, a la formación de un ciudadano (Scharagrodsky, 2006, p. 84).

Esta masculinidad también se asociaba a ciertos valores a aprender en las clases de Educación Física, como la valentía, la firmeza, el coraje, entre otros. El abordaje de los mismos en el espacio de Educación Física no fue casual, sino que se ligó a argumentos del campo de las ciencias biológicas, y en particular a la fisiología, sosteniendo así discursos que producían y reproducían desigualdades de género, en favor de aquellas masculinidades que respondían a lo esperado.

Hacia 1930, con el golpe militar continuó con más fuerza la preocupación por la regulación y control de los cuerpos. Es en este contexto los profesores militares egresados de la Escuela de Gimnasia y Tiro del Ejército tuvieron un papel preponderante en la gimnasia metodizada (Scharagrodsky, 2006). Esta práctica, tuvo como principios aquellos valores provenientes de la esfera militar: el orden, la obediencia y la disciplina. En tal sentido, en dicho periodo los roles asignados a varones y mujeres estuvieron fuertemente marcados a partir de los valores esperados, por un lado, se intentaba ligar la feminidad al decoro y recato, a la belleza, para lo cual se trabajaba el ritmo, equilibrio y la flexibilidad, mientras que, para el desarrollo de la masculinidad esperada, se potenció la resistencia, fuerza y la velocidad.

Finalmente, una de las prácticas que aún persiste con fuerza en la actualidad y cuyo origen-consolidación radica en los años '40 y '50, son los deportes. En este periodo, en los planes de estudios comenzó el proceso de definición y división de los deportes únicamente para varones y los deportes únicamente para mujeres.

De esta manera, a través de los deportes se fueron desarrollando prácticas diferenciadas, que en los varones implicó la preparación para la competencia activa mientras que para las mujeres la competencia pasiva. Estas características nombradas, han contribuido fuertemente a través de la diferencia sexual y el refuerzo de los estereotipos, al proceso de generización en la escuela. Proceso que no solo reforzó los binarismos de género, sino que, a su vez, jerarquizó la diferencia sexual, ponderando cierto tipo de masculinidad. El verdadero varón, cuyos rasgos son ser dominante y competitivo, en contraposición al varón afeminado. Asimismo, en este proceso de jerarquización, hay una impronta muy fuerte por la cual se ponen en valor ciertas cualidades masculinas que han de contribuir al despliegue de los deportes, mientras que las mujeres han de quedar relegadas más a una actitud pasiva.

Esta breve historización de los procesos que marcaron a la Educación Física Escolar Argentina, nos resulta relevante en tanto la justificación de la diferencia sexual a través del discurso biologicista y los valores esperados para cada género parecieran ser una continuidad en el devenir de la misma.

En torno a los trabajos desarrollados respecto a la Educación Física en la provincia de Neuquén, se destacan los aportes de Schneider (2006) y Pavía (2000, 2002). El primero de ellos ha trabajado en relación a las prácticas corporales y la Educación Física en particular en la escuela primaria, reflexionando sobre el lugar del cuerpo en la actividad física institucionalizada (el cuerpo como protagonista – el cuerpo como espectador). Mientras que

el segundo, ha centrado sus trabajos en el lugar del juego en las escuelas, en particular en los patios escolares.

En este sentido, resulta significativo indagar en clave de género acerca de los discursos de lxs docentes en este contexto provincial, de progresiva implementación del Diseño Curricular para las escuelas secundarias neuquinas, puesto que la mayoría de los antecedentes se centran en las transformaciones de dicha asignatura en la provincia de Buenos Aires y a nivel nacional en términos generales. Mientras que las investigaciones locales han estudiado principalmente la Educación Física en Nivel Primario.

Es a partir de este legado que interesa aquí el estudio de los discursos de docentes de Educación Física de la ciudad de Neuquén, considerando que a partir de mediados del siglo XX y hasta la actualidad, dicha materia continúa presentándose como una asignatura escolar distinta del resto de las asignaturas del currículum, y, como mencionábamos anteriormente, fuertemente atravesada por la práctica deportiva.

Esta distinción -respecto de otros espacios curriculares- se observa fundamentalmente en tres aspectos: por un lado, en la dimensión temporal, ya que la misma en Nivel Medio se dicta a contraturno de las demás asignaturas. Por otro, en la dimensión espacial, el aula de Educación Física se diferencia de las asignaturas teóricas, desarrollándose en espacios que suelen estar acondicionados para la realización de actividad física: SAF- Salón de Actividad Física-, SUM -Salón de usos múltiples-, Gimnasios y/o patios, estadios, entre otros. Por último, la dimensión que podríamos denominar sexo-genérica, en tanto hasta 2021 era la única materia de las escuelas secundarias neuquinas que requería dividir al estudiantado por sexo para el dictado de clases.

Marco Normativo

Considerando que el objeto de este trabajo parte de la problematización de los discursos de lxs docentes de Educación Física de escuelas secundarias, de la ciudad de Neuquén, recuperaremos aquí desde el marco teórico del “giro lingüístico”²³, el análisis del contexto de producción en el que se inscriben los discursos de lxs docentes entrevistadxs.

Durante el desarrollo de este trabajo, se tensionan los discursos que históricamente han atravesado la Educación Física escolar como asignatura. Aquí, nos centraremos en sus transformaciones en términos de política educativa en tanto procesos de significación que orientan lo pedagógico y, en los últimos años, a partir de la progresiva ampliación de derechos, se ha plasmado en distintas normativas, disputando aquellos sentidos otorgados a la misma en sus orígenes, trazando otros horizontes discursivos para pensar la misma.

Como expresa Vassiliades²⁴ (2022) si consideramos a una política educativa específica como un texto, puede sostenerse que para comprenderla no basta con intentar entender lo que por sí misma dice, sino que también es necesario situarla en la trama de relaciones lingüísticas en las que está inserta.

En esta línea, podemos decir que, en estos últimos 17 años en Argentina, hemos atravesado grandes transformaciones sociales producto de las luchas de distintos movimientos/sectores que han dado grandes debates en torno al género y la garantía de derechos. En este marco, resulta novedoso analizar los discursos de lxs profesorxs de

²³ Dirá Popkewitz (1995) que la significación del “giro lingüístico” reside en ayudarnos a reconocer que cuando usamos el lenguaje podemos no ser “nosotrxs” quienes estamos hablando, puesto que nuestro habla está estructurado por principios de clasificación formados socialmente a través de una mirada de prácticas pasadas.

²⁴ Presentación en Clínica “Análisis político del discurso y la investigación educativa”, en VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación del IICE (2022).

Educación Física en relación a las transformaciones sociales que han producido las políticas públicas sancionadas en estos últimos años, como lo son: Ley de Educación Nacional n° 26.206 de 2006 -la cual establece la obligatoriedad de Nivel Medio, lo cual implicó una serie de transformaciones en cuanto a los formatos específicos que ha asumido dicho nivel en Argentina y en particular en cuanto a su masificación y expansión²⁵-, Ley de Educación Sexual Integral n°26.150 de 2006, Ley de Matrimonio Igualitario n°26.618 de 2010, Ley de Identidad de Género n° 26.743 de 2012, Ley IVE n° 27.610 de 2020, Decreto presidencial n°476 de 2021, sobre el reconocimiento de identidades más allá de las categorías binarias de género en los sistemas de registro e identificación.

Marco Normativo Nacional

A Nivel Nacional, el encuadre principal de las clases de Educación Física corresponde a la los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) cuya aprobación se plasmó en la Resolución n° 225 de 2004²⁶, la Ley de Educación Nacional n° 26.206 y la Ley de Educación Sexual Integral n°26.150.

En cuanto a la Educación Física en particular, la LEN, en su artículo 30 acerca de la educación secundaria, sostiene como objetivo la “promoción de la formación corporal y motriz a través de una Educación Física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes”. De manera amplia se propone aquí una formación “corporal” y “motriz” acorde al desarrollo de lxs adolescentes, desarrollo comprendido de manera integral.

²⁵ Para ampliar sobre estos temas, se destacan aquí los trabajos Terigi, Tiramonti, Dussel y Southwell.

²⁶ Los NAP para cada Nivel fueron aprobados en sesiones del Consejo Federal de Educación, en etapas sucesivas entre 2004 y 2011, por ello el documento citado a posteriori corresponde al año 2011.

Respecto a la Ley de Educación Sexual Integral n° 26.150 (ESI), en su artículo 3, inciso “e” se propone como objetivo “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. La misma no hace referencia a un abordaje específico del cuerpo y tampoco en torno al género.

Sin embargo, en los lineamientos curriculares nacionales para la ESI (2015), se concibe a la Educación Física “como una educación corporal o educación por el movimiento” (p.24). En esta línea, el sentido que adquiere aquí la palabra “integral” refiere a la posibilidad de que el estudiantado aprenda a

relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas (p.24).

Los Lineamientos incluyen la reflexión sobre el cuerpo desde aspectos expresivos y relacionales, propone que la escuela desarrolle contenidos que permitan el despliegue de las posibilidades del propio cuerpo con el medio social y la “reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en el deporte espectáculo” (p.25).

Finalmente, a nivel nacional, los NAP establecen que la Educación Física debe ofrecer

situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas (...) la participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas,

saludables, caracterizadas por la equidad, el respeto, la interacción entre los géneros y la atención a la diversidad –de origen social, de creencias, de nacionalidades, de disponibilidad motriz, de elección sexual y de otras– (p. 14).

De esta manera, podemos decir que en los NAP se mencionan como propósitos de la Educación Física la interacción entre géneros, la atención a la diversidad, y la promoción de distintas prácticas, desde las “ludomotrices” hasta las “deportivas”.

Marco Normativo Provincial

A Nivel Provincial, se encuentra vigente la Ley Orgánica de Educación N°2945 de 2014, en la cual se introduce la mirada acerca del género y la sexualidad en los contenidos curriculares transversales, estos son: la educación con perspectiva de género, para la prevención de la violencia escolar, familiar y de género, y, para la salud sexual integral y reproductiva.

En cuanto a fines y objetivos, dicha ley plantea en su artículo 7, “impulsar la Educación Física y las actividades deportivas y recreativas como aporte al desarrollo integral y a la salud”. En este sentido, pareciera asociarse a la Educación Física escolar al “desarrollo integral” y a la “salud”, y, al mismo tiempo se distingue a esta de las actividades deportivas y recreativas.

Respecto a la Educación Física en Nivel Medio en particular, se plantea como objetivo en su artículo 28, inciso “m”:

Propiciar la creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la Educación Física y deportiva,

la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.

En este punto, resulta interesante pensar en el lugar de la Educación Física en la escuela, en tanto se propone su promoción fuera de los días y horarios de actividad escolar, como un espacio extra curricular.

En términos de políticas curriculares, hasta el año 2022 en el área de Educación Física se trabajaba con los Lineamientos Curriculares provinciales de Educación Física de 2004, que definían las prácticas posibles en Nivel Inicial, Primario y Medio y las “características específicas del adolescente del Nivel Medio”. En estos Lineamientos, la Educación Física es concebida como una

Educación corporal y una educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción con el medio natural y social. Por ello es importante orientar la mirada al protagonista de esta situación: el alumno adolescente, concibiendo a la adolescencia como un período importante en la vida de las personas, por lo formativo y trascendente, donde se adquieren saberes que le posibilitarán operar con ellos en forma efectiva, a modo de herramientas, permitiéndole, en su proyección al futuro, comprender y enfrentar un mundo complejo y transitarlo con éxito (p. 100).

En este documento, se enfatiza en las características de lxs adolescentes y en función de estas, cómo elaborar un programa adecuado y saludable, planteando que

si estos programas se estructuran con una carga alta de esfuerzo físico, serán rechazados por los adolescentes, con el consecuente alejamiento sustentado en la excusa de no poder soportar la intensidad de la actividad. Los adolescentes con sentimiento de frustración respecto a su poca habilidad o capacidad deportiva pueden encontrar un impulso a superar su estado, en forma paulatina y sin presiones externas (Lineamientos Curriculares provinciales de Educación Física, 2004, p. 101)

Además, señalan que las “dificultades motivacionales” para asistir a las clases de Educación Física se deben a diversos factores, como “alumnos que concurren alimentados incorrectamente, situaciones de inseguridad, infraestructura deficiente, escaso material deportivo, superpoblación escolar, insuficiente concentración horaria, etc” (p.101). De esta manera, la actividad física se plantea en relación a “los sentimientos y las dificultades motivacionales” que atraviesan en la adolescencia lxs estudiantes, sus “características evolutivas” pero también a otros factores como la alimentación, el material deportivo, la superpoblación escolar, el “dominio de la didáctica específica y la actitud reflexiva”²⁷.

Asimismo, la mirada acerca del cuerpo del estudiantado se centra en su interpretación a partir de lo que denominan como habilidades -o su falta- y capacidades deportivas, las cuales incidirían en su motivación para asistir a las clases de Educación Física.

Por otra parte, estos Lineamientos no solo definen de qué maneras elaborar propuestas adecuadas a lxs estudiantes, sino que también, mencionan que

²⁷ Para generar situaciones que despierten la motivación en los alumnos en una clase de Educación Física, los docentes necesitamos disponer de un conjunto de sólidos conocimientos respecto de las características evolutivas de los adolescentes, de contenidos variados, del dominio de la didáctica específica, así como de una actitud reflexiva en el análisis de nuestras prácticas, y una permanente revisión de la intervención docente al momento de la conducción de dichas prácticas. (Lineamientos Curriculares para la Educación Física, 2004, p.101)

la tarea del docente implica alentar al sujeto para superarse constantemente en pos de generar el interés genuino en su competencia como persona libre, actor crítico de su realidad, y gestor de sus aprendizajes; debiendo encontrar valor en ser competente, entonces, acercar al adolescente a la idea de cómo mejorar su salud y calidad de vida supone orientarlo y guiarlo hacia una aceptación continua de cada una de las propuestas lúdico - motrices (...) (p.101)

Se vinculan así las propuestas de Educación Física a la “mejora de la salud” y de la “calidad de vida”. En esta línea, también se plantea que es preciso que lxs adolescentes descubran los “valores de la educación física”, entendidos estos como

el placer por el movimiento y el esfuerzo físico, la salud que surge de la propia responsabilidad y el propio rendimiento, la alegría del juego y de jugar, el encuentro con la naturaleza que el deporte ayuda a concretar, de convertir su agresividad en actividad dominada, de ofrecerle la posibilidad de vencer sus impulsos de una manera lúdica en el encuentro con el compañero o el adversario (p.100).

De esta forma, se reconoce al deporte como un medio que posibilita al estudiantado la transformación de ciertas características “naturales” como la “agresividad” y los “impulsos”.

Continuando con el análisis, los Lineamientos Curriculares para Nivel Medio de 2004, organizaban los contenidos a partir de las siguientes prácticas: atletismo, básquet, “cualidades físicas”, destrezas-gimnasia, esquí, fútbol, handball, natación, “socioafectivos”²⁸, softbol, vida en la naturaleza y vóley. Al interior de cada práctica, se

²⁸ Estos contenidos se plantean “en relación con uno mismo, con los otros, al medioambiente, al conocimiento y al espíritu lúdico”. Se destacan aquí valores como: el respeto, la responsabilidad, la perseverancia, la participación, la espontaneidad y desinhibición, disposición para jugar, “hábitos de higiene y salud” ,

dividían las mismas en “muestreo”, “nivel principiante”, “nivel intermedio”, y “nivel avanzado”²⁹.

Asimismo, se definían “Características específicas del adolescente del Nivel Medio- en el que se lxs describe desde lo “cognitivo”, “socio afectivo”, “motor” y el “perfil físico”. Cabe aclarar que recuperamos aquí la distinción entre “los” y “las” adolescentes, puesto que en reiteradas ocasiones se destacan las diferencias entre mujeres y varones en las prácticas de Educación Física, a partir de argumentos biológicos a lo que nos referiremos más adelante.

Algunos de los apartados de estos Lineamientos Curriculares merecen especialmente nuestro interés debido a que, en su desarrollo, contribuyen a proyectar fuertemente la generalización de las corporalidades estudiantiles. En el aspecto denominado “Desarrollo socio afectivo” se señala que las mujeres adolescentes “en general esperan propuestas activas, pero con gran cuidado de la feminidad y de la relación social adecuada: prefieren compartir antes que competir”. Mientras que, por otra parte, “los varones adolescentes aman los deportes a través de los cuales pueden proyectar su necesidad de ocupar espacios, triunfar, ser reconocidos, sufre cuando no tiene éxito deportivo” (Lineamientos Curriculares, 2004, p.106).

En cuanto al “Desarrollo motor”, se presenta que entre los 12 y los 14 años “se observan menores diferencias sexuales en todos los rendimientos de: carrera, salto y lanzamiento. En este período las niñas alcanzan la mayor aproximación absoluta a los varones de toda la etapa escolar y juvenil”. En este mismo apartado, respecto a la resistencia,

“generación de una cultura del esfuerzo”, reflexión crítica, espíritu de investigación, beneficios y perjuicios de la práctica deportiva, “reglas de cada deporte” (p.2), entre otros.

²⁹ Esta organización requiere que cada docente analice y adapte “qué niveles y qué contenidos son posibles de ser desarrollados en función a su realidad (físico-social) en la que se desempeña”. (Lineamientos Curriculares de Educación Física, 2004, p.103)

se sostiene que “el 25 por ciento de los jóvenes de 12 y 13 años alcanzan rendimientos similares a los jóvenes más débiles de 18/19 años” (Lineamientos Curriculares, 2004, p.107).

Continuando con las “Capacidades coordinativas y destrezas motoras”, se destaca que en la “coordinación pura: las niñas se muestran igualmente o más capaces que los varones en los procesos de aprendizaje”. Mientras que en la “conducción motora

los varones muestran asentamientos de la intensidad (...) tienden a conducir sus acciones con una mayor aplicación de fuerza más ruda y cortante. En las mujeres, tienen una conducción motora de mayor volumen más suave y elástico, en cuanto al ritmo y fluidez de las acciones. Mayor contenido expresivo (...) (Lineamientos Curriculares, 2004, p.108).

