



**Universidad de San Andrés**

**Escuela de Educación**

**Maestría en Educación**

**Tesis de Maestría**

***Educación física y género.***

***La distribución de roles sexo-género de los estudiantes en las  
clases de educación física mixtas de nivel secundario de la  
Provincia de Buenos Aires***

**Autora: Analía Rosana Delmoro**

**Directora: Dra. Mercedes Di Virgilio**

**Buenos Aires, julio 2022**



**UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS**  
**ESCUELA DE EDUCACIÓN**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Tesis de Maestría**

**Educación física y género.**

**La distribución de roles sexo-género de los estudiantes en las clases de educación física mixtas de nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires**

**Analía Rosana Delmoro**

**Directora: Dra. Mercedes Di Virgilio**

**Buenos Aires, julio 2022**

## Agradecimientos

A la Dra. Mercedes Di Virgilio, directora y guía en la elaboración de este estudio. Gracias por la claridad de sus consejos, la precisión en las sugerencias, la infinita paciencia y el acompañamiento permanente que permitió que se llevara a cabo este proceso de investigación.

A la Universidad de San Andrés, por darme la posibilidad de seguir enamorándome de esta hermosa profesión que es la educación.

A las instituciones educativas, profesores y alumnos que permitieron que se lleve adelante el trabajo de campo para la obtención de la evidencia empírica.

A mis compañeros de cursada, por los valiosos aportes que enriquecieron mi formación. Pero en especial a Mariela, Pachu y Patri, amistades que pude construir a partir de los momentos compartidos en la universidad.

A mi familia y amigos que con mucho cariño ofrecieron sus oídos y me escucharon hablar tanto sobre género, educación física, intervención pedagógica, y unos cuantos conceptos más. Sobre todo a Marita, mi hermana de la vida, gracias por leerme y colaborar, de algún modo, con este trabajo.

Universidad de  
**San Andrés**

## ÍNDICE

Capítulo 1. Introducción.....	6
1.1 La importancia de la escuela secundaria.....	7
1.2. La educación física y su relación con cuestiones de género.....	8
1.3 Justificación y objetivos del estudio.....	10
1.4 Estrategia metodológica.....	11
1.5 Estructura de la tesis.....	13
 Capítulo 2. Contextualización histórica del problema de investigación.....	 14
2.1 La consolidación del Estado-Nación.....	15
2.2 El sistema argentino de Educación Física.....	17
2.3 Un paso adelante y otro atrás.....	19
2.4 La educación física y el deporte.....	20
2.5 La llegada de la democracia.....	21
2.6 La Ley Federal de Educación.....	22
2.7 Nuevo milenio, renovadas esperanzas.....	23
 Capítulo 3. Estado del arte, marco teórico y estrategia metodológica.....	 26
3.1 Estado de la cuestión: Educación Física y Género.....	26
3.1.1 Garra, huevo y aguante.....	27
3.1.2 El poder del discurso.....	28
3.1.3 “La culpa es de ellas”.....	29
3.1.4 Las exigencias no son las mismas para todos.....	30
3.2 Marco teórico.....	31
3.2.1 Identidad de género.....	31
3.2.2 El cuerpo.....	33
3.2.3 Cuerpo y género en la escuela.....	35
3.2.4 Currículum y currículum oculto.....	37
3.2.5 El desempeño del profesorado.....	39
3.2.6 Adolescencia, género y actividad física.....	40
3.2.7 Deporte escolar.....	42
3.3 Estrategia metodológica.....	43
3.3.1 Las observaciones.....	44
3.3.2 Las entrevistas.....	45

3.3.3 El análisis documental.....	46
Capítulo 4. Análisis de las interacciones entre los estudiantes.....	48
4.1 Punto de partida.....	48
4.2 El regreso a la presencialidad.....	49
4.3 Vóley mixto: el deporte del momento.....	50
4.4 Asistencia .....	51
4.5 Momentos de la clase.....	52
4.6 Organización de los equipos.....	52
4.7 “Las soquetes”.....	54
4.8 “¡Ella también juega!”.....	56
4.9 ¿Será una cuestión de altura?.....	57
4.10 Microviolencia simbólica en los partidos.....	58
4.11 Cuestión de grupo.....	59
4.12 Todos en la cancha, algunos fuera del juego.....	60
Capítulo 5. Análisis de las intervenciones de los docentes.....	63
5.1 La (re)vinculación con el espacio de la clase.....	63
5.2 Las estrategias didácticas más utilizadas.....	63
5.3 La intervención menos pensada.....	65
5.4 ¿Es sólo una cuestión de actitud?.....	66
5.5 Complicidad .....	67
5.6 A las chicas: ¿hay que motivarlas más?.....	68
5.7 Los modos de estar en clase.....	70
5.8 La biografía del profesorado.....	73
5.9 Espacios, materiales y armado de los equipos.....	74
5.10 EL patriarcado en el deporte.....	76
Capítulo 6. Análisis de las planificaciones docentes.....	79
6.1 A las palabras, no se las lleva el viento.....	80
6.2 Expectativas de logro.....	80
6.3 La jerarquización de contenidos.....	83
6.4 El sabor del encuentro.....	85
6.5 El acto de planificar.....	85

Conclusiones.....	87
Referencias Bibliográficas.....	94
Anexos.....	100



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

*“Dado que es esencial en una democracia luchar por la justicia social, por una distribución equitativa de los bienes materiales, también es necesario luchar por una igualdad de acceso a las formas simbólicas; y por ende a las formas de expresiones artísticas y culturales”.*

*(Meirieu,2013: 25)*

El presente trabajo tiene como finalidad la obtención de título de posgrado de Magister en Educación de la Universidad de San Andrés. Este estudio pretende abordar la distribución de roles sexo-género entre los estudiantes de las clases de Educación Física mixtas de nivel secundario en escuelas de la Provincia de Buenos Aires.

En el contexto sociohistórico y cultural actual de nuestro país, el modelo tradicional hegemónico que distingue lo femenino de lo masculino, enfatizando la subalternidad del primero bajo el segundo, se encuentra fuertemente cuestionado.

Entretejidas en un mismo mundo, las historias de los hombres y las mujeres han transitado caminos diferentes. La modernidad, asociada a la blancura, los mandatos religiosos y al patriarcado, ha propiciado que el mundo de la masculinidad pasara a ser globalizante, donde la politicidad masculina, entendida como espacio de deliberación y de toma decisiones, ha generado una esfera hegemónica. En cambio, en el caso de las mujeres, la politicidad se ha desarrollado en el espacio doméstico. Dentro del grupo familiar, hombres y mujeres tuvieron y, en algunos casos aún tienen, distintos roles. Las mujeres tienden a encargarse de las tareas como el cuidado de los hijos y quehaceres cotidianos, situación que las ha asociado al trabajo doméstico. En cambio, al hombre se lo ubica en un rol de proveedor económico de la familia y vinculado con lo público. En palabras de Rita Segato: “esa politicidad en clave femenina casi perdida se vuelve hoy más relevante que nunca porque estamos frente al derrumbe del canon político patriarcal” (2018:69).

La sociedad patriarcal, como modelo hegemónico occidental, es parte de una estructura social en el cual la mujer ocupa un lugar de subordinación. En la actualidad, dicha estructura se encuentra sobre el tapete del cuestionamiento de los modelos tradicionales de la sociedad occidental contemporánea. El concepto de violencia de género tuvo lugar a partir de las transformaciones socioculturales y del esfuerzo de las

luchas sociales y legales por la igualdad de derechos y oportunidades para mujeres y varones.