Respecto al “Perfil físico”, se menciona “la mujer presenta menor masa muscular y mayor porcentaje graso que el hombre; por ello la mujer presenta desventajas frente a algunos tipos de actividades físicas y deportivas”. A su vez, “la fuerza, la velocidad y la resistencia muscular localizada se encuentra altamente relacionada con la masa muscular, por todo esto es que la capacidad de rendimiento físico de la mujer depende en gran medida de su composición muscular”.

De esta manera, a partir de la división sexo-genérica binaria, se plantean una serie de diferenciaciones que, sustentadas desde lo biológico y lo psicológico, jerarquizan el rendimiento de los varones y justifican la desventaja de las mujeres por su “sistema muscular” y el “desarrollo de sus habilidades motoras”. Asimismo, esta jerarquización se vincula a una serie de actitudes y valores que se ponen en juego en las distintas prácticas, en tanto se describe a los varones con una mayor aplicación de fuerza más ruda y cortante,

economicidad y precisión, necesidad de ocupar espacios, triunfar, ser reconocidos, mientras que a las mujeres se las asocia a la preferencia por compartir antes que competir, al contenido expresivo de sus movimiento y su rendimiento físico -a diferencia de los varones- “depende en gran medida de su composición corporal” (Lineamientos Curriculares, 2004, p.108).

Señalamos anteriormente que, en el año 2015, comenzó un proceso de construcción curricular para las Escuelas Secundarias (Resolución n° 1463 de 2018), cuya implementación se proyectará de manera progresiva hasta el 2024. En este proceso, se realizaron distintas instancias de trabajo con profesorxs de Educación Física, como por ejemplo, en el año 2020, un ciclo conversatorios realizados desde el CPE, y durante el 2021 y 2022, seis cohortes de co-formación con quienes conformaban la Mesa Curricular³⁰ y docentes de la provincia.

Para que dicha implementación fuera posible, se derogó la Disposición n° 005 de 2010 que establecía que las clases serían dictadas por profesores del mismo sexo que los alumnos, y que lxs estudiantes se agruparían por “sexo” en dichas clases.

En este marco, se aprueba la Resolución n° 652 de 2021 que establece que a partir del ciclo lectivo 2022 se organizan los Grupos de Educación Física por cursos, por lo cual, las clases comienzan a ser mixtas en 1° y 2° año, y progresivamente se continuaría con los siguientes años hasta el 2024. Retomando los discursos acerca del género, el diseño sostiene que “las clases de Educación Física Integral serán desarrolladas en grupos mixtos de manera de propiciar prácticas corporales que fomenten el respeto por la diversidad de género y la

³⁰ La Resolución n°1697 de 2015 plantea la conformación para elaborar el Diseño Curricular del Nivel Medio de la Provincia de Neuquén de una Mesa Curricular Provincial, con instancias de participación pensadas en distintos niveles: provincial, distrital e institucional (Sales de Souza, 2021, p.3)

reflexión sobre las relaciones de poder patriarcales y heteronormativas” (Resolución n°1463, 2018, p.323).

Es interesante destacar que los documentos y legislación citada al final del apartado del área, se recupera la Ley de ESI y se toman como referencia los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires (2007) y de Córdoba (2011). Esto indica que parte de las discusiones y enfoques allí planteados, se vinculan con los procesos político pedagógicos atravesados desde el 2006 en adelante.

Continuando con las políticas sancionadas en relación a la implementación del Diseño Curricular, durante el año 2022, se aprobó la Resolución n°1381 que establece los conocimientos y saberes del área de Educación Física en Ciclo Básico. En esta norma, se define a la Educación Física Integral, como práctica de intervención pedagógica que toma como “objetos” de enseñanza el desarrollo de las prácticas sociocorporales³¹ (Resolución n°1381, 2022, p. 1). Allí, “se pone en tensión la categoría de cuerpo, considerándola central (...) para pensar las prácticas socio corporales en relación a la enseñanza de la Educación Física Integral” (Resolución n°1381, 2022, p.2) a partir de lo que llaman “el trípode existencial impuesto: el sistema capitalista, patriarcal, colonial/moderno”.

De esta manera, se “crítica la idea cartesiana esencialista y universalista de un único cuerpo y un único conocimiento y vuelve a mirar la construcción de los cuerpos en clave de colores, clases sociales y géneros, situándolos, contextualizándolos y territorializándolos”

³¹ Se entiende a las prácticas sociocorporales como manifestaciones de las prácticas socioculturales en relación a lo corporal y motriz, permitiendo entramarse con los sentidos construidos socialmente capaces de dar origen a los conocimientos y saberes significativos para ser compartidos y transmitidos. (Resolución n°1381, 2022, p.3 y 4).

(Resolución n°1381, 2022, p.2), inscribiéndolos en contextos sociohistóricos particulares y como territorio de disputa de sentidos.

Resulta novedoso en relación a otros documentos curriculares (como lo son los nacionales y los Lineamientos Curriculares provinciales de Educación Física de Neuquén), el abordaje de la corporeidad, como

La integración de múltiples factores espiritual, motriz, afectivo, social, intelectual, psíquico, físico; como concepto de cuerpo vivido y protagonista que da sentido y significado a las acciones del cuerpo, conociendo y reconociendo sus posibilidades motrices y sus deseos en torno a ser y estar a través de la motricidad, la expresión, la sociomotricidad, y la relación de estas en ambientes diversos manifestadas en sus prácticas socio corporales (Resolución n°1381, 2022, p.3).

En tal sentido, allí se problematizan ciertos saberes que venían circulando en las clases de Educación Física como la enseñanza de las “capacidades condicionales”³², al mismo tiempo que se trazan otros caminos para pensar las prácticas a desarrollar en Ciclo Básico, como lo son: las prácticas lúdicas, juego de roles, la mímica, las representaciones, los bailes, malabares, prácticas escénicas y acrobáticas, mímicas, juegos de desinhibición y las prácticas gímnicas.

Es en relación a estas transformaciones sociales y curriculares que en nuestra investigación nos proponemos analizar los discursos de profesorxs Educación Física en Nivel Medio, en la provincia de Neuquén, considerando que hasta el año 2021 constituía la única

³² Las llamadas “capacidades condicionales” se ponen en tensión considerando su origen, es decir, el argumento biológico, fisiológico, y, en contraposición a este argumento del campo de la medicina, se comienza a hablar de “cualidades motrices”, como categoría desde la cual se aborda la motricidad de manera integral.

asignatura que organizaba a los cursos a partir del sistema sexo-género para el dictado de las mismas. En tal sentido, resulta interesante revisar los procesos que comienzan a suceder en las clases de Educación Física a partir de la conformación de grupos “mixtos” en 1º y 2º año, y las discusiones que circulan en palabras de lxs docentes, atendiendo a que los discursos producen los efectos que nombran.

Dada la importancia de las transformaciones sociales en materia de género, y en particular, en el sistema educativo a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, continuaremos el próximo capítulo recuperando los análisis provenientes de los discursos de lxs docentes entrevistadxs en relación a la Educación Física.

CAPÍTULO III - ESI y Educación Física

En el presente capítulo, nos proponemos compartir algunas ideas en torno a los modos en que se articula la ESI en los discursos de lxs docentes de Educación Física de Nivel Medio entrevistadxs. ¿Por qué abordar la ESI en relación a la Educación Física? En principio, la ESI cobra relevancia en este trabajo en tanto política educativa que condensa una serie de luchas en materia de géneros, diversidades y derechos, de gran cantidad de movimientos/colectivos³³ que han disputado y concretado la posibilidad de que estos conocimientos ingresen al sistema educativo argentino, expandiendo los horizontes instituidos.

³³ Dirán Péchin y Lavigne (2021) que la ESI como un movimiento pedagógico en sí mismo, articuló diversos ámbitos: movimientos feministas y de las disidencias sexo-genéricas, sindicatos, organizaciones sociales, docentes y otrxs agentes de la escolaridad y el campo pedagógico.

Considerando que uno de los objetivos de este trabajo es analizar los discursos de lxs docentes acerca de la relación géneros-corporalidades, y que los lineamientos curriculares de la ESI junto al nuevo Diseño Curricular abordan dichos contenidos, trabajaremos aquí sobre los sentidos otorgados a la misma en la Educación Física atendiendo a que conviven diversos enfoques en relación a la educación sexual y que los mismos tienen efectos concretos/materiales en las corporalidades estudiantiles. Algunas de las preguntas que orientan este apartado se vinculan a pensar ¿Qué miradas circulan en relación al cuerpo y la salud? ¿En qué aspectos de las clases de Educación Física se problematizan las miradas acerca del género? ¿Está presente la diversidad en los discursos docentes? ¿De qué formas?

ESI, cuerpo y Educación Física

En este apartado, nos centraremos en las articulaciones entre la Educación Física y la enseñanza de la Educación Sexual Integral (ESI) recuperando fragmentos de las entrevistas que, de manera frecuente, recurren a la biología y a la salud como campos desde los cuales interpretar los cuerpos. Esta interpretación no es casual, sino que ha constituido la forma hegemónica de conocer e interpretar el cuerpo en Occidente, delimitando al mismo a lo biológico/físico como lo “natural” que nos caracteriza independientemente de la cultura y las afectaciones.

Una docente sostiene

Hay momentos que no tienen ganas de hacer ciertas cosas y les digo epa no hay ganas ¿qué pasa con las hormonas? Y te miran como diciendo ¿qué son las hormonas?, como diciendo “nunca experimentamos nada relacionado a nuestra sexualidad”, y después dos por tres, no busco incomodar a mis alumnos, pero por ejemplo digo “estás

más alto, te salió la barba” y se ponen rojos, “no, no te pongas rojo” “eh chicos re bien, te estás haciendo hombre, te está saliendo la barba” o sea sos todavía un niño, pero son los cambios de la adolescencia, estas pasando de niño a un ser adulto.
(Docente n°4)

Podríamos decir que esta concepción hace referencia a lo que se ha denominado “modelo biologicista” -una de las tradiciones más recurrentes en programas de de educación sexual- a partir del cual se aborda la sexualidad en la escuela ligada a la anatomía de la reproducción, y eventualmente, la fisiología, desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que dan sentido al uso del cuerpo biológico (Morgade, 2011). En este sentido, en los discursos acerca de los cuerpos de lxs adolescentes, pareciera circular como “natural” lo actitudinal ligado a lo hormonal, al mismo tiempo que se asocian los cambios corporales visibles con la sexualidad.

De esta manera, un primer análisis tiene que ver con la vinculación de la Educación Física y la ESI a partir de argumentos biológicos y del campo de la salud en términos de “prevención” y de cuidado del cuerpo entendido este como cuerpo biológico, tensionando así las miradas de integralidad que propone la ley.

En diversos fragmentos de distintas entrevistas, podemos ver cómo en la Educación Física, se recupera el campo de la salud para poner el foco en lo “preventivo” y se interpreta los cuerpos casi exclusivamente desde la mirada biológica

Me parece que eso también es trabajar la ESI, reconocer el cuerpo, conocer que está conformado por diferentes partes, el músculo no se quiebra, el hueso se quiebra, el músculo se elonga, ¿cuál es un músculo?, llevo figuras, muestro (Docente n° 2).

De esta forma, el cuerpo es concebido en partes, desde la biología, en términos de músculos y huesos. En consonancia con ello, otra docente también adhiere a esta concepción ligada al cuidado-prevención de lesiones:

Más que nada en primer año que aprendan su propio cuerpo, no saben reconocer su cuerpo, en el sentido de si yo te digo “a ver, el nombre de las articulaciones” ¿para que quiero ver articulaciones? porque el día de mañana cuando seas grande, dios no quiera pero pasa... o los músculos, cuáles son los más importantes, elongar (Docente n°4).

En estos fragmentos, podemos notar cómo ha calado el discurso médico en la Educación Física. Como expresa Scharagrodsky (2015) de todos los discursos referidos a la educación de los cuerpos en movimiento, el más destacado provino del discurso médico, en particular de aquellas sub-disciplinas o especialidades que posibilitaron legitimar una determinada interpretación sobre los cuerpos.

Por otra parte, en relación al cuidado del cuerpo, pareciera establecerse un vínculo entre la enseñanza de la ESI y el cuidado en términos de prevención de enfermedades sexuales, como lo comenta un docente entrevistado:

Durante el año a veces, en algunas situaciones con el tema de las enfermedades de transmisión sexual, cuáles son los métodos anticonceptivos, que provoca bastante vergüenza, salvo los más extrovertidos que lo toman más para el chiste, pero después cuando se van metiendo se van como poniendo más en situación y les interesa, y después también aprendiendo un montón, lo que no sé lo pregunto y veo, porque también han surgido preguntas que no tengo ni idea o no tenía ni idea y tuve que

buscarlas³⁴, y bueno, te van surgiendo, uno no está acostumbrado... Ya muchas veces esto de la promiscuidad o que se dé una relación sexual de varias personas y los cuidados, (...) no sé, lleva muchos preservativos, cuando estás con muchas personas (Docente n°3)

Este abordaje de la ESI y del cuerpo, dirá Morgade (2011) que suele complementarse con una perspectiva médica, que, de acuerdo con el paradigma pedagógico hegemónico, constituye una necesidad recurrente informar apelando al contenido en su carácter de conocimiento científico, con un halo positivista que encauza la discusión en torno a la información necesaria para prevenir conductas riesgosas. Este modelo, denominado biomédico, “suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades o ‘los efectos’ no deseados de la sexualidad, quedando afuera no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos o las relaciones humanas sino también toda referencia a los efectos ‘deseados’ o ‘deseables’ que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana” (Morgade, 2011, p.19).

Cabe agregar que algunxs docentes amplían estas nociones de cuidado del cuerpo, en relación al respeto por lxs otrxs, en función de sus “posibilidades”:

Trabajamos desde este lugar, desde el cuidado del cuerpo, el cuidado del otro, el respeto de las diferentes posibilidades, respetar al compañero que por sus características físicas no pueden aún o va a poder, pero va a ser un progreso diferente al que hagas vos (Docente n°2).

³⁴ En relación a ello, resulta novedoso que el docente entrevistado menciona luego que recurre a “pares y después con algún conocido/a que ha estado en el equipo de ESI de Consejo, y después en las escuelas también hay referentes, como que se están generando referentes de la ESI”.

Un aspecto a considerar en la construcción de los cuerpos, tiene que ver con el valor que se le otorga a las “posibilidades” de lxs estudiantes, ligando estas a las características físicas de lxs sujetxs, más allá de las prácticas ofrecidas en las clases de Educación Física.

Cabe destacar, que en los discursos de lxs docentes entrevistadxs también circulan otros saberes y preguntas más allá del modelo biologicista, en relación al cuerpo, el respeto y el consentimiento:

La ESI yo la bajo por una cuestión de que quiero que mis alumnos y alumnas estén insertados en la actualidad de la sociedad digamos, para que no sufran ningún tipo de abuso, ni que les hagan algo, ni que ellos hagan algo que se vean responsables de hacer algo que otra persona no quería, pero nada más que eso (Docente n°5).

Aunque parezca loco, llegan a primer año y hay muchas cuestiones que desconocen, y respetar el cuerpo del otro en estas situaciones, ponemos un límite, ‘pero nosotros siempre nos tratamos así’, pero tal vez será un trato o una forma de manejarse ustedes como amigos, no sé, pero también hablar con ellos de donde está el límite (Docente n°2).

De estos fragmentos de entrevistas se desprende una noción de cuidado del cuerpo más amplia, ligada al respeto, los límites respecto al trato y la forma de vincularse corporalmente en las clases de Educación Física. En este sentido, consideramos significativo recuperar las palabras de Najmanovich (2009) al decir que nuestra forma de percibir el cuerpo “está influida por el modo de concebirlo, de utilizarlo, de imaginarlo, de sentirlo (...) las concepciones modernas del cuerpo han separado estas actividades entre sí y también las han considerado como aptitudes o habilidades puramente individuales” (p.2).

De esta manera, un primer análisis nos permite visibilizar la fuerte presencia en los discursos de lxs docentes de la noción de cuerpo desde la concepción moderna. Esta mirada se halla profundamente atravesada por el discurso médico biologicista, y a su vez, se encuentra en tensión con otras concepciones que recuperan el cuerpo “afectado”, tocado, sensible al accionar de unx y de lxs otrxs más allá de la fisiología.

Como dirá Scharagrodsky (2007)

el cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión (p.2).

Finalmente, consideramos importante para el desarrollo de este trabajo poder inscribir genealógicamente estos discursos puesto que la recurrencia al campo de la salud -y de la medicina en particular- y ciertas disciplinas del mismo, no es casual ni azaroso, sino que constituye una práctica histórica que ha delineado las formas de concebir los cuerpos.

El cuidado del cuerpo

Continuando con lo anteriormente presentado, retomaremos aquí cómo la inserción de la ESI en la currícula pone sobre la mesa uno de sus ejes transversales que es “cuidar el cuerpo y la salud” en las clases de Educación Física. Si bien el modelo que prevalece -como señalamos anteriormente- es el biologicista, un aspecto relevante de cómo emerge este eje,

tiene que ver con su vínculo respecto a la Resolución n°652 de 2021 en la que se establecen los agrupamientos mixtos. En palabras de un docente:

Empezamos a trabajar más el cuidado del cuerpo, y vino de la mano esto que se dio, que sean los grupos mixtos y que la Educación Física empiece a tomar más en cuanto a lo que es la ESI, en esto, en el cuidado del cuerpo, cómo concebimos el cuerpo (Docente n°3).

De esta forma, podríamos decir que el cursado mixto se ha constituido en un disparador que ha movilizó también aspectos relativos al reconocimiento de la ESI y las formas particulares que puede asumir en Educación Física. En esta línea, un docente expresa “hay todo un cambio en cuanto a la cuestión del cuerpo, cuidar esas cuestiones, no sé por qué, bah, si sabemos, pero tranquilamente podría continuar como primaria, y ahora lo estamos viendo y es riquísima” (Docente n°6).

De esta manera, el cuidado del cuerpo por un lado aparece como algo novedoso -ya que pareciera haber un cambio respecto a lo que venía siendo³⁵-, y a su vez, deja entrever que este cambio en el marco de los cuidados, no solo es valioso para dichas clases, sino que constituía ya parte de lo que se trabajaba en Nivel Primario, pero que no tenía continuidad en Nivel Secundario.

Estos cuidados, tensionan a su vez al deporte como práctica hegemónica a realizarse en Educación Física de manera competitiva, disputando la concepción del cuidado del cuerpo en términos biologicistas. En tal sentido, un docente comenta “también tener ciertos cuidados en cuanto a cuando juegan de una forma que se dan unos pelotazos, que capaz que alguna de

³⁵ Se desprende de las entrevistas realizadas a lxs docentes, la idea de que previo a la conformación de los grupos mixtos, al estar agrupadxs binariamente, las prácticas corporales eran menos cuidadas, más agresivas.

las chicas que no juega competitivamente, pero si le gusta, bueno, bajemos un cambio” (Docente n°3).

De este modo, la noción de “cuidado” adquiere diversidad de significados en los discursos de lxs docentes, algunos de ellos referidos a la forma de desplegar el juego en los deportes (menos competitiva), el respeto por el cuerpo de lxs otrxs y los cuidados anteriormente nombrados en relación a la genitalidad. Estos aspectos se reconocen como abordajes de la ESI en el marco del Diseño Curricular para las escuelas secundarias neuquinas y con la conformación de los agrupamientos mixtos.

Cuerpos que irrumpen

Para profundizar el análisis hasta aquí desarrollado, retomaremos la noción de cuerpo biológico y cómo a este se le adscribe una concepción del sexo como lo natural, lo dado y el género, como lo construido.

Esta distinción entre sexo biológico y género como construcción, tiene su origen en el trabajo de las feministas de la llamada segunda ola³⁶ (60’/70’), siguiendo a Morroni (2007) podemos decir que a partir de la distinción entre el sexo biológico y lo construido socialmente, el uso de la categoría de género permitió hacer referencia a muchas situaciones de discriminación que padecían las mujeres, justificada hasta entonces por la supuesta anatomía existente, el lugar de explicitar el origen social y político de dichas argumentaciones (p.1). En este sentido, pareciera circular en algunos discursos docentes una

³⁶ Las denominadas “olas” del feminismo constituyen una forma de periodización establecida por el feminismo de la 2° ola, la cual se inicia a mediados del S.XIX, extendiéndose hacia fines del S.XX, en el contexto de posguerra (finalizando la segunda guerra mundial). Esta ola es destacada en tanto apela a la conceptualización de género como construcción social, tensionando las miradas tradicionales acerca de los roles masculinos y femeninos.

lógica binaria de interpretación de los cuerpos en la que se distingue la naturaleza de la cultura.

Al respecto Butler (1990) afirma que el binarismo es expresión de un imaginario masculino, devenido en discurso científico, en el que la naturaleza ha sido representada como un espacio vacío, inerte, femenino, dispuesto a ser penetrado por la inscripción cultural masculina. Este tratamiento sería parte de una práctica regulatoria que produce los cuerpos de los varones y mujeres como diferentes y complementarios, que asume la heterosexualidad como norma. En esta línea, el sexo lejos de ser algo dado o presimbólico es, en su opinión, una categoría política. “El sexo no es lo que uno es sino en lo que uno se convierte”. Por lo demás, este dualismo de lo biológico y lo cultural, no sería más que otra expresión de una lógica binaria que funda y legitima ordenamientos jerárquicos al oponer hombre y mujer (Butler 1990, como se citó en Scharagrodsky, 2003, p.5).

En tal sentido, una docente expresa:

En el colegio XX (menciona una institución de Nivel Medio de la ciudad) -que es la última escuela en la que entré- les pregunté así si había algún compañero o compañera trans presente, y ‘no profe, se da cuenta cuando una persona es trans’, y le digo ‘la clase que viene te voy a traer fotos a ver si piensas que es tan así’, la clase siguiente le lleve las fotos y le mostré una chica, y le dije ‘esta chica biológicamente es hombre’, quedó maravillado, y me dice ‘igual nosotros todo bien, o yo personalmente no tengo problema (Docente n°5)

De esta manera, en las palabras de esta docente, en relación a cuestiones relativas a las concepciones de género, pareciera primar la idea de que el sexo es lo natural, biológico, precedente a la cultura, y el género una construcción social personal, permaneciendo invisible

que las formas de leer y nombrar los cuerpos son una construcción cultural, por lo que el sexo también lo es. Podemos decir entonces que algunos de los discursos de lxs docentes entrevistadxs retoman en este punto las tradiciones de la biologización de prácticas sociales históricas, tanto desde la perspectiva individual de la psicología, como la social de los prejuicios y construcciones imaginarias colectivas.

Continuando con el abordaje de género, al preguntarle por la incorporación de la ESI en las planificaciones, el docente n°1 sostiene:

Este año yo tengo 4 ó 5 chicos que se perciben, con percepción de género diferente, hay dos nenas que se perciben como varón, hay dos varones que se perciben como nenas, que incluso ya cambiaron el nombre que eso es algo nuevo también que nos hemos encontrado en el fin de carrera y buenísimo porque nos ayuda a crecer a todos, los pibes lo toman tan natural. (Docente n°1)

El fragmento anterior, posibilita pensar cómo, producto de las transformaciones sociales que nos han atravesado como sociedad en clave de derechos (Ley de Identidad de Género y el Decreto presidencial n°476 de 2021), hay identidades que se hacen visibles en las escuelas secundarias, trascendiendo el cis binarismo de género. Como expresa el mismo docente “es algo nuevo (...) que nos hemos encontrado en el final de la carrera y buenísimo”. Este dato no es menor pues, en otros momentos históricos, aquellas identidades que no se encuadraban en el binarismo varón cis³⁷-mujer cis, eran excluidos de los niveles educativos obligatorios³⁸.

³⁷ Se recupera el que prefijo “cis” para nombrar a aquellas identidades que se identifican con el sexo-género asignado al nacer.

³⁸ En el relevamiento Trans-formando Realidades (2018), el 54% de les encuestades manifestó que había abandonado el sistema educativo sin completar el nivel obligatorio, mientras que en el relevamiento de infancias

Otro asunto que se destaca del discurso del docente n°1 es que lxs estudiantes, lo toman como natural, en el sentido de que pareciera que para ellxs no representa un conflicto. En este sentido, cabe recuperar las palabras de Morgade (2011) al expresar que “la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla” (p.26), y si bien en este trabajo el foco está en los discursos de lxs docentes en relación a la construcción de las corporalidades de lxs estudiantes, es notable que el contexto de ampliación de derechos en el que están creciendo las juventudes, ha inscripto en esos cuerpos otras significaciones que tensionan atravesamientos históricos en cuanto al género, como el binarismo y la heteronorma.

En esta línea, el cursado mixto -junto a las leyes nacionales y decretos citados anteriormente- es una más de las claves que están permitiendo visibilizar las identidades no binarias y trans en las escuelas. En palabras de un docente:

Se ven diferencias en el hecho de que por ejemplo, principalmente generó una contención importante, este año igual no me sucedió, pero sí una sola vez que estuvo este cambio de identidad de una de las niñas que se auto percibió varón, entonces iba a pasar con los varones, pero entre toda esa transición y toda la concepción de sus compañeros y demás, fue muy difícil para el ser parte de ese grupo, siendo que estaba en todo ese cambio, unos días anteriores supuestamente para la escuela era fulanita y ahora era fulanito y para los compañeros también, y como que quedó muy expuesta, en cambio de esta forma yo creo que hay otra contención, se comparten otras cosas, se vivencian otras cosas. (Docente n°3)

y adolescencias trans de Neuquén (2020), cerca del 50% de les encuestades transitaba el nivel medio, un tercio el primario y un 15% el inicial (Marré, A; Alochis, G y Bisheimer, E, 2020, p.38)

De esta forma, el cisexismo no solo ha operado como norma simbólica y social de interpretación de los cuerpos y asignación de un género (en términos binarios) a partir de una determinada genitalidad, sino también en tanto legislación (Disposición N° 005 de 2010). Ésta regulaba las interacciones entre la diversidad de identidades y corporalidades definiendo dos opciones posibles: ser varón o ser mujer cis, estar un grupo o en el otro y desde allí transitar las clases de Educación Física por lo cual, al derogarse dicha normativa en el año 2021, se dieron otras vivencias en el espacio de Educación Física.

Recordemos que en este trabajo no realizamos la distinción entre sexo como categoría que alude a lo natural y género como la construcción cultural, por lo que recuperamos el que prefijo “cis” para nombrar a quienes se identifican con el sexo-género asignado al nacer. Este término

fue acuñado por un científico transexual, Carl Buijs, quien eligió continuar con la imagen de lo ‘trans’ (prefijo latino para indicar “del otro lado”) a fin de denominar a aquello que no es “trans”, ya que “cis” significa “del mismo lado (Pérez, 2016, p.195).

En tal sentido, dirá Blas Radi (2015) que

la potencia de esta categoría radica en que ‘devuelve la gentileza’, es decir, invierte la carga de la prueba. Su introducción implica la sustitución del paradigma en el cual las personas trans son aquellas que no se identifican con el sexo/género asignado al nacer, por otro en el que lo trans es el punto de partida desde el cual se establece la diferencia que define a las personas cis como aquellas no tienen el atributo de ser trans (p.6) (Pérez, 2016, p.195).

Continuando con el análisis respecto a la diversidad de identidades, una docente destaca:

Hice una actividad en la que estábamos haciendo un circuito de velocidad y resistencia, entonces yo dije nenas por un lado y varones por el otro, y se me acerca una chica al grupo de los varones, y yo dije no, nenas por acá, para que... quise hacer un pozo y meterme, vinieron sus compañeras y me dicen “no profe, se percibe varón, es D...(hace referencia al nombre de un estudiante) y los chicos, sus compañeros “si, es D...”, ya lo tienen asimilado, y yo “ah bueno, listo”, no fue conflicto, pero a lo que voy es que nunca me había pasado, él está con los chicos, él es D..., y pasa lo mismo en 2º año con un chico que se llama A.... (hace referencia al nombre de una estudiante), pero ella es A..., hermosa, pero a lo que voy es que en esta escuela se trabaja mucho la diversidad, se trabaja mucho el ESI (Docente n°4).

Podemos señalar aquí que el reconocimiento de la diversidad de identidades de género, constituye algo asimilado para lxs estudiantes y una situación novedosa para lxs docentes que se pone en tensión en relación a las expresiones de género. Esta novedad irrumpe al reiterarse prácticas binaristas, como la división genérica para la realización de determinadas prácticas corporales, tornando visible que devenimos sujetxs y que las identidades no son posibles de dividir ni encasillar en dos filas.

La transversalidad de la ESI

Como mencionábamos al inicio de este capítulo, se recupera aquí la ESI en pos de problematizar los discursos de lxs docentes de Educación Física de Nivel Medio entrevistadxs. Considerando que uno de los objetivos de este trabajo es analizar los discursos acerca de la relación género-corporalidades, contenido que es parte de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.

Cabe aclarar que la enseñanza de la ESI constituye una ley que busca garantizar este derecho en todos los niveles educativos y en las distintas áreas, siendo transversal a cada espacio curricular. Aun así, las disputas acerca de quiénes son lxs agentes legitimadxs para enseñarla continúa vigente.

En este marco, retomaremos aquí los discursos que circulan en la relación a la ESI y la Educación Física, puesto que parecieran circular ciertos imaginarios en los que la ESI constituye un contenido de especialistas como profesorxs en biología, trabajadorxs de salud y/o, simplemente, que no es parte de las tareas que atraviesan al propio espacio, lo que podríamos decir que obtura los debates acerca del género en dicha materia. En palabras de algunxs docentes:

Hay una normativa en cuanto a ESI, que bueno, yo la leo y digo espero que se ponga en práctica y no, no se pone en práctica, están, pero no se tienen en cuenta, siempre pasa, del papel al hacer hay años luz. (Docente n° 5)

Por ahí una de las coordinaciones que tendríamos que tener si Educación Física quisiera trabajar es trabajar con otras disciplinas, me imagino yo con biología, inclusive con asesoría pedagógica, una dos o tres clases exclusivamente lo que son los contenidos de la ESI. Los chicos acá en primero y segundo viene gente del hospital que dan clases de ESI, en eso trabajan los alumnos y nunca ha surgido la invitación para que trabajen los profesores juntos, son destinatarios ellos nomas. (Docente n°1).

De esta manera, podríamos pensar, en principio, que la ESI para algunxs docentes es significada como Ley que “queda en un papel”, por lo cual no se materializa en las prácticas

de manera integral, sin embargo, como mencionaba al inicio del capítulo,” podríamos decir que se enseña desde el modelo biologicista por omisión.

Por otro lado, aquello que aparece en ese “papel” parece ser desconocido por otrxs docentes, lo que hace necesaria la presencia de especialistas que no solo garanticen dicho derecho a lxs estudiantes, sino que también se espera que se dé esa formación a lxs docentes. En este sentido, retomamos a Morgade (2011) cuando señala que “el biopoder lleva al abandono de los cuerpos en manos de especialistas” sosteniendo así que las únicas voces autorizadas son aquellas que provienen de las ciencias médicas/biológicas” (pp. 21 y 23).

En esta línea, resulta significativo recuperar cómo esta mirada biologicista de los cuerpos -analizada anteriormente- se articula con lo “emocional”, significando la “integralidad” de la ESI como una canalización de las emociones a partir de ciertas prácticas motrices:

Nosotros en Educación Física no tenemos que sacar deportistas, tenemos que sacar alumnos y alumnas que sepan moverse, y que a partir del movimiento ellos canalicen su persona, integralmente, si están enojados que salgan a correr, si están tristes no importa, tienen que usar esa tristeza para seguir desarrollándose, si están con las hormonas al palo en qué situación se puede aprovechar, si yo estoy muy enojado ¿es recomendable que juegue un juego con mis amigos? Y no porque desde el ámbito integral puede generar otro malestar mayor, eso es lo que se está trabajando. (Docente n°5)

Este discurso acerca la integralidad y la “canalización de la persona” (en palabras de la docente), se liga con lo que estos últimos años ha circulado como Educación Emocional (EE), a partir de la cual se concibe como posible organizar y controlar las emociones.

Estos enfoques [los de la EE] parten de considerar a los afectos en tanto reacciones o respuestas individuales, ancladas en una dimensión de orden fisiológico/neurológico. Una mirada sustancializadora de las emociones que depende esencialmente de cada sujeto y que, por lo tanto, habilita al trabajo de ejercitación o entrenamiento de las mismas. Desde este marco, la “habilidad emocional” se reduce a una capacidad que se porta pero que, de no ser así, se puede entrenar; y ahí está la escuela... a su servicio. La escuela entendida fundamentalmente como un dispositivo de disciplinamiento y control en el que la educación emocional se constituya como un espacio curricular más. (Abramovsky, 2018).

De esta manera, para la docente si alguien está enojado, alcanza con correr para regular esa emoción más allá de la causa que le precede, y si algúnx estudiante está triste tiene que aprovechar esa tristeza para alguna situación -otro aspecto propio de la época: la productividad-. Así, el manejo y el control individual de las emociones habilita mejores producciones y sujetxs más eficientes, “sería eso de respirar hondo, mucho “ommmm” y aprender a soportar pasivamente e individualmente todo lo que nos pasa (Maltz 2019, p.4).

Nuevamente podemos leer en el fragmento de entrevista citado cómo circula el discurso biológico construyendo “las emociones como fenómenos corporales neurofisiológicos” (Maltz, 2022, p.5), pues, dentro de los sentires posibles, se identifica el “estar con las hormonas al palo”. En este sentido, pareciera que una de las puertas desde las cuales se piensa una cercanía a la ESI se vincularía al abordaje de las emociones desde la línea de la Educación Emocional (perspectiva que difiere en muchísimos aspectos respecto a lo que es la Educación Sexual Integral³⁹).

³⁹ En relación a estas diferencias, cabe aclarar que la Educación Emocional “constituye parte de lineamientos provenientes de organismos tales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo

Por otra parte, a partir de las entrevistas realizadas, podemos decir que el abordaje de la ESI no se realiza de manera específica en el espacio de Educación Física ya que se vincula la transversalidad con la ausencia de planificación sobre contenidos específicos en relación a la materia. Podríamos pensar que este abordaje más bien da cuenta de la presencia de perspectivas vinculadas al modelo biologicista y a la Educación Emocional. Esto podemos analizarlo a partir de los relatos de algunxs entrevistadxs:

Lo que es Nivel Medio se suele trabajar cuando los días se considera que no están como hacer una práctica de deporte, pero también es verdad que la ESI la podés trabajar todos los días, con el sentido este del vocabulario, con el respeto a la otra persona. Entonces si hay que trabajarlo específico, se trabaja en estos días que yo te decía que se considera que están feos, sino se puede trabajar cotidianamente, no es mucho mucho drama tampoco. (Docente n°6)

La ESI se trabaja todos los días, tengo que tener conocimiento de la temática, pero es como ‘bueno a ver, Educación Física Integral’, porque ahora la materia no se llama Educación Física, se llama Educación Física Integral y dentro de lo integral te aparecen unos puntitos, y eso se trabaja siempre, entonces es como que bueno...vos venís a darme una tarea y yo lo cumplo, nada más... (Docente n°4)

De esta manera, la transversalización de la Educación Sexual Integral, está teñida por una impronta que hace de dichos contenidos un abordaje más bien esporádico -sujeto al

Económico (OCDE)”Abramowski, 2018, p.10 y 11). Esta iniciativa se nutre de la noción de inteligencia emocional de Daniel Goleman, que, a diferencia de la ESI -que plantea como uno de sus ejes valorar la afectividad- propone la autorregulación de las emociones, recurriendo a la llamada psicología positiva.

clima- y no sistematizado. Al considerarse también que es algo que se trabaja siempre, se desprende que la misma no requiere de planificación.

Cabe mencionar que esta no sistematización, pareciera ser parte del común de las prácticas de algunos de lxs docentes entrevistadxs, y de la propia formación recibida que a continuación desarrollaremos.