Al momento de nacer, se asigna un género al neonato a partir de la apariencia de sus genitales. Es a partir de allí, que el niño y la niña estructuran su experiencia. El género asignado los hace identificarse en todas sus manifestaciones vitales. Tal como explica Marta Lamas (1996), el concepto de género ayuda a comprender que muchas de las cuestiones que pensamos como atributos "naturales" de los hombres o de las mujeres, en realidad son características construidas socialmente, que no están determinadas por la biología. Aunque los contextos socio-económico-culturales son variables, lo masculino y femenino establecen estereotipos al estimular o reprimir los comportamientos en función de su adecuación al género. Estas construcciones sociales se han naturalizado y han sido reproducidas a través de sus instituciones y sus discursos sociales para devaluar la condición de las mujeres respecto de los varones.

### **1.1 La importancia de la escuela secundaria**

Como institución socializadora secundaria, la escuela no escapa a la reproducción de las prácticas que han colocado a las mujeres en lugares subalternos respecto de los hombres (Castañeda, 2017). Aunque es importante reconocer que hoy en día diversas instituciones están revisando sus propias prácticas a partir de repensar aquellas que se encuentran arraigadas tradicionalmente.

Frente a estas prácticas y supuestos vigentes, se han alzado y se siguen alzando voces que pretenden una sociedad donde el sexo/género no sea un criterio dominante para alcanzar una finalidad, contando para ello, también con la institución educativa. Es muy importante destacar el papel que desempeñan la escuela y la educación física como mediadores para la transmisión o compensación de las desigualdades de género vinculadas con el cuerpo y la actividad motriz (Fernandez García, 2002). El camino que está llevando a las mujeres desde una situación de subordinación hasta una situación de autonomía y posibilidad de intervención en los procesos de decisión colectivos, se inicia siempre en el paso por el sistema educativo.

Durante muchos años, el nivel secundario tuvo la función de seleccionar a los alumnos<sup>1</sup> que estarían en condiciones de ingresar a la Universidad. Desde el año 2006, a

---

<sup>1</sup> Es importante aclarar que las referencias a las cuestiones de género en el uso del lenguaje escrito son consideradas en todos los casos, aunque no necesariamente explicitadas, en pos de acompañar el proceso de lectura de aquellas y aquellos que se encuentren con el presente trabajo.



partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, este nivel se convierte en obligatorio y la selectividad fue reemplazada por el mandato de inclusión. Es así que la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires elaboró una nueva propuesta pedagógica cuyas responsabilidades para el nivel son:

Garantizar a los jóvenes la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral, y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales (Diseño Curricular de Nivel Secundario).

El nivel secundario se constituye entonces, como un espacio educativo que aloja adolescentes y jóvenes en su tramo final de la escuela obligatoria, en el que las responsabilidades anteriormente mencionadas se funden con las características evolutivas propias de esa franja etaria convirtiéndose en una fuente motivadora y de alzamientos de voces. Este cambio de concepción político-pedagógica se plasma en una nueva organización de la Educación Secundaria que se organiza en 6 años de escolaridad distribuidos en dos ciclos de tres años cada uno (Ciclo Básico y Ciclo Superior).

## **1.2 La educación física y su relación con cuestiones de género**

El área de la educación física constituye una de las asignaturas obligatorias del plan de estudios de toda la escuela secundaria, así como también de los otros niveles de escolaridad obligatoria. Si bien su diseño curricular ha virado hacia una formación integral de los estudiantes que propicia la construcción de saberes con la finalidad de enriquecer la relación del sujeto consigo mismo y con los otros, sucede a menudo que, en las prácticas de educación física prevalece el modelo de clase deportiva, de rendimiento y competencia.

Esta idea concuerda con aquella frecuente contradicción del sistema educativo entre lo que se dice y lo que realmente se hace. Este tipo de prácticas que tienen lugar en la experiencia escolar pero que no figuran explícitamente como propuesta curricular podrían ser categorizadas como una forma de currículum oculto (Tedesco, 1983).

La educación física, históricamente, ha separado a los estudiantes entre varones y mujeres para el dictado de sus clases. Apoyada fuertemente sobre un paradigma biologicista, los docentes han llevado adelante sus prácticas pedagógicas en el nivel secundario a partir de la separación de los estudiantes según su sexo biológico.

Con una fuerte influencia de formación militarizada y sujeta al camino de la competencia y del cuerpo como herramienta entrenable, esta asignatura se ha ocupado de

reforzar la distinción entre varones y mujeres, en detrimento de las últimas, convirtiendo las diferencias biológicas en desigualdades sociales.

El relato anterior conduce a la afirmación que una de las tendencias fundantes más importantes de la disciplina en cuestión, es la fuerte contribución en el proceso de construcción de cuerpos masculinos y de cuerpos femeninos. Ambos colectivos (varones y mujeres) tuvieron un tratamiento diferencial: distintas modalidades, distintas actividades y ejercitaciones, distintas graduaciones, distintos métodos y distintos fines. Las cualidades a educar, también fueron diferentes. En síntesis, la fuerza, el vigor y la rudeza para ellos, y delicadeza, suavidad y armonía para ellas.

En la actualidad, se procura una Educación Física humanista entendida como un área curricular que incide en la constitución de la identidad de los adolescentes al impactar en su corporeidad, entendida ésta como espacio que involucra no sólo las capacidades motrices y expresivas, sino también emocionales, cognitivas y relacionales.

Este enfoque, explícito en los diseños curriculares vigentes desde el año 2006, es coherente con los fines de la política educativa provincial y nacional enunciados en las leyes de educación de dichos ámbitos.

Dentro de ese marco, en el año 2013 la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires emite la Resolución N° 2476/13 que promueve un nuevo modo de organización de las clases favoreciendo la grupalidad, la integración de géneros y la atención a la diversidad. Para ello, propone la conformación del grupo de clase respetando la sección (curso) y sugiere que las intervenciones didácticas consoliden el entramado de relaciones humanas que sostienen el aprendizaje.

La mencionada resolución aparece, entonces, como un mecanismo de refuerzo de los diseños curriculares y de consolidación de una educación física que, sobre la base del trabajo de la grupalidad, promueva los fines de esta política educativa: inclusión, permanencia y egreso con aprendizajes de calidad.

Sin embargo, y a pesar de la existencia de disposiciones, normativas y orientaciones didácticas en los diseños curriculares, surgen los siguientes interrogantes: los docentes ¿garantizan un acceso igualitario a las diversas prácticas corporales a la totalidad de estudiantes de cada grupo? ¿De qué forma lo hacen? ¿Cómo son las exigencias de las actividades respecto del sexo-género del alumnado? ¿Cómo diseñan las intervenciones los docentes de modo tal que promueven una educación física integral, inclusiva, sin subalternidad de géneros? ¿Existe un correlato entre las planificaciones docentes y lo que sucede en los patios?