Los discursos de lxs docentes en relación a su formación inicial

En este apartado pretendemos analizar a modo de genealogía las huellas en las que se inscriben los discursos de lxs docentes entrevistadxs en relación a la propia formación. Si bien la problematización realizada en este trabajo no tiene por objetivo específico el análisis de la formación pedagógica de lxs docentes entrevistadxs, resulta significativo recuperar aquellos aspectos comunes/compartidos respecto a cómo ha sido su formación en el profesorado (su formación inicial) en cuanto al abordaje de las ideas sobre cuerpo y género, considerando que la lectura de las corporalidades responde a cierta episteme, más allá de la diversidad de planes de estudio y la antigüedad en el sistema.

Una línea que se despliega del análisis realizado tiene que ver con el estudio del cuerpo desde lo anatómico y el escaso trabajo en relación a la ESI y género en particular en la formación del profesorado en aquellos docentes de mayor antigüedad en el sistema educativo. Cabe recordar que uno de los criterios para la selección de lxs entrevistadxs fue la antigüedad (docentes con menos de 10 años de antigüedad y con más 15 años) atendiendo a la posibilidad de entrevistar a docentes que no hayan tenido ESI en su formación inicial y a quienes sí.

Como señalamos en el marco teórico, sostenemos que las escuelas siempre han educado en la sexualidad, pero no siempre de manera integral como se sostiene en la ley. En este sentido, la Ley de Educación Sexual Integral, introduce una invitación a pensar géneros y sexualidades de otras maneras a las conocidas e instituidas, desde la integralidad y la transversalidad, como ya hemos mencionado.

En tal sentido, un profesor con antigüedad docente mayor a 15 años expresaba:

Este profesorado se basó mucho en los lineamientos del profesorado de XX (nombra la localidad). Cuando se armó la currícula de este profesorado se tomó como base todo lo que era del profesorado de XX (nombra la localidad), y específicamente como está tan en auge ahora el tema del cuerpo, de las materias de ESI ponele, no teníamos algo específico, más allá de lo que es anatomía, fisiología (Docente n°1)

De esta manera, se destaca de las entrevistas la problematización de la noción de cuerpo como un tema reciente, y a su vez, lo que se considera específico del trabajo acerca del cuerpo desde la Educación Física, es abordado en la formación inicial desde el campo de las ciencias biológicas, anatomo-fisiológicas.

Esta perspectiva respecto al estudio del cuerpo desde lo biológico es compartida por otros docentes de mayor antigüedad:

Yo creo que actualmente hay cambio de posición, así, paradigmático, en ese momento la cuestión del género recién estaba metiéndose y más que nada por el lado de un profe que estaba trabajando (...) pero después estaba recontra marcada la cuestión de masculino-femenino separados, que la escuela secundaria lo replica, que ahora ya está cambiando (Docente n°3)

De esta forma, podemos ver que en los planes de estudios de docentes que transitaron su formación hace más de 15 años, no sólo había un área de vacancia en cuanto a la formación en torno a temáticas de género que quedaban relegadas a la voluntad de algunxs profesorxs, sino que, en su estructura, algunas de las carreras del Profesorado en Educación Física, se han organizado ya desde la formación de manera binaria y está matriz ha sido reproducida en las escuelas secundarias neuquinas.

Cabe destacar, que esta ausencia en la formación es problematizada en relación a los cambios de paradigma que se plantean como propios del momento actual y que mucho tienen que ver con lo mencionado en el Capítulo II respecto a las transformaciones políticas y sociales en materia de géneros.

Asimismo, docentes que se inician en el Sistema Educativo señalan no haber recibido formación en ESI pues, aún a 17 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral⁴⁰, continúa siendo parte del currículum evadido⁴¹ o un tema tabú (en palabras de la docente) en diversos ámbitos educativos:

No, no, de mi periodo (menciona la localidad) todavía no se insertaba el tema de la ESI, de la diversidad, era como... es el tabú que se habla pero no teníamos la materia , que ahora está muy fuerte implementada en el sistema educativo, en todas las escuelas, vieron que la ESI se incorporó en la currícula, hace 2 ó 3 años que lo venían trabajando y recién el año que viene se implementa en la currícula, se cambia el nombre de la Educación Física, pero en mi carrera, en mi estudio no la tuve, fue

⁴⁰ Que en su artículo n° 1 establece que “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”.

⁴¹ Con el término Currículum evadido hacemos referencia a “aquellos temas de los que ‘no se habla’ en la escuela, que se silencian de manera sistemática” (Man y Dávila, 2009, p.13),

todo explicación de profes de hablar hablar a la hora de dar la clase, pero teóricamente no tuve esa materia, entonces me fui haciendo el día a día, año a año, y después ahora con la nueva implementación. Obviamente tenemos materias de trabajo con el cuerpo, tenemos materias específicas que se trabaja desde que son bebés hasta la adultez, hasta el último día de la vida, las etapas evolutivas (Docente n°4)

Es así que, desde la formación en distintos profesorados, pareciera que prevalece una mirada evolutiva y biologicista de interpretación y conocimiento de los cuerpos, que, a su vez, se enmarca en una matriz binaria. De esta manera, pensar una formación que implique alguna perspectiva desde la ESI, comienza a ser un tema -en palabra de lxs entrevistadxs- que se instala con fuerza a partir de la construcción curricular y su implementación. En esa línea, un docente de antigüedad mayor a 15 años destaca “me ha hecho crecer en ese sentido por ahí sacas preconceptos o ideas que tenés antiguas” (Docente n° 1).

Por otra parte, como mencionamos al inicio, gran parte de lxs docentes entrevistadxs comparte estas características de la formación; sin embargo, también se dieron otras experiencias que interesa rastrear en relación a lo que podríamos llamar un período bisagra que comienza a gestarse en el año 2022: el trabajo con grupos mixtos. En relación a ello, un docente de antigüedad menor a 10 años expresaba:

Tuvimos en 4° año ESI, pero también, trimestral, y la verdad que más de lo mismo, no fue nada del otro mundo... Por ahí nos hacían hincapié en algunas cositas y nada más (...) por ejemplo, si éramos docentes hombres y venía una nena o una chica adolescente con un problema, primero pedirle permiso para hacer algo, hacer el acta, que siempre alguien esté mirando, todas esas cosas... Era como más cuidado para el docente, por las dudas (Docente n°6)

Estos recaudos han circulado también en forma de miedos con el trabajo a partir de grupos mixtos, tema que abordaremos en profundidad en el siguiente capítulo.

Otra de las experiencias de una docente con antigüedad menor a 10 años, es la de haber tenido espacios de formación en ESI pero que, sin embargo, ella la considera insuficiente como para abordarla con lxs estudiantes. En este sentido, si bien en algunos planes de estudios se ha incorporado el abordaje de género a partir de la incorporación de ESI como materia, pareciera ser insuficiente aún para problematizar las clases de Educación Física. En palabras de una docente:

Si, tuvimos un cuatrimestre de ESI, exclusivamente de ESI (...) pero como fue un cuatrimestre no fue como...por lo menos para mí y la mayoría de mis compañeros fue un tiempo bastante corto para lo prolongado o extenso que es el tema, igualmente con ella recibí un montón de material y tratamos temas que no habíamos visto nunca o que teníamos concepciones totalmente distintas, por ejemplo separar a una persona por el sexo o el género, era un tema re tabú antes, si vos naciste mujer tenes que ser mujer, qué es eso de cambiar el género o sentirte de otra manera, que yo lo implemento más que nada cuando visito a mi familia, que digo no pueden ser tan cuadrados, pensar cosas cuadradas (Docente n°5)

Finalmente, podríamos decir que si bien en algunas experiencias de docentes que inician su trayectoria en el Sistema Educativo la ESI está presente como parte de su formación inicial, aún hay un largo recorrido por transitar en materia de género como para que la misma se aborde de manera transversal y sistematizada, más allá de circunstancias específicas como el clima (como mencionaba un docente entrevistado) o de la presencia de especialistas en las instituciones educativas. Así, la incorporación de la ESI en el Diseño

Curricular para las escuelas secundarias neuquinas, constituye un disparador para repensar las clases de Educación Física desde los cuidados, como eje principal que emerge de los discursos de lxs docentes.

CAPÍTULO IV - Los discursos docentes acerca del género en relación a los agrupamientos mixtos

En el capítulo 2 presentamos el marco normativo nacional y provincial que encuadra las prácticas de Educación Física en las escuelas secundarias neuquinas. En particular, retomamos allí la Resolución n° 652 de 2021, la cual establece que a partir del ciclo lectivo 2022 se organizarían los grupos de Educación Física por cursos, por lo cual, las clases comienzan a ser mixtas (término utilizado en las Resoluciones n°1463 de 2018 y 652 de 2021) en 1° y 2° año, y progresivamente se continuaría con los siguientes años hasta el 2024. Esta normativa es recuperada aquí en tanto contexto discursivo que habilita diálogos y discusiones acerca del género en Educación Física.

Cabe aclarar que utilizaremos la denominación de clases mixtas puesto que así es mencionado en la normativa y en los discursos de lxs docentes entrevistadxs. Esta distinción intenta dar cuenta, como expresa Yannoulas (1996) lo que las académicas feministas han señalado respecto a la coeducación y la educación mixta, entendiendo a esta última como aquella que niños y niñas reciben en forma conjunta, pero que reproduce estereotipos sexuales. Por otra parte, el término coeducación daría cuenta de una educación simultánea, no sexista.

En este capítulo nos centraremos en los discursos de lxs docentes de Educación Física acerca del género en relación a los grupos mixtos, la normativa vigente, el diseño curricular

y aspectos vinculados a las corporalidades que emergieron en las entrevistas realizadas durante el año 2022, que, si bien no serán profundizados en esta oportunidad, se presentarán aquí como otras líneas de análisis posibles para otros trabajos.

Cabe recordar que la normativa previa a esta resolución era el de la Disposición n° 005 de 2010, por la cual se establecía que las clases serían dictadas “por profesores del mismo sexo que los alumnos”, y que lxs estudiantes se agruparían por “sexo” en dichas clases. En este contexto, trabajar “mixto” requería autorización desde la Supervisión de Educación Física y fundamentación de esta modalidad de trabajo, por lo cual se imprimía allí una impronta cisexista⁴². Al respecto, una docente comenta:

Ya antes de ser jefa de departamento una de mis propuestas era hacer un grupo mixto, y ahí caigo en la cuenta que para hacer un grupo mixto vos tenes que pedir, hay una resolución que marca la diferencia y dice esto, que los grupos van a ser varones y que los grupos van a ser de mujeres, cuando vos queres trabajar en grupo mixto tenes que elevar una nota pidiendo como permiso y fundamentando por qué queres hacer un grupo mixto, vos tenes que fundamentar por qué, entonces bueno, en ese momento hice una fundamentación en la cual yo entendía que habían estudiantes que no querían hacer un deporte, y que desde mi lugar también me parecía que parte de la Educación Física es hacer otras propuestas, que Educación Física no es solamente el deporte, y si, ni un problema (Docente n° 2).

⁴² Cuando hablamos de la impronta cisexista nos referimos aquella por la cual se “establece que la identidad de género de las personas estará determinada por cierta genitalidad, por lo que habrá un sexo/género asignado al nacer en base a ello. Existirán solo dos (cis)géneros, binarios, opuestos y excluyentes entre sí: femenino (asociado a la vulva) y masculino (jerarquizado por sobre lo femenino y determinado la posesión de un pene)” (EPG, 2023, p.21).

Ahora bien, en el considerando de la Resolución n°652 de 2021 se plantea que:

por Resolución n° 1463 de 2018 este Consejo Provincial de Educación del Neuquén aprobó el documento definitivo del Diseño Curricular Jurisdiccional de la Escuela Secundaria Neuquina, por medio de la cual determina una Educación Física Integral atendiendo a la diversidad de identidades y con la conformación de los grupos mixtos (...) y que las prácticas pedagógicas en Educación Física contribuyen al fortalecimiento de la identidad de las y los estudiantes, a través de propuestas democráticas e inclusivas, sin discriminación, para generar valores en la diversidad, el respeto y las diferencias.

De esta manera, a partir del nuevo marco normativo podríamos decir que se pone en valor la diversidad, las diferencias y el respeto en las prácticas de Educación Física. Si bien el origen de dicha Resolución pareciera darse en relación al respeto de la diversidad de identidades de género, esta normativa es resignificada desde otros sentidos por lxs profesores entrevistadxs, comenzando a darse debates respecto a los agrupamientos en función de las modalidades del Nivel Medio y el contexto de COVID como factor fundamental que daría origen a la misma para algunxs de lxs entrevistadxs.

Desde este lugar, nos proponemos analizar los discursos de lxs docentes acerca del género en relación a la construcción de las corporalidades de lxs estudiantes en las clases de Educación Física, recuperando recurrencias que se expresan de diversas formas, una de ellas ligada al contexto de pandemia COVID-19 como elemento fundacional de este tipo de agrupamientos, en relación a la organización administrativa y espacial de las instituciones educativas.

El contexto de COVID-19

En relación al trabajo por curso / grupos mixtos, constituye una recurrencia en los discursos de lxs docentes identificar al contexto de COVID-19⁴³ como el causante de esta modalidad de agrupamiento, y a su vez, el contexto de implementación del Diseño Curricular para las escuelas secundarias neuquinas. Como expresa una docente “la nueva Educación Física venía con la propuesta de trabajar con grupos mixtos (Docente n°2)”.

Al respecto, un docente expresaba:

Volvimos a dar clases presenciales y para poder acomodarnos tuvimos que dar clases mixtas, entonces ya desde el 2021 la escuela está trabajando mixto para todos los cursos, el 2021 trabajamos de primero a sexto mixto y este año sabiendo que teníamos la obligatoriedad por reglamentación primero y segundo iba a ser obvio y decidimos que toda la escuela trabaje mixto ya Educación Física (Docente n° 1).

Se entiende aquí que el trabajo por curso constituyó un facilitador para dar las clases de Educación Física en el retorno a la presencialidad⁴⁴ en el 2021 (se identifican como parte del contexto de la presencialidad cuidada), pero que, a su vez, era parte de la “nueva” Educación Física que comenzaba a gestarse en vistas de la implementación del Diseño Curricular. Como expresa un docente “ahora ya está cambiando, cambió por la pandemia, igual había todo un cambio que se quería que sean los grupos mixtos” (Docente n°3).

⁴³ Si bien abordar este contexto histórico de retorno a la presencialidad cuidada no fue un objetivo principal del problema de investigación, dicho contexto surgió con mucha fuerza en las voces de lxs entrevistadxs.

⁴⁴ A fines del 2021 en la provincia de Neuquén se fueron retomando de manera progresiva las clases presenciales en las escuelas secundarias, a partir de la Resolución n°0010 de 2021 “Camino a la escuela presencial”, la cual establecía “nuevos modos de habitar la escuela” y protocolos específicos para el ingreso a las instituciones y el desarrollo de las clases: uso de barbijos, alcohol, distanciamiento, conformación de “burbujas” de docentes y estudiantes. Respecto a las burbujas, esta estrategia se refiere a la posibilidad de mantener grupos (cuyos integrantes tendrán el distanciamiento físico adecuado entre sí) diferenciados en toda la instancia educativa, o sea, dentro del aula y los espacios comunes del establecimiento (Resolución n° 0010 de 2021, p.81)

En relación a ello, una docente entrevistada comenta cómo se dio esta organización:

Hasta la pandemia siempre fueron varones y mujeres, en pandemia se decide por una organización de virtualidad, de preceptores, de ubicación, que se empiece a laburar por curso, o sea, a partir de la pandemia todas las escuelas, en realidad como vos no podías conformar organizadamente la división de varones y mujeres, dijeron bueno a vos te toca 1° A, a vos te toca 1° C y a vos te toca 1° D, entonces era como una forma más fácil de organizar. Pos pandemia seguimos laburando, en realidad el año pasado cuando se vuelve un poco a la presencialidad, se sigue laburando en forma de mantener esta organización por curso (Docente n°2).

Este tipo de agrupamientos requirió una particular organización de las escuelas secundarias de modalidad técnica en las que lxs estudiantes cursan doble turno y resulta complejo el desarrollo de las clases de Educación Física por los horarios de cursado. En tal sentido, pareciera interpretarse esta forma organizativa como un deber en relación al contexto y las modalidades, como comentan algunxs docentes.

Lo que pasa que las escuelas técnicas tienen una diferencia con los CPEM⁴⁵, este tema de que también tienen taller complica mucho la coordinación de los horarios, en cambio el CPEM por ahí todavía se pueden armar grupos (Docente n°1).

Nos facilita la coordinación con taller, al ser materia contra turno taller y Educación Física, y Educación Física que tiene su reglamentación que tenes que tener 48 hs de descanso entre estímulo y estímulo (...) entonces para hacer los cruces con taller que no se superpongan lo más fácil es trabajar por grupo (Docente n°1)

⁴⁵ Las siglas CPEM hacen referencia a los Centros Provinciales de Enseñanza Media.

Sobre todo, las escuelas técnicas que tuvieron que armar sus grupos mixtos, porque no había horarios de Educación Física disponibles por los talleres, quedan tan acotados los horarios que las técnicas empiezan a conformar sus grupos mixtos no por las ganas de laburar con grupos mixtos, sino por una cuestión de horarios (Docente n°2).

De esta forma, en los primeros dos fragmentos citados, los discursos de lxs docentes 1 y 2, expresan que dichos agrupamientos se conforman en relación a aspectos organizacionales propios de las escuelas técnicas, el retorno a la presencialidad, y la normativa por la cual deben transcurrir 48 hs. de descanso entre clases de Educación Física. En este sentido, el agrupamiento mixto se concibe más como una ventaja organizacional para el trabajo, que una problematización en términos de géneros.

Cabe señalar que, si bien lxs entrevistadxs destacan que este tipo de agrupamiento resuelve, en términos organizativos, el desarrollo de las clases en las EPET⁴⁶, no ocurre lo mismo en los CPEM. En estos casos, que tienen una organización horaria con mayor disponibilidad para Educación Física, pareciera ser más factible la posibilidad de continuar con la modalidad de agrupamientos binarios, como expresaba el docente en el primer fragmento “el CPEM por ahí puede armar grupos”.

Por otra parte, si bien no profundizaremos aquí, respecto al contexto de COVID-19 un aspecto que emerge del trabajo de campo en relación a la construcción de las corporalidades, es el impacto de la pandemia en lxs estudiantes respecto a la quietud de los cuerpos, las dificultades para el despliegue de movimientos más allá de la práctica deportiva.

⁴⁶ ⁴⁶ Las siglas EPET hacen referencia a las Escuelas Provinciales de Educación Técnica.

Como expresa un docente:

Una de las cosas que pasó con la pandemia es que los chicos han bajado mucho su capacidad aeróbica, física, su resistencia y en todos los colegios pasa lo mismo y todos los profesores opinan lo mismo, en general la población ha bajado mucho su condición física, por el encierro y pasó mucho con los pibes en secundario, que hacían cuando estaban encerrados, jueguitos computadora y eso se nota en las clases, vos tomas algún testeo de resistencia con los cursos grandes y suponete antes hacían 10 y ahora hacen 4 (Docente n°1).

Esta problemática es compartida por otrxs profesores entrevistadxs: “en pos pandemia, a los chicos de 1° y 2° año les está costando mucho moverse, muchísimo, hay muchos problemas de coordinación, desde el moverse ellos en sí, desde el moverse en conjunto” (Docente n°2).

Una pregunta que surge en este sentido es cómo se sostuvieron las clases de Educación Física en contextos de virtualidad, y qué efectos tuvo el aislamiento en las corporalidades estudiantiles en la pandemia. A partir de las palabras de lxs entrevistadxs, se puede inducir que pareciera haber un gran cambio respecto a cómo venían desarrollándose las prácticas y cómo se desarrollaron en el retorno a la presencialidad: “sí, se nota, normalmente cuando hacemos el trote o trabajos aeróbicos se nota mucho. Porque tuvo COVID eh se cansa mucho más rápido, entonces eso es como para también tenerlo en cuenta” (Docente n°6).

Este vínculo entre el encierro que implicó la pandemia y, con ella, la no asistencia a la escuela, pareciera tener efectos en las corporalidades de lxs estudiantes, lo cual se destacó

también durante las observaciones, en las que gran parte del estudiantado realizaba las clases de Educación Física con barbijo.

Si bien no constituye el objetivo de este trabajo investigar el estudio del cuerpo en relación a la pandemia, de las entrevistas se desprenden dos posibles puntos de indagación en futuros trabajos. Por un lado, el estudio respecto a qué efectos tuvo el aislamiento producto del contexto de COVID-19 en relación la construcción de las corporalidades adolescentes, pues pareciera haber -en palabras de lxs entrevistadxs- un cambio notorio respecto al despliegue del movimiento. Por otro, otra línea posible de investigación, se abre en torno a la problematización respecto a qué efectos está teniendo en las corporalidades considerando que muchxs estudiantes -en palabras de lxs docentes- continúan con ciertas prácticas propias del contexto de circulación masiva de dicho virus como el uso del barbijo, el distanciamiento corporal, y la quietud.

Los discursos de lxs docentes respecto a los agrupamientos mixtos y las corporalidades generizadas

Como vimos anteriormente, el agrupamiento por curso ha sido valorado de manera positiva en tanto permitió facilitar la dimensión organizativa de las instituciones educativas, particularmente en las escuelas técnicas, desdibujándose la problematización en cuanto a temáticas relativas al género -como presentábamos al inicio con el Diseño Curricular-.

Sin embargo, más allá de lo organizativo, este tipo de agrupamientos ha presentado otras ventajas para lxs docentes entrevistadxs y una novedad que moviliza las prácticas conocidas. Este nuevo modo organizativo, propone un quiebre en lo instituido, que moviliza las expectativas de algunxs docentes: “en ninguna escuela se charló más que nosotros mismos

en reunión de departamento, qué me puedo llegar a encontrar con varones o qué me puedo llegar a encontrar al trabajar con chicas” (Docente n°1). En este sentido, esta nueva forma de trabajo interroga aquello que aparece como instituido, generando nuevas preguntas respecto al trabajo con la diversidad del estudiantado.

Recuperaremos aquí fragmentos que expresan valoraciones positivas de este tipo de agrupamientos, en particular aquellos acerca del género en las clases de Educación Física:

La innovación para muchos de nosotros al principio era como que tenía sus dudas (...) estos dos primeros años que estoy son los dos primeros años que trabajo con chicas y para mis compañeras son los dos primeros años que trabajan con varones, y gracias a dios un éxito, un avance, es re lindo trabajar en grupos mixtos porque les da un dinamismo diferente a las clases. Todos coincidimos en que hay un aumento en la calidad, no sé si se lo puede llamar calidad, está más estimulado, más dinámico los grupos, especialmente las profesoras se quejan como que hay que moverla a las chicas y que tatata, en cambio, al estar con varones los mismos grupos de varones es como que hacen más dinámicas las clases y hasta ahora venimos bien (Docente n° 1).

Partiendo de las palabras del entrevistado, resulta interesante analizar las relaciones establecidas respecto a las características de estudiantes mujeres y varones, y lo que “aportan” en virtud de ello. Como ya nos anticipaba Scharagrodsky (2009), el estudio de las clases mixtas en Educación Física escolar ha puesto de relieve, muy especialmente, la contribución en la construcción de cierta masculinidad y feminidad como productos de relaciones de poder marcadamente desiguales y asimétricas. La visibilización del grupo de estudiantes varones como aquellos capaces de aportar dinamismo y estímulo a las clases

mixtas en oposición a las estudiantes mujeres que muestran desgano, apatía, queja, atribuyéndoles una actitud pasiva por la cual “hay que moverlas”. En palabras de una docente: “los chicos si, ellos vienen a jugar, las chicas son... la pelea, el dolor de cabeza es más con las chicas, que son más... están más de coquetas”. (Docente n°4).

Este tipo de agrupamiento pareciera movilizar a las estudiantes, y en este encuentro, propiciar el control “en los varones el grado de agresividad” (Docente n°1). Cabe destacar que este aspecto de las clases de Educación Física esperadas por lxs docentes, referida como “dinamismo”, aparece en reiteradas ocasiones tanto en las entrevistas realizadas como así también en las prácticas observadas en las que se solicita a la totalidad del grupo que “muevan” que la clase tiene que ser “dinámica”.

De esta forma, en reiterados discursos el agrupamiento mixto refuerza las distinciones sexo-genéricas por parte de lxs docentes, sosteniendo premisas y supuestos sobre la masculinidad que esencializan las habilidades, el rendimiento deportivo, los tipos de movimientos y los gustos de los varones colaborando así a la construcción de ciertos estereotipos masculinos que deben alcanzarse, en los que la masculinidad es siempre un ‘algo más’ que la mujer no tiene” (Scharagrodsky, 2003). Estas distinciones se reiteran en otras entrevistas:

El año pasado cuando yo comienzo a tener un curso, ya es distinto porque además la chica es como más vagoneta, tiene... llega con otras características a Educación Física de 2° de secundario, llega con otras características y entonces sirvió, por ejemplo en 2° me paso que los chicos eran muy pum para arriba y las chicas este... nada... muy ahí...muy vagonetas, entonces el poder dialogar y decir también, bueno, acá hay que ponernos más pilas, hay que poder trabajar en conjunto porque sino los

varones no querían trabajar con ellas y ellas decían que ellos eran muy brutos, entonces a mí me sirvió para laburarlo desde ese lugar, pudimos trabajarlo super bien (Docente n°2)

Lo que hemos ido charlando con varios compas mujeres es que vieron que las chicas como que, al trabajar con los varones, las incentivo a aquellas que vienen con desgano, o si hay todo un desgano la clase se da toda tranqui, o no les dé ganas de jugar y al trabajar con varones levantó un poco hacia arriba. (Docente n°3)

Desde lo motriz creo que enriquece, no en todo, pero en general vos preguntas en las escuelas y las chicas son las que menos actividad hacen, el varón en su mayoría siempre hace fútbol o alguna otra actividad, las mujeres son las menos, entonces para mí laburarlo en forma mixta es enriquecedor, por lo menos en 1° y 2° año. (Docente n°2)

De esta manera, se construyen los cuerpos feminizados como pasivos”, y en particular a las estudiantes como “vagonetas”, “desganadas” (en palabras de lxs docentes citadxs), concibiendo como “natural” que las mismas llegan al Nivel Medio con otras características, diferentes a las de los varones, las cuales son valoradas positivamente. Esto no es casual, desde su constitución y hasta no hace muchas décadas el sistema educativo argentino instaló explícitamente "guiones generizados" exclusivos y excluyentes para cada colectivo (Scharagrodsky, 2007). Esas ficciones/guiones generizados en muchas ocasiones, limitan las oportunidades de algunas identidades y en función de ello, el despliegue de ciertas acciones que han de ser valoradas en determinados espacios, como lo son las clases de Educación Física. Estos guiones generizados hacen referencia a que desde que nacemos nos inscribimos

en determinados libretos culturales que están disponibles y que ofrecen una serie de ficciones a partir de las cuales nos podemos adaptar más o menos a esa serie de expectativas⁴⁷.

Podemos afirmar, en vínculo con lo expresado por Vir Cano (2020) que, si bien la matriz heterosexual regula la relación entre el sexo, el género y el deseo, la capacidad que tenemos todxs de desafiarla radica justamente en nuestra potencia para introducir actos, deseos y modos de habitar el mundo que rompan con las expectativas de esta matriz. Esta potencia también es reconocida por algunxs docentes entrevistadxs:

Acá tengo una nena que juega fútbol de barrio, pero ella corre corre corre, ella es de barrio, en cambio en la otra escuela tengo deportistas de clubes, muy disciplinados, después tengo de barrio, recreativos, federados, y son deportistas igual, solo que tienen otras exigencias a la hora del entreno (Docente n°4).

Ante la pregunta respecto a cuáles eran las actividades, juegos, prácticas mayoritariamente solicitadas por lxs estudiantes el entrevistado responde:

Si, fútbol. Tratamos de considerar los intereses de los chicos, y en el caso de fútbol hay chicas que también muchas te dicen profe cuando vamos a jugar al fútbol, se está dando mucho de jugar al fútbol femenino y también se nota en la escuela. Y lo usas, según como se portan hasta tal fecha tal otra hacemos fútbol. A muchos les gusta también en general la parte deportiva les gusta todo, el vóley también les gusta. A los más grandes les gusta el handball también, obvio los varones te piden fútbol (Docente n°1).

⁴⁷Cano, V (2020) en CONICET Documental (07/07/2020), Heterosexualidad compulsiva. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=U8XLnsEaTHo>.

En las palabras de la docente n°4, no sólo identificamos una tensión en relación a los discursos homogeneizadores, en cuanto a que las niñas que realizan un deporte que ha sido históricamente “masculinizado”, sino también, en relación a las condiciones materiales a las que acceden determinadas identidades: niñas jugando en el barrio y niños concebidos como “deportistas” que acceden a clubes y a otros espacios tanto del ámbito público como privado. Otra cuestión a destacar también, son las características diferenciadas que se le asignan a los estudiantes: el “varón” posee determinadas capacidades y/o habilidades por las cuales se los considera deportistas, ya sea en el club o en barrio, en contraposición a otras identidades practicando un deporte como es el fútbol, históricamente reservado para los varones.

Cabe agregar que en estas elecciones acerca de las posibles actividades a realizar, en los varones, la elección del fútbol se presenta como algo obvio y natural, mientras que pareciera que las elecciones/deseos de las estudiantes no se consideran de manera igualitaria. Este aspecto se reitera en las diversas entrevistas en la que al preguntar acerca de las propuestas mayoritariamente solicitada por lxs estudiantes, el foco suele estar en el deseo de los estudiantes, como expresa un docente: “Mmm los hombres sigue pasando que van a seguir pidiendo fútbol, y piden mucho vóley...Handball no me ha pasado, la verdad y... básquet no le gusta casi a nadie” (Docente n°6).

Continuando con las tensiones que devienen del trabajo de campo, consideramos oportuno recuperar que, en una de las observaciones realizadas se destaca cómo en la dinámica del trabajo mixto las estudiantes son alentadas por la docente, con expresiones como como “X (nombra a una estudiante) animate a tirar al arco, vos tenes fuerza”, lo cual da cuenta de otros discursos que tensionan ciertos guiones generizados.

A su vez, es destacable de la misma observación, que entre estudiantes cuya expresión de género es masculina circula fuertemente el “espíritu” de competencia a través de expresiones como “dale sacale”, “vamos X (nombra a un estudiante)”, ya sea que se trate de corporalidades feminizadas o masculinizadas, los estudiantes se ubican en el deporte también como “hinchada” que alienta el despliegue del deporte desde la competencia.

En otra de las clases observadas, podemos visualizar cómo esta construcción de cuerpos feminizados pasivos y cuerpos masculinizados activos, si bien es reiterado en numerosas ocasiones desde el discurso de algunxs docentes, en las clases observadas se tensiona desde el accionar estudiantil.

En una de las observaciones realizadas en la que la práctica era el deporte Básquet y jugaba el grupo total de 1° año, el mismo se encontraba atravesado por la competitividad entre estudiantes (patadas entre lxs participantes, empujones de cuerpos feminizados a cuerpos masculinizados en la búsqueda de la pelota, reclamos en torno a las reglas del deporte en expresiones como “eh diste una banda de pasos” -haciendo alusión al traslado de una estudiante corriendo con la pelota en la mano sin picar-). En este sentido, cabe pensar que, si bien los discursos construyen realidad, estos discursos de lxs docentes parecieran ser constantemente tensionados por lxs estudiantes en las acciones concretas.

En esta línea, un profesor agrega:

Hay un cambio generacional en ese sentido y está buenísimo, y antes como que los chicos y chicas, que venga a jugar fulanita se la miraba medio raro, y ahora no, es normal, está re naturalizado y está buenísimo, (...) ven que las chicas están jugando y juegan re bien, tranquilamente acá se puede dar y competitivamente también, pero habitualmente eso no sucede. (Docente n°3)

De esta manera, pareciera que entre adolescentes circula de manera natural el despliegue del deporte mixto, con la diferencia de que, al participar las mujeres de ciertas prácticas deportivas, para lxs docentes estas no se dan “competitivamente”, sino, de manera más “cuidada”. Podemos pensar así cómo el deporte es significado por lxs docentes con ciertos atributos más bien cooperativos cuando es realizado de manera “mixta”, a diferencia de cuando se despliega binariamente, espacio en el que las masculinidades hegemónicas pueden desplegarse competitivamente. Como expresa una docente:

Los chicos no lo ven como problema, al contrario, hay muchos chicos que juegan al fútbol y no les importa si es mujer, y las otras van, acá no hay diferencias, son todos uno jugando el mismo deporte. Ahora cuando se zarpan “perdoname, no te quise pegar”, se cuidan entre ellos, antes no se veía, se cuidan (Docente n°4)

Asimismo, estos guiones culturales en los que se inscriben cuerpos masculinos y cuerpos femeninos, expresan tensiones que en ocasiones parecen cristalizar ciertas características atribuidas a lxs sujetxs de manera binaria, como expresa una docente:

En cuanto al grupo de chicas no había tanta competencia, en relación a quién es la más hábil, quien es la más linda, ahora no, y está buenísimo, y después los chicos al tratar con los chicos, su nivel de fuerza o de violencia por así decirlo, disminuye, entonces con esto de buscar no lastimar cuerpos ajenos, controlan más su fuerza, controlan más su ira, controlan más la dureza o esto de cuando buscan hacerse los gigantes, entonces lo controlan más, por el hecho de cuidar a sus compañeras también, y saben que si se llevan puesta a una compañera, la compañera se desarma toda,

porque hoy en día los chicos adolescentes están muy llenos de hormonas, muy pesados, en el sentido de pisan fuerte, están, no sé si me explico (Docente n°5)

En esta línea, es interesante pensar cómo se construyen determinadas masculinidades y feminidades en las clases de Educación Física recuperando el discurso médico por el cual se justifican determinadas acciones que se conciben como naturales, hormonales, de determinado género. En este sentido, cabe recordar que en la historia de la Educación Física Escolar Argentina, la “esencialización y de naturalización de la masculinidad y de la feminidad se apoyaron en el saber fisiológico. Los razonamientos derivados del saber fisiológico confundieron recurrentemente los atributos biológicos con condiciones morales y sociales” (Scharagrodsky, 2006, p.86).

En síntesis, podríamos decir que los valores o atributos destacados masculinos, van de la mano de un discurso biologicista que, desde lo hormonal, naturaliza que los varones construyen su corporalidad desde la fuerza, la ira, la dureza debido a sus hormonas. Por el contrario, las estudiantes, parecieran no tener atributos a destacar en las clases de Educación Física deportivizadas, pues su cuerpo aparece como frágil, posible de desarmarse al estar en contacto con los varones (si no son tratadas con cuidado).

En esta línea, también se inscribe una lectura de las corporalidades adolescentes que, si bien no profundizaremos aquí, vale mencionar puesto que circula en los discursos de algunxs docentes. En palabras de ellxs: “en primer año no trabajo tanta fuerza y resistencia porque madurativamente no están preparados para hacer exigencias grandes” (Docente n°1).

Por ahí bueno como están todavía en etapa de crecimiento, por ahí sí, motrizmente o sea durante el movimiento se los ve de qué están re desarmados o que corren mal y esas cosas, pero es normal de la edad. (Docente n°6)

En este sentido, la mirada biologicista y “evolutiva” desde la cual se conciben las corporalidades de lxs estudiantes, construye cuerpos “normales” y expectativas en relación con lo esperado en sujetxs en ciertos márgenes etarios.