En distintos escenarios escolares he escuchado ciertas afirmaciones, ya sea por parte de los docentes o de los estudiantes, que se constituyen como fuentes de inspiración y despertaron el interés por realizar esta investigación: *“a las chicas les cuesta más moverse, son más aplastadas”* (docente), *“los varones juegan a cualquier deporte”* (docente), *“los varones se aburren si juegan con las chicas”* (docente), *“en nuestro equipo hay más mujeres...estamos en desventaja”* (estudiante varón), *“ellas nunca quieren jugar”* (estudiante varón). Incluso los docentes han utilizado y utilizan aún el estímulo “el gol de las chicas vale doble” para incentivar a los varones a pasar la pelota a sus compañeras.

También fue posible observar estrategias por medio de las cuales los profesores evadieron o intentan evadir los lineamientos precedentemente mencionados y, echando mano a la diferencia de tamaño y fuerza corporal, separan a los estudiantes entre varones y mujeres a la hora de realizar deportes: *“si ellos juegan con las chicas, las pueden lastimar porque son más brutos”* (docente).

Cabe agregar en este punto que los docentes despliegan en sus clases una serie de propuestas que son el resultado de su formación y su trayectoria, pero también de su experiencia como estudiantes. La propia biografía escolar tiñe aquello que se ha de planificar. En tal sentido, Feldman (1999) explica que la noción de ‘biografía escolar’ permite entender el quehacer de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumnos. Se podría considerar entonces que las vivencias de los docentes que fueron alumnos de una Educación Física situada en otro paradigma, han dejado huellas que se reflejan en los patios de la actualidad.

Volviendo la mirada hacia la asignatura, cabe señalar como característica distintiva, que este espacio curricular posee una dinámica diferente. Allí se pone en juego el cuerpo y, con ello, su disponibilidad lúdica y motriz para las actividades que se presenten. Esta dinámica implica el uso de espacios y materiales didácticos diferentes al resto de las materias que componen el currículum escolar. Además, el cuerpo constituye el vehículo para nuevos aprendizajes y para la configuración de otros modos de vincularse con los demás.

### **1.3 Justificación y objetivos del estudio**

Este estudio pretende describir las situaciones anteriormente mencionadas para comprender los mecanismos que operan en la enseñanza de la educación física en relación a la distribución de roles sexo-género y, a partir de ello, aportar en la desnaturalización

de ciertas prácticas arraigadas en los y las docentes del área, y posibilitar así una genuina inclusión e integración de todos los estudiantes sin importar la clasificación de género.

Las situaciones, expresiones y gestos de los participantes, enriquecen la posibilidad de generar mejores aportes. Asimismo, es importante aclarar que, si bien se trabaja sobre la cuestión binaria dentro de las clases, se sostiene una apertura a las diferentes situaciones que puedan aparecer respecto de dichas clasificaciones.

Para tal efecto, se enuncian a continuación los objetivos que ofician de brújula para la investigación:

**Objetivo general:** conocer cómo opera la distribución de roles sexo-género de los estudiantes en las clases de educación física mixtas de nivel secundario en escuelas de la Provincia de Buenos Aires, y cómo intervienen los docentes sobre esos patrones de distribución.

**Objetivos específicos:**

- Describir los tipos de situaciones de interacción entre estudiantes en lo que respecta a la distribución de roles sexo-género en los juegos y prácticas deportivas desarrolladas durante las clases de educación física mixta.
- Describir los tipos de intervenciones -actuaciones- realizadas por los docentes de educación física ante situaciones de distribución sexo-género en dichos juegos y prácticas, y las estrategias didácticas utilizadas para su enseñanza.
- Analizar la perspectiva de la enseñanza presente en los documentos elaborados por los docentes para identificar la presencia o ausencia de segregación de géneros en los contenidos, actividades y estrategias didácticas.

#### **1.4 Estrategia metodológica**

Para el trabajo de campo, se seleccionaron dos escuelas secundarias del partido de Malvinas Argentinas, Provincia de Buenos Aires que garantizan el desarrollo de clases de educación física mixtas. El foco estuvo puesto en el ciclo superior (4º, 5º y 6º año) debido a que se trata de estudiantes con mayor capacidad reflexiva adquirida en su tránsito por la escolaridad obligatoria. El encontrarse en la recta final, les permite realizar mayores aportes que enriquecen la investigación.

En lo que refiere a la elección de las escuelas, se solicitó la intervención del Inspector de Enseñanza de Educación Física quien intercedió para facilitar el acceso. Las escuelas fueron seleccionadas por la apertura de sus equipos de conducción para el trabajo de campo, y por las características en las que desarrollan las clases las cuales permiten

observar las dimensiones que se pretenden. En ambas, los docentes dictan sus clases dentro del predio escolar (patio o salón de usos múltiples) y en contraturno. La matrícula de la escuela, en general, pertenece a familias de clase media/baja y los profesores del área constituyen un grupo mixto compuesto por varones y mujeres.

Tal como expresa Navarro (2000), en toda investigación existe un estrecho nexo entre la teoría y la evidencia empírica, actuando los objetivos como conectores. Con el término evidencia empírica, la autora hace referencia a diferentes expresiones (relatos de entrevistas, notas de observación, documentos de variado tipo) de un recorte de la realidad bajo estudio.

Para el presente trabajo se utiliza una estrategia metodológica de corte cualitativo, entendiéndose como una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Este tipo de investigación implica el uso de una variedad de materiales empíricos. Los investigadores cualitativos despliegan prácticas interpretativas interconectadas para obtener un mejor conocimiento del objeto de estudio (Denzin y Lincoln, 2011). El entrecruzamiento de la evidencia obtenida con las diferentes técnicas, sin dudas, enriquece el análisis.

Observar qué sucede entre los estudiantes, y entre estudiantes y el docente, es ser testigo de expresiones, gestos y miradas a ser analizadas. Sin dudas, la observación es la técnica más rica para este trabajo. En palabras de Valles (1999): “suele entenderse por técnicas de "observación" los procedimientos en los que el investigador presencia en directo el fenómeno que estudia” (p 143).

Es importante aclarar que, ante la inesperada aparición de la pandemia en el año 2020 causada por el virus SARS COVID-19 que transformó radicalmente las maneras de llevar adelante el dictado de clases, las observaciones se llevaron adelante en un escenario en el que los propósitos de los docentes estuvo fuertemente destinados a la revinculación de los estudiantes con el área y con la escuela misma, y donde los deportes a desarrollar quedaron sujetos a aquellos que implican bajo nivel de contacto físico como el vóley.

Además de las observaciones, docentes y estudiantes fueron entrevistados para relevar la mayor cantidad de información posible. A los primeros se los entrevistó de manera individual a través del sistema de videoconferencia durante el período de confinamiento. Para el caso de los estudiantes, las entrevistas se realizaron de manera grupal en los minutos finales de cada clase. También se analizaron las planificaciones anuales de los cursos observados. Este tipo de documento esboza los propósitos y

expectativas del docente para cada grupo y explicita los contenidos seleccionados para el desarrollo del programa.

### **1.5 Estructura de la tesis**

El presente trabajo incluye, además de la introducción, cinco capítulos que estructuran la investigación, dando lugar a las conclusiones en el capítulo final.

En el capítulo segundo, se desarrolla una contextualización histórica del problema de investigación. Debido a que es necesario comprender el lugar en el que se encuentra posicionada la Educación Física hoy, se hace necesario explicar el camino que ha atravesado desde sus inicios y hasta la actualidad en lo que respecta a género de los estudiantes.

El tercer capítulo se enfoca en el estado de la cuestión, los conceptos teóricos y la estrategia metodológica seleccionada. Conocer el estado de la cuestión permite averiguar qué, cómo y dónde se llevaron a cabo investigaciones del tema abordado y conocer los aportes que existen al respecto. En referencia a los conceptos, se abordarán concepciones teóricas respecto al cuerpo, género, deporte, desempeño docente, currículum y adolescencias. Estas piezas prestadas de otros autores se estructuran en función de la construcción de un marco que permita dar sentido a los hallazgos y las conclusiones. Además, se desarrollará la estrategia metodológica seleccionada para la consecución de los objetivos planteados

En los capítulos cuatro, cinco y seis se analizan las evidencias obtenidas a partir de las distintas formas de recolección, que permiten dilucidar los objetivos específicos planteados. Es así que, a partir de las dimensiones observadas, las entrevistas individuales y grupales, y el análisis de las planificaciones docentes se produce una triangulación que guía la tarea del análisis.

Por último, en el capítulo final se concentran las conclusiones que se desprenden del análisis llevado a cabo. Estudiantes, docentes y planificaciones de enseñanza posibilitan un abordaje complejo que, junto al análisis de los documentos mencionados, presupone unidad y diversidad de respuestas, permitiendo el acceso a un caudal de información que muestra diversos ribetes del objeto de estudio.

## CAPÍTULO 2

### CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*“Gimnasia estética (para las mujeres), defensa personal (para los varones)”  
(Planes nacionales para la formación de docentes de Educación Física  
de los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF), 1917-1940)  
(Scharagrodsky, 2007: 61)*

Frecuentemente, al pensar y recordar el escenario escolar, sobreviene una imagen recurrente de cuerpos ordenados, aquietados, disciplinados y ubicados en espacios fijos dentro del salón de clases. Probablemente, al inicio de la jornada escolar, muchos estudiantes hayan formado o aun sigan realizando la formación inicial y el saludo a la bandera en hileras separadas por género, de menor a mayor y tomando distancia entre compañeros.

Si bien podría parecer que la educación de los cuerpos no ocupaba un rol central en las escuelas o que las disciplinas a cargo de hacerlo (educación física, educación artística, vida en la naturaleza) fueron siempre consideradas de poco valor, lo cierto es que los mecanismos de regulación y control descritos demuestran la importancia asignada al cuerpo como primer efecto de poder: “nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder” (Foucault, 1992: 105 en Scharagrodsky 2012).

Durante mucho tiempo, no estuvo permitido descansar, jugar ni conversar. Pero a fines del siglo XIX, se conoce la necesidad de la pausa en el dictado de clases teóricas y, con ella, aparecen los primeros recreos y los respectivos patios para el esparcimiento. En las escuelas mixtas, estos últimos se dividían en patios exclusivos para niños y exclusivos para niñas (Pineau, 2008).

Como si el hecho de compartir espacios y tiempos resultara peligroso, nocivo o contaminante, los géneros siempre recibieron tratamientos diferenciados. En el ejemplo de los patios, se evidencia la afirmación que realiza Connell: “el género es una forma de ordenamiento de la práctica social. En los procesos de género, la vida cotidiana está organizada en torno al escenario reproductivo, definido por las estructuras corporales y por los procesos de reproducción humana” (1997:35).

Al hablar de género, se hace referencia a un proceso histórico que involucra el cuerpo, y no a un conjunto fijo de determinantes biológicas: “el género es una práctica

social que constantemente se refiere a los cuerpos y a lo que los cuerpos hacen, pero no es una práctica social reducida al cuerpo” (Connell, R. 1997:35).

Retomando el camino histórico, en cada período, la relación entre Estado, sociedad y educación se articuló en torno a modelos educativos orientados a atender las prioridades sociales determinadas por quienes estuvieron a cargo de la conducción del aparato estatal.

## 2.1 La consolidación del Estado-Nación

Atravesada por distintas perspectivas filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y políticas, la educación física, se ha ido constituyendo y modificando en función de las necesidades y requerimientos de los sistemas educativos vigentes en cada época.

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, en América Latina la organización del Estado, a cargo del sector dirigente de la sociedad constituido por productores de bienes para el mercado internacional, exportadores, importadores y financistas derivó en el modelo oligárquico-liberal (Filmus, 1996). Es importante señalar que en este período el diseño de los sistemas educativos de América Latina estuvo estrechamente vinculado con la creación de los Estados nacionales (Tedesco, 2012).

Argentina, un país marcado por la etapa colonial y por la heterogeneidad provista de la mano de la inmigración europea, requirió de la presencia del Estado como agente integrador y hegemónico. Puede decirse al respecto que “la educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado” (Filmus, 1996: 19). Así, el sistema educativo se ocupó de enfatizar en los aspectos simbólicos, en los rituales y en la aceptación de las reglas de disciplina social (Tedesco, 2007)

Es por ello que, hacia fines del siglo XIX, el clima social y educacional propiciaba que desde diferentes frentes se mire al currículum como espacio a examinar y controlar. Los saberes se diversifican y concentran, clasificándose espacios y tiempos a través de la definición de campos disciplinares dentro de la institución escolar. El término concentración alude al proceso por el cual las disciplinas (Moral y Urbanidad, Economía Doméstica, Historia Natural; Ciencias Naturales; Higiene, Gimnasia, Ejercicios Físicos, entre otras) toman la regulación del cuerpo reuniéndola en su interior como tema de estudio por parte de los alumnos (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

Respecto a lo mencionado precedentemente, podría decirse que, tanto los ejercicios militares como el *scoutismo* contribuyeron muy especialmente al armado de aquello



esperable en términos de masculinidad en el período comprendido entre las décadas de 1880-1930. Este tipo de ejercicios, aseguraron el camino para que los niños<sup>2</sup> pudieran convertirse en hombres. Es así que, la educación física, formalmente convertida en disciplina de la educación primaria a partir de la sanción de la Ley 1.420 de Educación Común sancionada en 1884, tuvo una fuerte contribución en el proceso de construcción de cuerpos masculinos y femeninos a través de un tratamiento diferencial en cuanto a modalidades, actividades y ejercitaciones, métodos y fines (Scharagrodsky, 2003).

Los ejercicios militares, sólo destinados a los varones, estuvieron constituidos por distintas ejercitaciones entre las que se destacaron el “firmes”<sup>3</sup>, los giros, el saludo, los distintos pasos, los alineamientos, las medias vueltas, las conversiones, las marchas y contramarchas, las evoluciones o la formación en batalla. Todas estas actividades delimitaron un universo kinésico<sup>4</sup> específico y ligado al mundo masculino: posiciones rígidas, uniformes y erguidas. También, las cualidades como la fuerza, firmeza, respeto a la jerarquía, obediencia, sumisión, rectitud, tolerancia al dolor, desprecio al miedo, valor, honor y coraje fueron contribuyendo a la configuración de cierto tipo de masculinidad. En palabras de Scharagrodsky, “la Gimnasia Militar estimuló un tipo de virilidad obediente, dócil y patriota, y rechazó todo aquello que estuviese vinculado simbólicamente con el universo femenino” (2007: 60). De este modo, lo *poco* masculino aparece estigmatizado y asociado a la debilidad. Este tipo de ejercitaciones resaltaron la exclusión de las niñas, y acentuaron condiciones de desigualdad para ellas durante las prácticas gimnásticas o lúdicas (Rozengardt, 2006).