En cuanto a los discursos en relación al género y sus efectos en la construcción de corporalidades, adquiere relevancia visibilizar cómo también desde la biología, se construyen los cuerpos femeninos y masculinos jerarquizados en distintos aspectos:

Porque hay nenes de primer año que todavía son nenitos y hay nenes de primer año que ya son hombres, ahí es donde más se nota la diferencia en primer año y en general las chicas más maduras biológicamente y hasta mentalmente que los varones (Docente n°1)

De esta manera, podríamos decir que el discurso del docente n°1 colabora en la construcción de cuerpos feminizados que biológicamente y “mentalmente” son más “maduros”, mientras que se construyen varones cuya “evolución” es más lenta, se extiende:

Al ser los varones que la edad del pavo se extiende, lo vieron las profes esto también, y lo ves en la clase, ves que los chicos se pegan, se están empujando, como que todavía se quedan en la inmadurez de la primaria en los primeros y segundos años, hasta tercero también está pasando, chicos, déjense de hinchar, estamos grandes, y las chicas no son de hacer esos juegos, hasta las chicas mismas te dicen “no profe, si estos en el aula son iguales”, capaz que las chicas están más con que “que me dijo, que no me dijo”, pensando en otras cosas, y los varones dándose manotazos (Docente n°3)

De este modo, pareciera ser que en estos discursos respecto al “cuerpo adolescente”, comienzan a construirse ciertos guiones culturales y sociales para los cuerpos feminizados y

para los cuerpos masculinizados. Respecto a los cuerpos feminizados, podríamos decir que son leídos como más “maduros” mental y biológicamente, lo que podemos pensar que se vincula a la distribución de tareas y roles que socialmente se les asigna a las mujeres, mientras que los varones, al ser concebidos como “inmaduros”, pueden permitirse otras prácticas sociales, que los eximen de ciertas responsabilidades que hacen a la división social desigual de las tareas en términos de géneros.

A continuación, avanzaremos en el análisis respecto a los agrupamientos mixtos desde las voces otrxs docentes entrevistadxs.

La heteronorma y el binarismo sexo-génerico como obstáculo en los agrupamientos mixtos

Al inicio de este capítulo, hemos presentado que la mayoría de lxs docentes entrevistadxs valoran de manera positiva los agrupamientos mixtos, sin embargo, esta valoración no es compartida por todxs, pues algunxs han reconocido ciertas desventajas asociadas al deseo de sostener la lógica binaria y heteronormada que reproduce con fuerza la construcción de corporalidades de la masculinidades hegemónicas en el deporte, masculinidades subordinadas en las clases de Educación Física y feminidades y mujeres invisibilizadas.

Como expresa una docente:

Fuerza de hombres, fuerza de la mujer, el otro que se enceguece y quiere jugar a la matanza de la cintura para arriba no de la cintura para abajo, entonces ahí está este trabajo mixto, si tuviésemos varones, por un lado, mujeres por el otro, yo me podría enfocar, serían grupos más reducidos, sería otra cosa, pero no se puede tener 40

alumnos, y ahí está lo negativo de la clase mixta que sea del mismo curso, tendría que ser como antes mujeres por un lado y varones por el otro (Docente n°4)

De esta manera, en los discursos de algunos docentes el agrupamiento mixto, constituye un obstáculo no sólo en términos del despliegue de la competitividad en juegos y deportes en el que la fuerza de los hombres parece incontrolable, sino también, debido a la cantidad de estudiantes que constituyen un grupo en Nivel Secundario. Tal vez, más que constituirse el género en un problema, la dificultad se presenta en que las clases se realicen por cursos que se encuentran superpoblados.

Por otra parte, en este tipo de agrupamiento, emerge como dificultad el trabajo de profesores varones con estudiantes mujeres o a la inversa, cómo si este tipo de agrupamiento requiriese de otros saberes diferenciados para cada género, en palabras de un docente “en ninguna escuela se charló más que nosotros mismos en reunión de departamento, qué me puedo llegar a encontrar con varones o qué me puedo llegar a encontrar al trabajar con chicas” (Docente n°1).

De esta forma, el trabajo con la diversidad de identidades, constituye una práctica que pareciera requerir de un saber específico para poder desarrollar las clases de Educación Física. El fragmento señalado, también nos permite pensar que los encuentros de conformación del Diseño Curricular y las Jornadas Curriculares durante el periodo en que se realizaron, no llegaron a la totalidad de profesoras de las escuelas secundarias neuquinas.

Cabe agregar, que también circula como una preocupación de algunos profesores “cómo es” trabajar con otras corporalidades más allá del grupo de varones. En tal sentido, comenta un docente:

Yo le preguntaba a una profe cómo haces con una chica cuando está con su periodo, primera vez nos está pasando este año y el año pasado, y te dicen que generalmente te van a venir a decir las chicas, y me paso. Te dicen “estoy en esos días”, les digo hace lo que puedas hacer y si no querés hacer nada quédate sentada. Esa es una cosa nueva con la que nos encontramos nosotros después de 25 años de laburo, el trabajo con chicas, propio de estos grupos. Yo tenía más reticencia, incluso decíamos y lo seguimos diciendo en estos temas de, estamos tan susceptibles con el tema del acoso, las miradas o jugar a algo y tocarte sin querer, te roce y muchas veces en los grupos de charlas decimos que bueno que estamos trabajando dos grupos al mismo tiempo, es decir que hay dos profesores, suponte martes y jueves trabajo allá en el gimnasio con segundo año y hay una profesora que trabaja con tercer año, es como una protección de que no pase nada raro, estábamos con ese temor y gracias a dios hasta ahora ningún problema en ese sentido, ni con los chicos con chicas ni mucho menos profesores con alumnos. Cosas que te pueden llevar por el trabajo mixto (Docente n°1)

De este modo, las preocupaciones manifestadas en torno al trabajo en agrupamientos mixtos son de diversa índole, por un lado, el desconocimiento respecto a “qué sucede” con los cuerpos menstruantes en movimiento, qué se hace, cómo se interviene lo que da cierta pauta de que el cuerpo pensado y reconocido por algunos profesores, es el cuerpo masculino y que pareciera ser necesario contar con ciertos saberes del orden ginecológico para enseñarles a sujetxs cuyo cuerpo es menstruante- y por el otro, la preocupación por el cuerpo nuevamente ligada a un proceso biológico como lo es la menstruación (proceso que se identifica en las corporalidades femeninas).

Cabe recordar que la menstruación ha sido objeto de debates en la historia de la Educación Física, y en este sentido “el resguardo de estas partes mostró la jerarquización del cuerpo femenino a la hora de ejercitarlo físicamente” (Scharagrodsky, 2011, p.104) De hecho, a finales del siglo XIX “la vida de las mujeres se leyó a partir de su cuerpo, específicamente de sus genitales y aparato reproductivo. Se suponía que el útero hacía de la mujer un ser peculiar, un ser aparte” (Nari, 2004, p. 108 en Scharagrodsky 2011, p.107).

Por otro lado, una preocupación que suscita este tipo de agrupamiento es el “acoso”, el cual se concibe cómo una posibilidad en el encuentro de estudiantes mujeres y estudiantes varones. Cabe pensar en este sentido cómo se construyen las corporalidades estudiantiles de manera heteronormada, configurándose cuerpos masculinos como potencialmente “acosadores”, pues, pareciera ser una cuestión azarosa que estas situaciones no tengan lugar. En este sentido, estas preocupaciones, también se trasladan a las prácticas de los profesores en relación a lxs estudiantes. Siguiendo esta línea una profesora relata:

Algunos profesores como te decía, no sé si es miedo, pero tenía un compañero que quería que alguien más vaya con él a la clase porque él iba a trabajar con mujeres, entonces él no quería estar solo como adulto, y nada, un poco se cayó porque nosotros laburamos en un gimnasio, nadie iba a salir de la escuela a acompañarlo a la clase de Educación Física, y bueno, y nada, de repente vamos a tener que trabajar todos con grupos mixtos, y nada, es una nueva forma de laburar, por ahí él como pensaba que como son pocos estudiantes, qué va a pasar el día que yo esté solo con una estudiante, él eso no quería mucho quedarse en esa situación. Yo nunca lo pensé, más de una vez me pude quedar sola con un estudiante o una estudianta, y nunca lo pensé desde ese lugar (Docente n°2).

De esta forma, podemos notar que no en todos los casos el trabajo en agrupamientos mixtos ha sido una ventaja, puesto que en el caso algunos de los profesores, pareciera haber un desconocimiento de acerca del trabajo con otras corporalidades más allá de los varones cis. Por un lado, circula como una práctica novedosa constituyéndose en un desafío para docentes que ya por normativa trabajaban de manera binaria, con corporalidades que se concebían a partir de “un género”, y por el otro, se vislumbra este tipo de agrupamiento como un temor que genera ciertas resistencias y recaudos respecto a las propias prácticas de enseñanza.

CAPÍTULO V - Corporalidades, deportes y Educación Física

Deportes, fisiología y heteronorma en la construcción de corporalidades

Como mencionamos en el Capítulo I, historizar los procesos que marcaron a la Educación Física Escolar Argentina, constituye una tarea fundamental para poder revisar cómo a partir de diversas prácticas se sostuvieron procesos de generización, y algunas de ellas, continúan operando aún hoy en lxs discursos de lxs docentes más allá del contexto específico de producción.

En principio, a partir de las entrevistas y observaciones realizadas, es posible distinguir la preponderancia del deporte en Ciclo Básico a partir del muestreo o multideportes. Esta decisión, pareciera darse tanto por el deseo de lxs docentes, como así también por su experiencia en los mismos, poniéndose actualmente en tensión a partir de la progresiva implementación del Diseño Curricular.

En relación a las prácticas que caracterizan las clases de Educación Física en Ciclo Básico, un docente expresaba:

Lo nuevo que se va a dar yo no creo que varíe mucho con lo que se da ahora. Nosotros cuando trabajamos por ejemplo en primer año trabajamos multideportes, dar un muestreo de cada actividad deportiva global o general o las más comunes en primer año. Suponete que hagan un poco de básquet, vóley, fútbol, atletismo y hay muchos colegios que es segundo en adelante trabajan vóley, en tercer año todo futbol, cuarto año atletismo y hay muchos colegios que te dicen la (menciona una institución de Nivel Medio de la ciudad) es vóley, es como que tienen ese catálogo. La (menciona otra institución de Nivel Medio de la ciudad) en su momento era handball, tenía que ver con las actividades que desde la misma Dirección de Educación Física programaban encuentros (Docente n°1)

En relación al fragmento señalado, es destacable que se ha ido configurando como práctica natural en las escuelas secundarias neuquinas que haya una especie de “catálogo” de deportes a realizar en función de lo definido institucionalmente y la experiencia del/la docente. Como comentaba una profesora:

¿porque los profes eligen handball? tal vez porque hicieron toda su vida handball, yo creo porque fui cambiando, en realidad yo no hice muchos deportes, el deporte que hice fue vóley y no era buenísima, era más o menos, entonces ya mi práctica me define (Docente n°2)

En este sentido, pareciera articularse la propia experiencia deportiva con la práctica pedagógica en las clases de Educación Física. Cabe destacar, que la práctica del deporte no sólo constituye una decisión en función de las experiencias previas de lxs docentes, sino también -como vimos anteriormente- en relación a los Lineamientos Curriculares, pues, como comenta un docente entrevistado “lo que es a nivel provincial, todavía está todo

relacionado al deporte, deberíamos dar todo deporte, a principio de año hacer todo acondicionamiento físico.... eso es lo que estaba” (Docente n°6).

Asimismo, a estas experiencias y normativas, se les añade la consideración del deporte como una práctica valiosa a realizar en las clases de Educación Física, como comenta un docente “a veces muchas veces pasa que la hora de educación es la única hora de deporte que hacen, entonces la idea también es esa, no evitarlos” (Docente n°6).

Otro aspecto que emerge del trabajo realizado en relación a la presencia hegemónica del deporte en las clases de Educación Física en Ciclo Básico, es la dimensión espacial. En las distintas entrevistas realizadas, se reitera cómo el espacio y los materiales de la institución definen la práctica educativa, en tal sentido, un profesor expresa:

No sé, por qué la reglamentación del (nombra un Estadio en el que realizan las clases de Educación Física) es sólo vóley, solo solo vóley, vos llegás y ya tenés las redes puestas y las pelotas, o sea, no te dejan hacer otra cosa. Entonces por más que quiera hacer otra cosa te ves como inhibido un poco, acortado (Docente n°6)

En esta línea, parecieran aglutinarse diversos factores en pos del sostenimiento del deporte como práctica hegemónica en las clases de Educación Física, aunque algún docente quisiera hacer otra cosa. Sin embargo, esta deportivización de la Educación Física se ve problematizada con el Diseño Curricular, en palabras de un docente:

Actualmente se está trabajando en una curricula nueva, con otras maneras de pensar que ya no se involucra al deporte tanto en sí, sino más a los chicos, esto sería... los chicos vienen con un juego y nosotros le vamos dando forma para que los chicos participen (Docente n° 6)

En este contexto de preponderancia del deporte es que nos proponemos analizar el lugar del mismo en las clases de Educación Física y sus posibles efectos en la construcción de corporalidades. En principio, cabe aclarar que el deporte que abordaremos aquí es el competitivo, a partir del cual en los discursos de algunxs docentes se pondera el “éxito” y el “liderazgo” como cualidades masculinas, mientras que a los cuerpos feminizados se los vinculo al “decoro”, recato y belleza, reforzando así la construcción de la diferencia sexo-genérica. Como expresaba una docente ya citada: “los chicos si, ellos vienen a jugar, las chicas son... la pelea, el dolor de cabeza es más con las chicas, que son más... están más de coquetas⁴⁸”. (Docente n°4)

En tal sentido, consideramos pertinente explicitar que no intentamos aquí desestimar la presencia del deporte en las clases de Educación Física, pues, como expresa Scharagrodsky (2019):

El problema nunca fue el deporte en sí mismo, ya que en última instancia este es una práctica social como cualquier otra; sino las lógicas de sentido y significado que transmitió -y transmite- acerca de la diferencia sexual, o cómo debe ser interpretada y qué cuerpos tienen privilegios en cuanto al acceso y al goce de ciertas prácticas y cuáles quedan en el lugar de la otredad y la abyección (p.26)

⁴⁸ Si bien no se profundizará aquí, cabe recordar que es parte de las “huellas” de la Educación Física escolar, la práctica denominada “Gimnasia femenina”, la cual tuvo un fuerte impacto en la construcción de cuerpos femeninos “normales” (Scharagrodsky, 2011, p.102).

Es por esto que, en este apartado, analizaremos la relación establecida entre cuerpos, fisiología, deporte y heterosexualidad⁴⁹, puesto que de manera recurrente aparece casi como una linealidad natural. Siguiendo esta línea, manifiesta una docente:

Las chicas la mayoría siguen siendo todas muy flaquitas, se tiran a retrotraerse en ellas mismas, no “acá estoy”, hacete presente, notate, yo siempre le digo a mis alumnas que no tengan miedo, habitualmente por los deportes, los deportes suelen ser muy rudos, ¿qué le tienes miedo? La pelota no muerde, vamos, busquenla que son capaces, y tienes que incentivar de otra manera, y sino estrategia, en un partido de handball los chicos usan la zurda y las chicas la derecha, entonces ahí nivelas, y a los chicos les ayuda porque empiezan a trabajar la lateralidad y las chicas no se sienten tan apabulladas por sus compañeros, pero es todo en el día a día (Docente n°5)

Consideramos significativo volver sobre el lugar del deporte en las clases de Educación Física y sus efectos en la construcción de corporalidades, puesto que como expresa la docente “suelen ser muy rudos”, por lo que esta característica favorece el despliegue del juego en aquellos que se identifican con esta significación, mientras que quienes no, se les exige hacerse presente, notarse (en palabras de la docente). De este modo, pareciera circular en el discurso de la Docente n°5 que, en lugar de transformarse las prácticas deportivas, deben adecuarse lxs sujetxs o quedan excluidxs.

Resulta llamativo también cómo circula cierta naturalización de habilidades motrices en relación al género masculino, y una falta, ausencia, o inferioridad de las posibilidades

⁴⁹ Dirá Scharagrodsky (2019) que la lógica binaria y dual fue un clásico en el heterogéneo universo deportivo. Junto a ella se consolidó la circulación de una lógica de deseo posible, adecuada y pensable: la heterosexualidad como la única alternativa de deseo posible. Esta, en el campo deportivo, se afianzó excluyendo, silenciado u omitiendo otras formas de desear, de ser y de estar en el mundo social (p.26)

motrices de las mujeres, por lo cual para que jueguen en términos de paridad es preciso que los varones usen su mano “no hábil” para acercarse a lo que podrían hacer las estudiantes, “nivelando” así al grupo. A este aspecto, se le añade una noción de los cuerpos feminizados como retrotraídos y delgados, lo que pareciera dificultar el desarrollo de la práctica deportiva competitiva.

En este sentido, podríamos pensar que en las clases de Educación Física, en muchas ocasiones las corporalidades imaginadas y esperadas son aquellas que, como veíamos anteriormente, se corresponden con la masculinidad hegemónica “basada en arquetipos clásicos y estereotipos tradicionales de un varón de corte patriarcal que demuestran: poder sobre el cuerpo, fuerza física, la importancia del cuerpo y otras manifestaciones que demuestren el poder sobre algo” (Martín Cabello y García Manso, 2011, pp. 86 y 87).

De este modo no sólo se tornan visibles estas masculinidades en las clases de Educación Física, sino que en ocasiones pareciera que son reforzadas desde dicho espacio:

Yo a veces le digo a los chicos imagínate que estás en la playa así tirado charlando con tu amigo y pasan tres chicas y te dicen chicos ¿quieren jugar al vóley? y qué les vas a decir vos, vos tenés que saber jugar al vóley porque te están invitando para que vayas y bueno, se ríen, pero es más o menos eso. Y uno me dijo quedas como un papanatas si no sabes jugar al vóley, quedas como un cagón y bueno, para evitarse esas situaciones métanle pilas a esto, para moverlos un poco en la clase. (Docente n°1)

Podemos identificar aquí, desde el discurso del docente n°1, que se construyen cuerpos masculinos hegemónicos definiendo distintos aspectos que hacen a las corporalidades desde lo físico, actitudinal y deportivo.