Durante la misma época, en la educación física escolar, se hizo presente el *scoutismo* y tuvo también un papel muy importante en el proceso de generización de los cuerpos. Proveniente de la preocupación de hombres norteamericanos e ingleses por los crecientes discursos feministas de principio de siglo XX y ante el temor de la pérdida de espacios donde sus hijos aprendieran a ser “hombres”, implantan el sistema de *scouting*, que no tarda en ser exportado a otros países (Badinter, 1993, citado por Scharagrodsky, 2007).

Este estuvo presente en las escuelas estatales argentinas, en especial, durante la segunda década del siglo XX y siguió vigente en las escuelas parroquiales y religiosas

---

<sup>2</sup> El término “niño”, en este caso, hace referencia a los varones.

<sup>3</sup> El término “firmes” alude a una forma de mantenerse de pie, quieto, con postura derecha, la mirada al frente y brazos paralelos al torso

<sup>4</sup> Kinésico: refiere al conjunto de gestos, posturas y movimientos corporales que forman parte del lenguaje no verbal

durante todo el siglo. Anudada a ciertos lazos religiosos, este tipo de actividades promovieron valores como los de la lealtad, el honor, la obediencia, la valentía y la limpieza moral. Entre ellas se encontraban las marchas y evoluciones para ambos sexos, y la conformación de grupos de varones para ciertos juegos, como también el *scouting* diferenciado para ellos. El objetivo era que adquirieran fuerza y resistencia a partir de excursiones, campamentos y ejercicios al aire libre en los que debían soportar cualquier condición climática, acción que provocaría la capacidad de sobreponerse a la adversidad. Para el desarrollo de la fuerza, se incluían actividades como el boxeo, la lucha, el remo, la escalada y el salto. Cabe mencionar que, dentro de los programas para las escuelas, aparece el contenido “cómo se tiende una mesa” para las niñas (Scharagrodsky, 2007).

## 2.2 El sistema argentino de Educación Física

Frente a la militarización de la educación física escolar de finales del siglo XIX, se constituyó una alternativa diferente: el Sistema Argentino de Educación Física, elaborado por el Dr. Enrique Romero Brest. Este sistema se implementó durante las primeras tres décadas del siglo XX en las escuelas y colegios argentinos, combinando ejercicios sin aparatos, rondas escolares, excursiones, ciertos deportes y juegos aplicados con criterio científico y fisiológico. Además, transmitió y difundió una serie de valores y cualidades que excedieron el aspecto estrictamente higiénico (Rozengardt, 2006).

Sin embargo, ello no significó un tratamiento igualitario de los cuerpos. Por el contrario, las actividades tuvieron un importante papel en la construcción de cierta feminidad y cierta masculinidad. El ideal femenino estuvo asociado a la maternidad y a determinados ejercicios que demostraran decoro, gracia, delicadeza y elegancia. A su vez, se sancionó todo aquello que promovieran la virilización de la mujer o supuestos deseos indecentes. Para lograrlo, se prescribieron ejercicios para la pelvis, el abdomen y ciertas capacidades físicas como la fuerza y la velocidad. Para el caso de los varones, la masculinidad no fue sinónimo de paternidad, sino de ciudadanía. El ideal masculino estuvo vinculado con la virilidad fuerte, emprendedora y dirigida al espacio público. Carácter enérgico, valentía, osadía, decisión, fiereza, valor, coraje, entre otras, eran las características a forjar en dicho ciudadano viril (Scharagrodsky, 2007).

El profesorado de Educación Física fue creado en 1912 con el fin de formar docentes que persiguieran el propósito sustantivo de la asignatura de transmitir valores morales además de sostener una función disciplinadora. El cuerpo en movimiento era sólo un instrumento para el desarrollo de dichos propósitos. Estas orientaciones, sumadas al

perfil de sus formadores que inicialmente provenían de la mano de algunos conscriptos, propiciaron una fuerte tradición militar e higienista de la enseñanza del área:

Desde “la letra con sangre entra”, “párate en el rincón”, “quédate quieto”, “no te muevas”, “tomen distancia, “la mano no toca el hombro del compañero”, el cuerpo ha sido objeto de un aparente doble mensaje: cuerpo negado para el aprendizaje, cuerpo siempre aludido para la disciplina, que es, en definitiva, un único mensaje: el cuerpo debe ser silenciado, el cuerpo es silencio (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del profesorado de educación física, 2009).

El cuerpo, la higiene y la salud pública fueron confiados, en el ámbito escolar, a la educación física. En un mundo con bajas expectativas de vida, sin medicinas que pudieran vencer a muchas enfermedades, esta tarea significó una gran responsabilidad. Es así que la materia conjugó dos corrientes: la militar y la higienista.

En este punto es importante hacer mención a los planes de estudio para la formación de docentes en Educación Física de los Institutos Nacionales de esa época en los cuales enuncian: gimnasia estética (para las mujeres) y defensa personal (para los varones). Estas últimas, promovían, sólo en ellos, la realización de actividades ligadas imaginariamente al universo masculino como por ejemplo la lucha, el contacto corporal y la confrontación. Por su parte, para las mujeres, se proponía: “desarrollar la gracia y despertar la emoción que deriva de la ejecución artística de tales movimientos” (Romero Brest, 1917, citado por Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

Respecto de la herencia de las instituciones militares sobre los profesados de educación física, es posible advertir que ciertas celebraciones y rituales quedaron enquistadas hasta fines del siglo XX y principios del XXI. Aunque enmascaradas en el abanico de lo lúdico<sup>5</sup>, el etiquetamiento a los estudiantes recién ingresados a la carrera bajo el apodo de “bípedos” (haciendo alusión a un animal que se sostiene sobre dos patas) hasta los rituales de bautismo como acto “sometido” de bienvenida, representan acciones provenientes de la milicia que aún permanecen, de algún modo, en estas instituciones. Inclusive, algunos actos llevados a cabo en estos rituales representaron momentos incómodos para las chicas por su tinte de sometimiento a ciertas prácticas que simulaban ser sexuales. Entonces, es posible decir que los procesos de generización en los profesados se producían tanto desde los espacios formales de formación a través de la diferenciación de materias (rugby para varones y cestobol para las chicas, por ejemplo) como también desde los espacios informales pero tan formativos como los otros.

---

<sup>5</sup> Lúdico: perteneciente o relativo al juego

### 2.3 Un paso adelante y otro atrás

A partir de la década de 1930, con el golpe de Estado encabezado por el General Uriburu, la educación física vuelve a girar sobre un fuerte disciplinamiento de corte militar. Elaborada por la primera Dirección General de Educación Física Argentina, la propuesta se caracterizó por una obsesión por el orden en la clase, la transmisión de un patriotismo exacerbado y una determinada idea de sociedad jerárquica, acompañada de un ideal de familia cristiana. De esta manera, los fines que persiguió la asignatura fueron la obediencia absoluta al superior, el respeto a las jerarquías, el rechazo a la libertad de movimientos y el cuestionamiento a la libertad en los aprendizajes.