Los varones que se corresponden con la masculinidad hegemónica, se caracterizarían por pisar fuerte, estar llenos de hormonas, tener fuerza, ser duros, agresivos, disciplinados, no ser cagones, aportar dinamismo y estímulo a las clases. A su vez, estos varones deben estar disponibles, puesto que se considera que son heterosexuales por lo cual, si unas chicas los invitan a jugar, deben acceder.

Estas características que identificamos en la masculinidad hegemónica, valoran como específicamente masculino la guapeza, la agresividad, la brusquedad, la fortaleza física, la valentía, la fuerza física, la habilidad, el éxito y menosprecia todo lo que imaginariamente está ligado con lo femenino. (Scharagrodsky, 2003, p.45). De este modo, las caracterizaciones de esta masculinidad suponen una jerarquía y un modelo de lo que hay que hacer y lo que se debe ser, constituyéndose como la norma desde la cual son valoradas diferencialmente las masculinidades subordinadas y cuerpos feminizados. En esta línea, agregarán Chiodi, Fabbri y Sánchez (2019), que

A estos varones, desde pequeños se les enseña a distinguir entre la actividad y la pasividad, (...) la fortaleza y la debilidad, el honor y la vergüenza, la valentía y la cobardía, el éxito y el fracaso, la dominación y la subordinación. Mientras que los primeros términos de estas dicotomías se construyen como deseables, los segundos aparecen asociados a las mujeres y a la feminidad como algo ajeno, secundario e inferior (p.12).

Ampliando la definición acerca de cómo se conciben y construyen cuerpos masculinos, podemos ver cómo dicha construcción se vincula a la heterosexualidad como norma por lo cual “no ser un papanatas” o “cagón” implícitamente está ligado a aceptar necesariamente la invitación de chicas, dirá Cepeda (2022) que ser varón significa no ser

mujer y esto implica eliminar todo un conjunto de sensaciones, afectos, debilidades, sensibilidades y necesidades (p.10).

En tal sentido, recuperando los aportes de Scharagrodsky (2019) podemos decir que, de alguna manera, la matriz heterosexual que circula en los discursos, prácticas y saberes hegemónicos relacionados con el universo deportivo suprime la multiplicidad de sexualidades y la diversidad de economías de deseo y afianza la sexualidad binaria, dual, excluyente, reproductiva y médico jurídica. El campo deportivo se valió -y se sigue valiendo- de la matriz heterosexual como “una rejilla de inteligibilidad” (Butler, 2001) cultural a través del cual se naturalizan cuerpos, movimientos, gestos, señales, ademanes, posiciones corporales, desplazamientos adecuados a ciertos géneros y determinadas sexualidades (p.26).

De esta manera, diversos aspectos de los discursos como la valoración de ciertas aptitudes físicas, actitudinales y de despliegue deportivo contribuyen a la construcción de cuerpos generizados que en su mayoría, apuntan a ponderar aquellas corporalidades cuyas expresiones reconocemos en la masculinidad hegemónica, mientras que los cuerpos feminizados y otras masculinidades, parecieran quedar más bien inferiorizadx/relegadx en el encuentro con estos varones que se construyen como el parámetro esperado de estudiante para algunas clases de Educación Física.

Por otra parte, resulta llamativo el lugar atribuido a los deportes no solo por lxs docentes, sino también por algunxs estudiantes que parecieran concebirlo como premio. En este sentido, recuperamos las palabras de algunxs docentes -uno de ellos ya citado anteriormente- ante la pregunta respecto a cuáles eran las actividades, juegos, prácticas más solicitadas:

Si, fútbol. Tratamos de considerar los intereses de los chicos, y en el caso de fútbol hay chicas que también muchas te dicen profe cuando vamos a jugar al fútbol, se está dando mucho de jugar al fútbol femenino y también se nota en la escuela. Y lo usas, según como se portan hasta tal fecha tal otra hacemos fútbol. A muchos les gusta también en general la parte deportiva les gusta todo, el vóley también les gusta. A los más grandes les gusta el handball también, obvio los varones te piden fútbol (Docente n°1).

El fútbol más los hombres, y en el vóley no, los dos. Sí... Pasa que el vóley al ser un deporte cooperativo digamos, o sea tenemos que trabajar en conjunto para pasar la pelota, eh sea hombre o mujer da igual (Docente n°6)

En los primeros años el handball es con lo que se sienten más seguros, tanto chicas como chicos, o el vóley en menor medida, pero es como el deporte con el que se sienten más seguros, el que más saben, porque handball en primaria se da un montón. Habitualmente en los primeros años están un poquito cagados, porque es como que cambia mucho en el secundario, entonces quieren ir a lo seguro (Docente n° 5)

De los discursos docentes podemos señalar el reconocimiento de aquellxs estudiantes que solicitan deportes, en primer lugar, a los varones en relación al fútbol, y en segundo lugar a las estudiantes, de las cuales se hace referencia de manera general.

En este sentido, se identifica casi como una obviedad la elección del fútbol por parte de los varones, mientras que los intereses/deseos de las estudiantes y de otras identidades, no pareciera ser tan claro para lxs docentes, más bien, se plantea en términos de posibilidades, puede ser fútbol, vóley, handball o aquello que implique poner en juego aspectos

cooperativos (tal como veíamos en el perfil de las estudiantes en los Lineamientos Curriculares).

A su vez, uno de los aspectos que hace también a la preponderancia del deporte, y del handball en particular en algunas clases, es que son prácticas ya iniciadas en el Nivel Primario, por lo cual forman parte ya de las trayectorias estudiantiles previas, conformando así “lo conocido” por lxs estudiantes.

Sin embargo, es preciso aclarar que más allá de los diversos factores que apuntan a constituir a los deportes como práctica hegemónica, no todos lxs docentes comparten su prioridad en las clases de Educación Física. En tal sentido, algunas docentes expresan:

Llevarlo a la cotidianeidad para que los chicos sean conscientes, hay muchos chicos que vienen con esa idea de “vamos a jugar al básquet porque me gusta el básquet y quiero ser jugador de básquet”, bueno si querés ser jugador andate a un club, acá no te voy a sacar jugador, te voy a sacar persona en movimiento que aprende la efectividad de su cuerpo (Docente n°5)

Esta bueno que sepan los deportes, pero cuánto, qué, y también está bueno que sepan de otras cosas, en algún momento hablamos con una compañera -yo siempre quiero trabajar con otras personas- y desde la Lengua ella nos contó los cuentos de niñas rebeldes, algo así se llama, donde todas son mujeres que cuentan la historia, mujeres deportistas, entonces que bueno que estaría que yo les dé por grupitos y que hagan una presentación, por ej de boxeadoras, atletismo, tenis, y bueno, por ahí me gustan estas otras cosas, que hay un montón para laburarlo. (Docente n°2)

De esta manera, si bien es identificable la prevalencia del deporte en las clases de Educación Física de Nivel Medio y cómo esta contribuye en la construcción de la diferencia

sexo-genérica binaria, podemos notar que también circulan otros discursos. Estos discursos convocan a pensar otras propuestas en pos de que lxs estudiantes sepan “otras cosas” que trasciendan el deporte, por un lado, o, que visibilicen el lugar de ciertas corporalidades e identidades, como lo son las mujeres deportistas en la historia. En función de ello, a continuación, realizaremos un análisis de otras prácticas que parecieran alojar a otras corporalidades en las clases de Educación Física. Para ello, una pregunta que orientará dicho apartado tiene que ver con pensar ¿qué corporalidades quedan silenciadas en las clases de Educación Física?

El deporte no es Educación Física y Educación Física no es el deporte

Yo creo en una Educación Física que tiene que hacerle bien a cada persona entendiendo que cada persona es muy diferente a la otra y que no existe una Educación Física deportivizada, el deporte no es Educación Física y Educación Física no es el deporte, solo eso (Docente n°2)

Como hemos analizado hasta aquí, y, recuperando el fragmento citado, podemos dar cuenta de cómo las clases de Educación Física han sido atravesadas por una fuerte impronta deportiva. Dicha impronta, ha colaborado en la construcción de masculinidades hegemónicas y cuerpos que “importan” -podríamos decir parafraseando a Butler- más allá de no ser la única práctica posible en las clases de Educación Física.

En esta línea, del otro lado de la vereda a las masculinidades hegemónicas visibles en las clases de Educación Física deportivizadas, podemos ver a estudiantes cuyas corporalidades no se tornan tan visibles:

Empezamos a preguntar por qué no cursaban Educación Física, bueno, a ver, porqué te llevaste la materia, y empezaban ‘bueno. no, porque no vine nunca’, bueno ¿por qué no viniste nunca?’ y empezamos a ver que eran más los chicos, más chicos que chicas que no asistían a Educación Física porque se sentían discriminados, ¿por qué se sentían discriminados? porque no jugaban bien a esos deportes (Docente n° 2).

Se hace visible aquí una de las formas que asumen las resistencias de lxs estudiantes a una Educación Física centrada en los deportes: las inasistencias. Esta visibilidad de la resistencia se da en el marco de la obligatoriedad del Nivel Medio, por lo cual, la asistencia es un aspecto a considerar y registrar por parte de lxs docentes.

Por otra parte, podemos ver cómo otro tipo de propuestas -como lo son las Actividades Recreativas- convocan a aquellxs sujetxs que no se inscriben en los guiones culturales pensados para las clases de Educación Física cuya actividad principal es el deporte:

En esa decisión era porque no hacían bien el deporte, se sentían -no en sus palabras- pero de cierta manera uno se da cuenta que se sentían discriminados, y bueno, empezamos a ver por qué se sentían discriminados (...) por qué será, por eso... por sus características en los varones de feminidad, de decir ‘bueno a mí no me gusta el deporte, no me gusta la competencia, yo soy malo, se me cae la pelota’. (Docente n° 2)

En definitiva, aquellas masculinidades que no se identificaban en los “atributos” esperados para la masculinidad hegemónica, que no se inscribían en lo esperado, parecían quedar excluidos de aquellas clases de Educación Física en las que el deporte se constituía en una práctica hegemónica de carácter competitivo. A su vez, estos estudiantes al no corresponderse con los parámetros de masculinidad hegemónica mencionados anteriormente, son construidos como cuerpos feminizados. Nuevamente, lo femenino queda ligado a la ausencia de gusto por el deporte y la competencia, como veíamos previamente en el Capítulo 2 acerca de las “Características de las y los estudiantes” según los Lineamientos Curriculares para Educación Física de Neuquén. En este sentido, dirá Scharagrodsky (2003) que “la masculinidad subordinada se sitúa en el extremo opuesto a la hegemónica, puesto que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres” (p.44).

Sin embargo, se han dado otras experiencias en las que el deporte no es la práctica principal, o al menos no con las características mencionadas anteriormente:

Yo la primer hora de Educación Física que tomo se llama Actividades Recreativas, entonces uno está acostumbrado a que tomaba o escuchar y ver que el sistema general en secundaria es que vos tomabas handball, vóley, como mucho básquet o atletismo, siempre por el lado del deporte, entonces cuando yo voy a la escuela X (menciona una institución educativa de Nivel Medio) y tomé Actividades Recreativas digo “wow”, qué es esto (...) estaba una profe antes y yo tomaba el grupo después, otro nuevo grupo, pero las dos teníamos actividades recreativas, entonces yo le pregunto a ella, bueno por dónde va, qué es lo que hacen, y ella me comenta un poco que en realidad se hacían los deportes, pero si bien la idea era jugar al vóley, un vóley no tan estructurado como... a ver, ‘vamos a un partido de vóley’, sino tener la idea de que el vóley se

juega con una red, la pelota se pasa por arriba, recreativo, a lo que se le termina llamando recreativo justamente porque tiene la intencionalidad de que haya un disfrute, de que haya justamente predisposición (Docente n°2)

Es interesante destacar que esta creación -propia de la institución de la docente n°2- se construye como un espacio que trascienda los deportes, considerando que muchos estudiantes desaprobaban la materia por no asistir justamente debido a que no se consideraban “buenos” en el deporte. Sin embargo, esta práctica es significada con otros sentidos por otros docentes que, por un lado, la vinculan a la práctica deportiva, pero, con otros “valores” o “atributos”: disfrute, recreación, y por el otro, como preparación/iniciación a los deportes. En palabras de otra docente:

Yo le llamo actividades recreativas, como digo, recrear, disfrutar, el deporte propiamente dicho es de 3° en adelante, acá digo bueno “vamos a jugar al básquet”, listo, no le pongo reglas, jueguen, recréense, “bueno hoy vamos a jugar al pata softball” y no es ningún deporte, “hoy vamos a jugar a la matanza” ¿y porque la matanza? la matanza es un juego de iniciación al handball, hay muchos juegos que te inician al deporte, pero es la parte recreativa (Docente n°4).

Por otra parte, estas prácticas denominadas como Actividades Recreativas, si bien recuperan prácticas deportivas, el carácter recreativo pareciera posibilitar otras interacciones en el estudiantado que trascienden la lógica binaria tan presente en los deportes hegemónicos:

Lo que pasa es que en su momento era handball varones, handball mujeres, vóley varones, vóley mujeres, y actividades recreativas que se podía anotar el que quería, varón o mujer, o sea en esa división, y ahí se anotaron, por eso yo tuve que armar ese

grupo mixto que en el primer momento tuve uno, un chico que se anotó, y al año siguiente ya tuve 6 en el grupo, y después ya vienen los tres grupos, habían dos en un grupo, tres en el otro, y nada, la verdad devoluciones de parte de los estudiantes y de las estudiantes era que estaba buena la propuesta, era algo distinto, si bien nosotros hacíamos handball, un handball recreativo, hacíamos vóley, pero un vóley recreativo (Docente n°2)

De esta forma, los sentidos asignados a la práctica deportiva son transformados en lo que se denomina Actividades Recreativas, la cual no solo incluye a ciertos deportes, sino que cómo explicaba una docente, se ofrecían diversidad de prácticas en función de los conocimientos de quien tomaba esas horas:

Mi compañera que también en su momento laburo con actividades recreativas, hizo circo y aprovecho y además de jugar al vóley, handball y hacer todo eso recreativo, también dio cosas de actividades circenses, por eso te digo que cada uno desde sus vivencias pudo darle (Docente n° 2).

De esta manera, podríamos decir que, en lo recreativo, se incluyeron diversidad de posibilidades que permitían a lxs estudiantes no solo interactuar de manera no binaria, sino que también, habilitaron un lugar para aquellxs que no lo encontraban en las clases de Educación Física deportivizadas. Cabe destacar que este abanico no estaba del todo definido/estructurado, pues como expresa una docente:

Si, hacías un popurrí de todo, no es que en actividades recreativas hacíamos esto, esto y esto, sino que era un poco en función del grupo, o sea yo también habilitaba al grupo, yo podía tener los tres de actividades recreativas, pero no íbamos a la par, estas

chicas y estos chicos habían elegido hockey, ¿y podemos dar hockey? Si, podemos, un hockey adaptado, “y nosotros ¿podemos hacer fútbol? si, podemos hacer fútbol”, entonces íbamos por diferentes caminos (Docente n° 2)

De hecho hacíamos juegos, jugábamos a la mancha, la matanza, hacíamos juegos de la búsqueda del tesoro, habían como un montón de otros juegos, que yo explicaba que dentro de las actividades recreativas estaban los deportes recreativos pero también habían juegos, juegos tradicionales, juegos de persecución. Después pasa eso, que en 3°, 4° y 5° es como que eligen el deporte o actividad a realizar, en 1° y 2° año se lo da más marcado, en 3°; 4° y 5° eligen el deporte, en casi todas las instituciones (Docente n°2)

Podríamos decir entonces que, tanto el cursado mixto, como el despliegue del movimiento más allá del deporte vinculado a la competencia, posibilitó en esta ocasión la construcción de otras corporalidades no interpretadas ya desde la “habilidad”, “capacidad” o “característica biológica”, en palabras de una docente:

Por ahí habilitar otras experiencias, que no todo pasa por el deporte, porque vos vas a salir del secundario y si hiciste toda tu vida vóley, vas a seguir haciendo vóley, pero si solo hiciste vóley en Educación Física, es raro que te anotes en un club para ir a jugar al vóley (Docente n°2)

Para finalizar, del análisis realizado se desprende que las Actividades Recreativas constituye en algunas instituciones una alternativa que aloja a aquellxs estudiantes que parecieran quedar excludxs de las clases de Educación Física en las que las prácticas principales son ciertos deportes hegemónicos concebidos desde la competencia.

En este sentido, las Actividades Recreativas no constituyen un grupo homogéneo de prácticas a realizar, sino un abanico de prácticas que parecieran estar constantemente tensionadas con el deporte, ya sea con la realización de juegos que posibiliten la preparación para los deportes, o, como deportes a realizar de manera más lúdica, recreativa, en síntesis, no competitiva.

A su vez, cabe recordar que la incorporación de otras prácticas más allá de las deportivas -como lo pueden ser: las prácticas lúdicas, juego de roles, la mímica, las representaciones, los bailes, malabares, prácticas escénicas y acrobáticas, mímicas, juegos de desinhibición y las prácticas gímnicas- es parte del Diseño Curricular construido recientemente y de la Resolución n°1381 de 2022, por lo que parecieran comenzar a delinearse otros caminos posibles que alojen las corporalidades estudiantiles.

CAPÍTULO VI- Conclusiones

Abrir posibilidades de otras corporalidades, otras vidas y otros deseos.

(val flores, 2021)

Para finalizar, compartiremos algunas de las conclusiones que devienen del trabajo realizado, es decir, del análisis de los discursos de lxs docentes de Educación Física entrevistadxs y sus posibles efectos en la construcción de las corporalidades de estudiantes en Ciclo Básico del Nivel Secundario desde la pedagogía queer y el pensamiento postestructuralista.

De lo anteriormente presentado se desprenden diversas hipótesis que constituyen aproximaciones parciales a los discursos de lxs docentes de Educación Física de Neuquén, dado la escala del trabajo y el posicionamiento político-pedagógico asumido para realizarlo.