En la Provincia de Buenos Aires, la llegada al poder de Manuel Fresco, refuerza el avance de teorías fascistas y corporativistas. En 1937, la reforma del sistema educativo provincial, renueva las prácticas militaristas e impone la enseñanza religiosa. Un imaginario disciplinador es el vector de estos cambios. Esta reforma parte del diagnóstico que identifica problemas como: excesivo intelectualismo y enciclopedismo, carencia de valores morales y patrióticos que guíen la acción escolar, ausencia de formación del alma y el cuerpo. A partir de esta situación, la reforma persigue: “el cultivo de los sentimientos patrios, morales, religiosos y estéticos en armonía con el desarrollo físico y psíquico del niño, (para formar nuevas generaciones) en la fe en Dios, el amor a la Patria y el afecto a la familia” (Reforma Educacional de la Provincia de Buenos Aires, 46, en Pineau, 1999).

A pesar de ser considerada una reforma conservadora, tuvo algunos pilares que legitimaron su triunfo: la conceptualización de la infancia y la centralidad del niño en el proceso pedagógico, la estrategia represiva como modo de cuidar el espíritu contra sus enemigos (el materialismo, el cosmopolitismo, el comunismo, la duda), y la incorporación de dimensiones olvidadas como lo deportivo, la alimentación y el esparcimiento. En lo que respecta a la formación de cierto tipo de masculinidad la Reforma incluyó la práctica obligatoria de tiro para varones y optativa para las chicas. El Inspector General de Escuelas de esa época David Kraiselburd, avaló dicha medida sosteniendo que no debía descuidarse el aspecto bélico de los niños (Pineau, 1999).

En este contexto, la educación física nuevamente jugó un importante papel en los procesos de generización de los cuerpos. Al respecto, se insistió en ligar la femineidad con la función social de ser madre y esposa de familia. Se acentuó la búsqueda de la suavidad y el decoro en los ejercicios físicos. El ritmo, el equilibrio y la flexibilidad constituían las capacidades motoras para ellas. La danza y ciertos deportes completaron

este cuadro generizado. Nuevamente, quienes no reunían estos ideales femeninos fueron considerados como cuerpos indeseables, desviados, e inclusive, peligrosos (Rozengardt, 2006).

## 2.4 La educación física y el deporte

Si bien los deportes antes de la década de 1930 tuvieron una pequeña participación en el mapa curricular, su presencia como contenido de la clase de Educación Física llegó avanzada la década del 30. En los programas de Educación Física para escuela media se advierte, a partir de 1941, el documento preparado por la Dirección General de Educación Física y aprobado por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública selecciona algunos deportes tales como: voleibol, básquetbol, balón, fútbol, rugby, baseball escolar (softball), pelota al cesto (para mujeres) y atletismo (Aisenstein, 2006).

Este viraje fue acompañado por un conjunto de cambios curriculares y nuevas formas de enfocar el deporte en la escuela. Aunque continuaban siendo consideradas como prácticas moralizantes, patrioterias, higienizantes y disciplinantes, uno de sus principales fines era despertar el entusiasmo por las actividades deportivas. Este proceso visibilizado en la escuela media tuvo su correlato en el nivel primario (Aisenstein, 2001).

Pero más allá de este cambio, los procesos de generización se mantuvieron en la distinción de la mayoría de las prácticas corporales mencionadas. Es decir que ciertas actividades fueron exclusivas para varones y otras para mujeres. Estas cuestiones no sólo afectaban a la práctica deportiva sino también a los juegos, ejercicios físicos, movimientos gimnásticos imitativos, gimnasia educativa, etc. (Rozengardt, 2006).

El Plan de Labor Escolar de Educación Física prescribió no solo juegos para varones y juegos para mujeres, sino prácticas deportivas diferenciadas:

- Newcon y Pelota al Cesto para niñas.
- Softbol y Handball para varones.
- Iniciación Atlética: el trabajo de atletismo se limitará a iniciación, sin entrar en técnicas superiores, sino buscando que las niñas logren cierto dominio de algunas técnicas básicas, teniendo en cuenta la capacidad y nivel técnico-físico de las mismas.

En el período comprendido entre 1940-1960 continuaron estos procesos de generización jerarquizada tramitados a través de la exclusividad deportiva. Una arbitraria decisión distribuía fútbol, rugby, gimnasia en aparatos, gimnasia deportiva, básquetbol o

hándbol para los varones, y pelota al cesto, gimnasia rítmica, básquetbol femenino, danza moderna, educación rítmica, musical y canto, danza creativa educacional o hockey para las mujeres. Esta decisión se veía fortalecida por los certámenes interescolares, en los cuales ciertos deportes eran exclusivos para varones o para las mujeres (Rozengardt, 2006).

Al respecto, Scharagrodsky sostiene: “las exhibiciones para mujeres perseguían fines distintos a los de los varones: estética, suavidad y belleza en los movimientos de las mujeres y fuerza, potencia y resistencia en los movimientos de los varones” (Scharagrodsky, 2003: 42).

Casi conjugándose con los programas de educación física, en el año 1948 durante la primera presidencia del General Juan Domingo Perón. nacen los Juegos Nacionales Evita. La solidaridad y el respeto eran los valores que se pretendieron fomentar a través de la práctica deportiva. Constituía una iniciativa impulsada por Eva Perón y el Ministro de Salud Ramón Carrillo. Niñas y niños de todo el país acceden al deporte social y a la salud, a través de revisiones médicas. Para muchos de ellos, se trató de su primer chequeo completo.

En un principio se promocionaron campeonatos infantiles de fútbol, pero luego se incluyeron varias disciplinas atléticas y deportivas. En 1949 se inscribieron 100.000 niños. Pero el golpe de estado de 1955 pone fin a la presidencia de Perón y con él a todos sus programas. Los juegos se restituyen en 1973 junto con la democracia<sup>6</sup>.

## 2.5 La llegada de la democracia

En las décadas de 1970 y 1980, exceptuando la época de la dictadura militar (1976-1983), las actividades del programa de Educación Física e incluso las danzas folklóricas comenzaron a ser considerados como actividades de real trascendencia en la educación del niño y niñas, distanciándose de aquella mirada moralizante, patrioter, higienizante y disciplinante. Se valoraron ciertas cualidades propias del juego, los deportes o las actividades al aire libre como verdaderos contribuyentes para la formación de niños más decididos, valientes, arriesgados, solidarios, compañeros, tolerantes, respetuosos, y colaboradores (Rozengardt, 2006).

---

<sup>6</sup> Como dato de color, se puede decir que, en esta edición, Diego Maradona con su equipo, “Los Cebollitas”, participa en este torneo juvenil en fútbol.

El contexto político de retorno al sistema democrático en nuestro país estuvo marcado, en primer lugar, por la necesidad de formación ciudadana que alejara los fantasmas de la opresión y la represión, motivo que justificaba la realización de cambios educativos; y, en segundo lugar, por la crisis económica y el endeudamiento externo, lo que provocó ajustes en los salarios docentes y una disminución de recursos en lo referente a inversión educativa. Las tasas de escolaridad siguieron creciendo, aunque a un ritmo más lento que en el pasado, la repitencia y la deserción se incrementaron como producto de la crisis económica, y el movimiento de matrícula del sector privado al estatal de las clases medias que perdieron capacidad para asumir los costos de educación de sus hijos, fueron factores determinantes que provocaron un gran deterioro en los niveles de educabilidad de la población (Tedesco, 2012).

En estas décadas, sobre todo desde el restablecimiento de los derechos ciudadanos, un verdadero cambio comienza a producirse respecto del género. Los procesos de generización comenzaron muy lentamente a ser puestos en cuestión, aunque la división de actividades, juegos y deportes siguió vigente.

En lo que respecta a la formación docente, durante el gobierno de Alfonsín, la participación en los centros de estudiantes en estas instituciones habilitó discusiones que cuestionaron viejas resoluciones. Algunas de ellas, rondaron sobre las reglamentaciones y restricciones en el ingreso de aspirantes a algunas carreras, como por ejemplo el profesorado Gral. Manuel Belgrano de San Fernando, como también sobre otras inquietudes que claramente, generaron tensiones hacia el interior de los institutos de formación (Melano, 2019).

La vuelta a la democracia provocó la movilización y la apertura hacia otros caminos posibles. Es así que comenzaron a verse mayores cuestionamientos, a través de planes y programas escolares, al fuerte legado disciplinador, militarista y moralizante. La estimulación de valores como el compañerismo, la tolerancia, la creatividad, la espontaneidad, la libertad y el respeto a los valores democráticos configuraron nuevos sentidos a las prácticas corporales. Asimismo, la ampliación de la oferta deportiva a las mujeres, construye un escenario diferente del tradicional (Rozengardt, R. 2006).

## **2.6 La Ley Federal de Educación**

Recién en 1993 la Ley Federal de Educación N° 21.495 deja atrás, por lo menos desde el discurso, el sexismo y cierta estereotipación. Característica que sigue vigente en la actualidad. Esta ley extiende el nivel primario hasta el 9° año y el secundario se

convierte en polimodales orientados de tres años de duración. La reorganización de los niveles produce la ampliación de la obligatoriedad de la escolarización al extenderse el nivel primario. Asimismo, le otorga un lugar a la educación física lo cual podría interpretarse como un reconocimiento de identidad. Pero ese lugar recoge la tradición disciplinadora y funcionalista que da nacimiento a la materia como producto de la modernidad y expresa, en gran medida, un pensamiento conservador o neoconservador. Contradictoriamente con la Ley, la documentación elaborada por los equipos técnicos del área y los CBC (contenidos básicos comunes) para esta materia producen una ruptura histórica con las tradiciones de la educación física (Rozengardt, 1999).

Así encontramos las referencias a la "significatividad social de los contenidos" y su poder transformador, también a los "saberes del cuerpo" y las relaciones que, a partir de ello, se establecen entre las personas. Sin embargo, las resistencias a la transformación provenientes de los actores educativos, no parecen reconocer estas contradicciones por dentro de los mandatos oficiales y no logran neutralizar los elementos más conservadores planteados por la Ley, lo que conduce a la neutralización de las posibilidades de cambio real (Rozengardt, 1999).

En lo que respecta a los Diseños Curriculares, aparece, por lo menos en agenda, el enfoque de género a través del Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer (PRIOM). Creado en 1991, intentaba dar cumplimiento a la CEDAW (sigla inglesa que alude a la Convención por la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Mujeres), tratado internacional al que nuestro país se adhirió en 1985. Coordinado por Gloria Bonder y Graciela Morgade en el área educativa, el PRIOM tuvo como propósito:

generar una renovación educativa que estimule en las mujeres el desarrollo de todas sus capacidades e intereses y les permita incorporarse eficazmente a las nuevas exigencias del mundo laboral y participar en un pie de igualdad con los varones en las instituciones sociales y políticas. (Hernandez y Reybet, 2004: 96).

A pesar de los esfuerzos, el 22 de junio de 1995, las presiones de sectores conservadores liderados por la cúpula de la iglesia católica (importante miembro en las decisiones curriculares) el CFE votó modificaciones a los CBC aprobados en 1994. Una de ellas fue la supresión explícita del concepto de género y su sustitución por sexo fuertemente connotado con lo "natural" (Hernandez y Reybet, 2004).

## **2.7 Nuevo milenio, renovadas esperanzas**

Con la llegada del nuevo milenio y la democracia fuertemente consolidada, comienzan a visualizarse las diversas luchas en lo que respecta a la violencia contra las



mujeres, el respeto a la diversidad y por la igualdad legítima de derechos, entre otras. El sistema patriarcal que subordina a las mujeres a roles secundarios, desde las decisiones más sencillas de la vida cotidiana hasta la ocupación de cargos jerárquicos y de mando, es el blanco de las acusaciones en lo que respecta a su responsabilidad ante estas desigualdades.

En el año 2006, un giro en la política educativa da lugar a la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 y su correlato en la Provincia de Buenos Aires, la Ley de Educación Provincial 13.688, sancionada en el año 2007. Abrazada al enfoque de derechos, esta ley reformula el sistema educativo en 4 (cuatro) niveles y 8 (ocho) modalidades. La obligatoriedad escolar se extiende de la siguiente manera:

- 2 (dos) años de nivel inicial,
- 6 (seis) de primaria y
- 6 (seis) de secundaria.

Esta ampliación de la educación obligatoria que llega a ser de 14 (catorce) años, refiere a un cambio de rumbo en la política educativa actual. Garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de la totalidad de la población del sistema educativo para distribuir los bienes culturales con criterio de justicia, se convierte uno de los derechos inalienables que el Estado debe garantizar. Para ello, los diseños y propuestas curriculares resultan un componente significativo de las políticas públicas universales en materia educativa, concebidas como herramientas para hacer efectiva la igualdad y la inclusión.

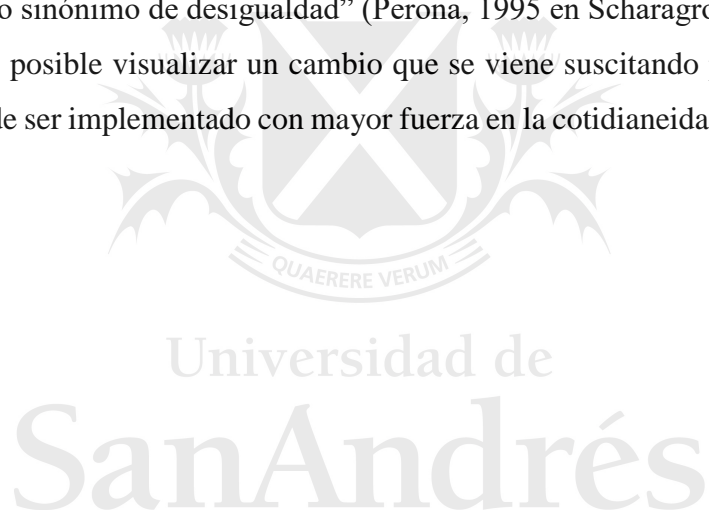
Es en este nuevo marco legal y curricular que tiene lugar la concepción de sujeto pedagógico, entendiéndolo como la relación que se produce entre los diversos sujetos sociales que ingresan a la escuela, relación que se encuentra mediada por el currículum. Cabe señalar en este punto que, en el marco curricular referencial que responde a la nueva ley, aparecen el género y la sexualidad, entre los aspectos que conforman la complejidad de los sujetos (Marco curricular referencial de la Provincia de Buenos Aires, 2007)

Enmarcada en estos lineamientos, los diseños curriculares, las resoluciones y las circulares vigentes para la educación física cobijan estos postulados de igualdad e inclusión. El cambio de paradigma implica superar la idea de cuerpo como herramienta entrenable, para dar lugar al favorecimiento de la autonomía y la comprensión del quehacer corporal y motriz. Asimismo, el diseño curricular de nivel secundario pone el acento en la *sociomotricidad*, término que remite a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental. Ésta ocupa un lugar clave en la configuración de las formas de relación social de los adolescentes al propiciar la comunicación, la participación y la

cooperación para acordar acciones motrices en grupo. Tales prácticas involucran a todos los juegos y los deportes donde haya cooperación y/u oposición, construcciones en equipo, danzas en grupo y otras actividades motrices colectivas (Diseño Curricular Nivel Secundario, 2007)

En este nuevo escenario, la atención a la grupalidad y a la diversidad, la consideración a la perspectiva de género y el respeto al derecho de los adolescentes a recibir una formación corporal y motriz de calidad, son los criterios que deben guiar las intervenciones docentes (Resolución provincial 2476/13).