En este sentido, lo elaborado no constituye una respuesta cerrada y homogénea a los objetivos iniciales, ni es representativa respecto a los discursos de lxs docentes de Educación Física de Neuquén, sino que pone de relieve algunas de las discusiones, tensiones y recurrencias que emergen del trabajo de campo realizado, en un contexto marcado por la implementación progresiva del Diseño Curricular. De esta manera, este trabajo constituye un punto de partida para continuar pensando los vínculos entre discursos, Educación Física, género y corporalidades.

En esta línea, presentaremos las conclusiones organizadas alrededor de los siguientes ejes: las formas en que se expresa la ESI en Educación Física; la formación inicial de lxs docentes en relación a la construcción de la noción de cuerpo; los agrupamientos mixtos, su origen y sus posibles efectos en la construcción de corporalidades generizadas; la práctica deportiva en la construcción de corporalidades generizadas y las Actividades Recreativas como espacio que aloja otras corporalidades.

Respecto a la ESI, los discursos de lxs docentes entrevistadxs vinculan la noción de cuerpos sexuados al binarismo de género, siendo este sustentado por el discurso moderno biologicista, y en particular, en la fisiología. En esta línea, si bien la mayoría de lxs docentes no reconocen enseñar la misma de manera específica en el espacio de Educación Física, sí circula en términos generales, no sistematizados, en torno al cuidado del cuerpo en sentido amplio. De esta forma, podríamos decir que la educación sexual siempre está presente, pero no de manera integral en los discursos de lxs docentes entrevistadxs.

A su vez, se desprende con predominancia de los discursos de lxs docentes la concepción de cuerpo interpretado desde la fisiología, contribuyendo así a la construcción de cuerpos sexuados desde el binarismo de género, siendo tensionado este discurso con la propuesta del Diseño Curricular y el accionar de lxs estudiantes quienes resisten de diversas formas: desde la palabra, las inasistencias e intervenciones en las clases. Respecto a este último punto, quisiéramos destacar que, si bien durante el desarrollo del análisis hemos recuperado ciertos guiones sociales y culturales en los que lxs docentes inscriben a lxs sujetxs estudiantes, estxs tienen capacidad de mediación y producen discursos que -si bien no hemos investigado aquí- tensionan los estereotipos de género, conviviendo en las clases formas de producción y reproducción de sentidos sexo-génericos.

En esta línea, podemos señalar que aún persisten tensiones respecto a los enfoques desde los cuales pensar la enseñanza. Esto ocurre aun habiendo transitado varios años desde la sanción de la ley de ESI, y de que Neuquén se encuentre atravesando una transformación en dicha clave a partir del Diseño Curricular, lo que implica un desplazamiento político, pedagógico y epistemológico en relación a los lineamientos curriculares de Educación Física marcados por el paradigma binario y heterocisnormativo. Estas tensiones tornan visible que no podemos establecer una linealidad entre los discursos, las prácticas y las normas escritas.

Es en este contexto -en el que lo curricular introduce tensiones y discusiones en clave de géneros- que se transforman las dinámicas conocidas por docentes de la provincia de Neuquén. Si bien estas tensiones no constituyen una novedad, ya que la educación sexual ha sido históricamente un objeto de disputa, es interesante pensar lo que acontece en Educación Física desde las problematizaciones que introduce la incorporación de la ESI en el Diseño Curricular.

Del análisis se desprende que la Educación Sexual está presente, tal vez no de manera integral en los discursos de lxs docentes, pero sí circula la preocupación por el cuidado del cuerpo, el cual constituye un eje de la ESI. Si bien este cuidado es significado principalmente de manera biologicista, se pueden observar ciertas fisuras que nos permiten pensar en corporalidades afectadas, sensibles al encuentro y contacto con lxs otrxs.

Otro de los ejes de análisis mencionados anteriormente, es la formación docente inicial. Si bien en este trabajo no nos hemos centrado en el aspecto curricular de la formación de lxs profesores de Educación Física, podemos señalar que la impronta biologicista y binarista mencionada por algunxs docentes respecto a su formación inicial, tiene efectos en las construcciones discursivas en materia de géneros y corporalidades. En este sentido, indagar las formas en las que se aborda la perspectiva de género, la ESI o estudios de género en los profesorados de Educación Física, constituye una posible línea de investigación a desarrollar en otros trabajos. Cabe preguntarse ¿Está presente la formación en género en los planes de estudio de los profesorados de Educación Física? ¿De qué formas? ¿En qué espacios curriculares? ¿Se plantea ya desde los profesorados el abordaje del cuerpo más allá de las miradas biologicistas? ¿Qué aspectos se consideran fundamentales del conocimiento de las corporalidades para la enseñanza de la Educación Física? ¿Qué miradas colaborarían a subvertir/tensionar aquella visión hegemónica del cuerpo como materia biológica organizada de manera binaria?

En cuanto a los agrupamientos mixtos, surgieron distintas miradas que interesa recuperar. En principio, la conformación de los agrupamientos mixtos es interpretada por la mayoría de lxs docentes como un efecto del contexto de COVID-19 que posibilitó una ventaja en términos organizativos para las instituciones. Ésta trajo aparejada la discusión

acerca del género en las escuelas y asociada a ella, una valoración positiva por parte de la mayoría de lxs docentes entrevistadxs. A partir del análisis realizado, esta valoración positiva se realiza desde la esencialización y ponderación de las corporalidades masculinas y, en particular, de las masculinidades hegemónicas, a las cuales se concibe como motorizadoras de la acción de las estudiantes y del dinamismo de las clases.

Como hemos señalado, estos discursos no constituyen un todo homogéneo, sino que se hallan en disputa, puesto que algunxs docentes sostienen el deseo de una Educación Física organizada a partir de agrupamientos binarios. A su vez, los discursos docentes parecieran hallarse en tensión con lxs de estudiantes, quienes según parte de lxs entrevistadxs, problematizan la Educación Física deportivizada. En este sentido, circula con fuerza el reconocimiento de ciertas corporalidades validadas (masculinidades hegemónicas) desde la Educación Física, principalmente en el marco del deporte.

En este punto, el lugar del deporte competitivo es un aspecto fundamental a considerar en la construcción de corporalidades generizadas, puesto que constituye la práctica hegemónica en las clases de Educación Física desde los años '40, y desde esta lógica es que se valora diferencialmente el accionar del estudiantado.

Se desprende de este trabajo también la inquietud respecto a cómo se construyen determinadas masculinidades y feminidades en las clases de Educación Física principalmente desde la práctica deportiva, atendiendo a cómo circulan ciertos sentidos de lo deseable sobre las corporalidades femeninas, masculinas y otras. De esta forma, a partir del análisis, es posible dar cuenta que en los discursos de lxs docentes se recupera el discurso médico (principalmente en relación a la fisiología, la endocrinología y la ginecología) biologicista, como argumento teórico-propio de la formación de lxs docentes- a partir del cual se justifican

determinadas acciones que se conciben como “naturales”, hormonales, con correspondencia a determinados géneros. Nuevamente se abre la pregunta aquí acerca de si podremos pensar las corporalidades adolescentes desde narrativas que trasciendan el modelo biologicista y los binarismos varón-mujer, identidades cis-trans. Probablemente, desde la ESI puedan esbozarse algunas respuestas por lo que se torna necesario poner en valor la formación continua.

En relación a lo deportivo, otra posible línea de investigación que se abre es respecto a las especialidades. Considerando que los deportes se han constituido en una práctica hegemónica no sólo por la experiencia y formación de lxs docentes, sino también por la historia de la Educación Física y por el espacio en el que se realizan las clases de dicha área (estadios, patios, clubes, SAF, entre otros). De esta manera, los espacios en los que se desarrollan las clases de Educación Física limitan y delimitan de manera relevante las posibles prácticas a realizar, y en este sentido, la construcción de corporalidades más allá del deporte.

Por otra parte, un hallazgo que deriva de los discursos de algunxs docentes y que tensiona el lugar de los deportes en las clases de Educación Física, y la construcción de corporalidades generizadas -en particular, de masculinidades hegemónicas- es la posibilidad de realizar “Actividades Recreativas”.

Estas propuestas no constituyen un grupo homogéneo de prácticas a realizar, sino un abanico de prácticas que parecieran estar constantemente tensionadas con el deporte, en relación a la realización de juegos que posibiliten la preparación para los deportes, o, como deportes a realizar de manera más lúdica, recreativa, en síntesis, no competitiva. Este hallazgo pareciera constituirse como un espacio que posibilita otras acciones motrices para

corporalidades que en la Educación Física deportivizada parecieran no tener lugar. En este sentido, en las Actividades Recreativas se tornan visibles las resistencias de ciertas identidades, presentándose, en palabras de Vir Cano (2020), el cuerpo como trinchera.

Finalmente, este trabajo constituye un abordaje parcial que parte de los discursos de lxs docentes acerca del género, factible de ser profundizado en otras instancias en diálogo con las vivencias de lxs estudiantes. Asimismo, lo indagado hasta aquí constituye un antecedente a considerar cuando se implemente efectivamente el Diseño Curricular para las escuelas secundarias, en el marco de la Resolución n°1381 de 2022 que establece los conocimientos y saberes del área de Educación Física en Ciclo Básico (si bien la implementación del Diseño estaba prevista para el 2023, hasta el momento, se han implementado las políticas que acompañan al mismo, pero no dicho documento en su totalidad en la ciudad de Neuquén).

Como anticipábamos al inicio de este apartado, los análisis que hemos presentado se realizan en el marco de tensiones y discusiones que dan cuenta de las complejidades que atraviesan las clases de Educación Física. En este sentido, los discursos de lxs docentes posibilitan pensar cómo se fusionan los discursos tradicionales, biomédicos, con modelos más críticos respecto a la Educación Física, dando cuenta así de un escenario complejo y en tensión. Desde este marco, es que el trabajo realizado abrió nuevas preguntas en pos de pensar otras posibilidades de otras corporalidades, otras vidas y otros deseos (recuperando las palabras de val flores apuntadas en el inicio) en la Educación Física escolar.

De esta manera, finalizaremos con algunas preguntas que nacen de este trabajo en un intento de continuar pensando los objetivos iniciales y como gesto queer/cuir de apertura a desaprendizajes e interrogaciones respecto a aquellas realidades que se nos presentan como

naturales ¿Qué espacios hay para las adolescentes masculinas, los adolescentes feminizados y otras corporalidades que suspenden las lógicas de lo esperado binariamente en las clases de Educación Física? ¿Qué discursos acerca del género colaboran en pensar las corporalidades estudiantiles en articulación con las dimensiones sociales, culturales y afectivas? ¿Qué discursos fisuran la heteronormatividad y el binarismo de género en las clases de Educación Física? ¿Qué desaprendizajes son necesarios para desbinarizar y des-cisheteronormalizar las identidades y corporalidades? ¿Qué otros sentidos nos ofrece la ESI para pensar las clases de Educación Física, más allá del cuidado del cuerpo? ¿Qué otros sentidos pueden tener los deportes en las clases de Educación Física? ¿Son las clases mixtas propuestas superadoras a las clases binarias?

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2018). Respiración artificial. El avance de la educación emocional en la Argentina. *Revista Bordes*, p.9-17.
- Ahmed, S. (2016). Fragilidad Queer. *Revista De Teoría De La Literatura y Literatura Comparada*, Volumen 18, p.196–209. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/452f/article/view/21433>
- Aisenstein, A. (2006). La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960. Tesis de doctorado en Educación. Universidad de San Andrés.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. Editorial Paidós.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. Editorial Paidós.
- Butler, J. (2009). “*Lenguaje, poder e identidad*”. Síntesis.
- Cachorro, G. y Scarnatto, M. (2009). Educación Física, cultura escolar y cultura universitaria. EDULP.

- Cepeda, A. (2022). Clase n° 2. Los estereotipos sexo - genéricos y la construcción de la diferencia sexual. Apuntes para desarmar nuestros prejuicios desde la ESI. La perspectiva de género en nuestras prácticas pedagógicas. Ministerio de Educación de la Nación.
- Cepeda, A. (2022). Clase n°1. Las aventuras de la China Iron o de cómo el género es una perspectiva clave para nuestras prácticas pedagógicas. La perspectiva de género en nuestras prácticas pedagógicas. INFoD. Ministerio de Educación.
- Chiodi, A., Fabbri, L. y Sánchez, A (2019). Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes.
- EPG (2023) Escuela Popular de Géneros Clementina Palumbo. Programa de Escuelas Populares de Formación en Género y Diversidad “Machacas y Remedios”. Ministerio de las mujeres, géneros y diversidad.
- flores, v. (2015). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. Ponencia presentada en el XX Congreso Pedagógico Poéticas de las pedagogías del Sur. Educación, emancipación e igualdad. UTE.
- flores, v. (2021). *Romper el corazón del mundo. Modos fugitivos de hacer teoría*. La Libre editora; Continta me tienes.
- Lavigne, L. y Péchin, J. (2021). Cartografía crítica de la educación sexual integral como enclave institucional: transmutaciones epistémicas y resistencias al binarismo sexogenérico. En Álvarez, M. y Giambardino, G. *Ensamblajes de género, sexualidad(es) y educación. Intervenciones críticas entre el activismo y la academia*. UNICEN.
- Luhmann, S. (1998). ¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, La pedagogía es una cosa bastante cuir. Publicado originalmente en Willian F. Pinar (Ed).
- Maddonni, P., Ferreyra, M. y Aizencang, N. (2019) Dando vueltas por el mundo de los afectos y emociones, En Revista Deceducando, Edición Digital.
- Maltz, L. (2019). Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI?. En *Revista Deceducando*. Edición Digital. Número 6: Sobre el discurso de las emociones en la escena escolar contemporánea. Artículos, ensayos. Ediciones Deceducando.

- Maltz, L. (2022). Clase N°3: ¿Alojar o regular las emociones en la escuela? ¿Qué propone la educación emocional? Cuerpos y afectividades en la tarea pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Man, L. y Dávila, P. (2009) Trabajo docente, perspectiva de género y educación: la perspectiva de género en la educación: trabajo docente y educación. 1a ed.
- Marré, A., Alochis, G. y Bisheimer, E. (2020). Relevamiento de infancias y adolescencias trans. Ministerio de Ciudadanía.
- Martín Cabello, A., y García Manso, A. (2011). "Construyendo la masculinidad: fútbol, violencia e identidad". *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*. p 73-95.
- Martínez, S. (2018). *Conversaciones en la escuela secundaria: política, trabajo y subjetividad*. 1ra ed .Publifadecs.
- Martínez, S. (2020) *Escuelas secundarias con sentido: trabajo y comunidad*. Topos, editorial del IPEHCS.
- Molina, G. (2019). Educación Sexual Integral recorridos y escenarios actuales. VII Coloquio Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. 2018. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Morgade, G. (2019) *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G.; Baez, J.; Zattara, S.; Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. en Morgade, G. (coord.) *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Morroni, L. (2007). Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista. Generando géneros.
- Ojeda, C., Scharagrodsky, P. & Zemaitis, S. (2019). Apuntes para una educación escolar de la sexualidad. Una lectura de sus fundamentos modernos desde la pedagogía queer. Descentrada, Volumen 3, n° 1. ISSN 2545-7284. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué?. *ISEL*, 5, p.184-198. Disponible en: <https://www.aacademica.org/moira.perez/33>
- Peters, M. (2001). ¿Qué es el postestructuralismo? *Cuaderno de Pedagogía N°8*.

- Popkewitz, T. (1995). La reestructuración de la teoría política y social: Foucault, el giro lingüístico y la educación.
- Sales de Souza, D. (2021). Es con Aten o no es. XXI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana.
- Scharagrodsky, P. A. (2002-2003). En la Educación Física queda mucho "género" por cortar. En *Educación Física y Ciencia*, Volumen 6. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.90/pr.90.pdf
- Scharagrodsky, P. A. (2003). Entre machos y no tan machos: El caso de la educación física escolar argentina- Breve genealogía de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad. *Educación física y deportes*, 2003, Volumen 2, n.º 72, pp. 41-48. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/301345>
- Scharagrodsky, P. A. (2006). Ejercitando los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990).
- Scharagrodsky, P. A. (2007) El cuerpo en la escuela. *Revista El Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación.
- Scharagrodsky, P. A. (2011). Cuerpos femeninos en movimiento o acerca de los significados sobre la salud y la enfermedad a fines del siglo XIX en Argentina. *Proposições* 22(3), 97-110.
- Scharagrodsky, P. A. (2015). Los arquitectos corporales en la Educación Física y los Deportes. Entre fichas, saberes y oficios (Argentina primera mitad del siglo XX). *Trabajos y Comunicaciones* (42). Recuperado de: <http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2015n41a05>
- Scharagrodsky, P. A. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital Argentina. En: *Investiga+*, Volumen 2. p.15-35. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14606/pr.14606.pdf
- Southwell, M. (2013). Destinos y salidas: escuelas medias frente a la desigualdad. En: *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. UNIPE.

- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa n°29. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Vázquez, A. (2021). Pedagogía Queer en Latinoamérica. Estrategias y aproximaciones. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*. doi: <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v7i1.615>
- Vidal, F. y Romagnoli, L. (2018). Educación Física. Una concepción. En: *La educación física en la educación secundaria: reflexión sobre las prácticas de enseñanza*. Prometeo.
- Yannoulas, S. (1996). *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz

Marco normativo:

- Ley de Educación Sexual Integral N°26.150 de 2006. 4 de octubre de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación y Consejo Federal de Educación.
- Ley de Educación Nacional n° 26.206 de 2006. 14 de diciembre de 2006. Ministerio de Educación.
- Ley Orgánica de Educación n° 2945 de 2014. 15 de diciembre de 2014. Legislatura de la provincia de Neuquén.
- Disposición n°005 de 2010. Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. 25 de febrero de 2010.
- Resolución n°1697 de 2015. Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. 14 de septiembre de 2015.
- Resolución n° 1463 de 2018. Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. 24 de octubre de 2018.
- Resolución n°0010 de 2021. Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén.
- Resolución n° 652 de 2021. Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. 26 de agosto de 2021.

- Resolución n°1381 de 2022. Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén. 04 de noviembre de 2022.

Referencias audiovisuales

- CONICET Documental. (07/07/2020) *Heterosexualidad compulsiva*. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=U8XLnsEaTHo>