A modo de cierre de este capítulo y por lo dicho hasta aquí es posible afirmar que la historia de la educación física escolar constituyó un espacio de disciplinamiento del cuerpo y de exclusión de algunos tipos de corporalidades según parámetros hegemónicos. Además, contribuyó, a través de ciertas prácticas y supuestos, a construir la noción de “diferencia como sinónimo de desigualdad” (Perona, 1995 en Scharagrodsky, 2003: 42). Sin embargo, es posible visualizar un cambio que se viene suscitando pero que todavía está a la espera de ser implementado con mayor fuerza en la cotidianeidad de las escuelas.



### CAPÍTULO 3

## ESTADO DE LA CUESTIÓN, MARCO TEÓRICO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

*La escuela mixta implica una primera forma de coeducación  
impregnada de androcentrismo  
y necesita avanzar hacia la inclusión del género femenino.  
(Subirats Martori, 2009:94)*

Como ya se anticipó en el capítulo precedente, la educación física se convierte formalmente en disciplina obligatoria en la educación primaria a partir de la sanción Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria, sancionada en 1884. A partir de allí, tuvo una fuerte contribución en el proceso de construcción de cuerpos masculinos y femeninos a través de un tratamiento diferencial en cuanto a modalidades, actividades y ejercitaciones, métodos y fines.

Para el presente trabajo, se han revisado diferentes contribuciones referidas al tema que permite conocer el estado de la cuestión, los conceptos teóricos que sustentan el estudio, como también el diseño del trabajo de campo. En palabras de Ruth Sautu:

Toda investigación es una construcción teórica, ya que la teoría permea todas las etapas del diseño: desde la construcción del marco teórico y la formulación de los objetivos, hasta la implementación de la estrategia metodológica para la producción de los datos y su posterior análisis. Cada una de estas etapas se conecta entre sí en forma lógica mediante una estructura argumentativa que también es teórica. En este sentido, la teoría es el hilo conductor, el andamiaje que atraviesa todas las etapas de una investigación (Sautu, 2003 en Sautu 2005: 39).

### 3.1 Estado de la cuestión: Educación Física y Género

A diferencia de las categorías clase social o etnia, la categoría género comienza a ser discutida a principios del siglo XX. Sus antecedentes pueden encontrarse en Simone de Beauvoir quien en su libro *El segundo sexo* afirma que “uno no nace, sino que se hace mujer” (Beauvoir 1949, citada por Lamas 1996: 9). Allí, la pionera en teoría de género explica que las características humanas consideradas como femeninas no derivan de su sexo biológico, sino que son adquiridas mediante un proceso que es tanto individual como social.

La Educación Física abordada desde una perspectiva de género constituye también una problemática contemporánea que no ha quedado fuera del interés de varios investigadores. Es posible afirmar que varios autores han puesto su mirada en este tema.

### 3.1.1 Garra, huevo y aguante

El profesor e investigador Pablo Scharagrodsky realiza, en el año 2003, un trabajo de investigación que gira en torno a los interrogantes sobre cómo los discursos y las prácticas de la educación física configuran una determinada masculinidad y no otra, y cuáles son los saberes y las prácticas que legitiman los modos de masculinidad. Para ello, analiza clases de educación física de varones de esa época a través de registros etnográficos y entrevistas a docentes y estudiantes.

En su artículo *entre machos y no tan machos* explica que para su estudio se valió de conceptos como masculinidad en un sistema de relaciones de género:

La masculinidad, [...] es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (Connell, 1997, citado por Scharagrodsky, 2003: 44).

También hace referencia a la existencia de diversas masculinidades. Siguiendo a Connell (1996), existen cuatro tipos identificables: la hegemónica, la subordinada, la complaciente y la marginal<sup>7</sup> (Connell, 1997, citado por Scharagrodsky, 2003: 44).

A través de un análisis de clases de educación física de varones en el nivel secundario, ha identificado las siguientes regularidades, con marcado tono sexista y rasgos homofóbicos:

**-Código de género en el lenguaje** a través del uso de términos que incitan a decir que la masculinidad deportiva se configura como lo no femenino, por ejemplo: *poné huevo, no seas maricón, etc.*

**-Diversas masculinidades:** la educación física siempre fue proclive a contribuir en la configuración de masculinidades del tipo hegemónicas y subordinadas. Las masculinidades hegemónicas están representadas en las prácticas deportivas, fundamentalmente, por guapeza, agresividad, brusquedad, fortaleza física, habilidad y

---

<sup>7</sup> Masculinidad hegemónica: se presenta como dominante y que reclama el máximo ejercicio del poder y autoridad. Es el estereotipo que ha predominado en la construcción del patriarcado.

Masculinidad subordinada: se sitúa en el extremo opuesto de la hegemónica, ya que está más cercana a comportamientos atribuidos a las mujeres. Esta es considerada como no legítima por la masculinidad hegemónica, como ocurre claramente en el caso de las identidades gay

Masculinidad marginal: es aquella que se produce entre individuos de grupos sociales que se encuentran en una clara posición de marginación social.

Masculinidad complaciente: es aquella en donde, sin tener acceso directo al poder y la autoridad, aceptan los beneficios que se derivan de la preeminencia social concebida al género masculino, aprovechándose del dominio sobre las mujeres.

éxito; mientras que las subordinadas están representadas por aquellos que no alcanzan estos modelos anteriormente mencionados.

**-Representaciones de los docentes:** como afirma Vázquez (1990), diversos estudios ponen de manifiesto que hay una tendencia inconsciente en el profesor/a a preocuparse más por los alumnos que considera buenos que por los que considera flojos, reforzando estas diferencias (Scharagrodsky, 2003).

Este estudio demuestra que para ser verdaderamente “parte de la clase” es necesario, no solo ser varón, sino también cumplir con un tipo de masculinidad: la hegemónica. Dicho esto, cabe mencionar que no solo las mujeres quedan “fuera” sino también quienes no demuestran seguir esos patrones. Lo femenino es considerado como de menor valor o despreciado.

### 3.1.2 El poder del discurso

Las autoras Adriana Hernández y Carmen Reybet en el artículo *cuerpo y currículo: prácticas discursivas en el campo de la educación física* publicado en el año 2004, describen los alcances del proyecto de investigación denominado "género, sexualidad y escuela. Prácticas discursivas de docentes de nivel primario de la ciudad de Neuquén" llevado a cabo en dicha ciudad entre el año 2000 y 2003 durante la vigencia de la Ley Federal de Educación.

El trabajo de campo se realizó por medio de observaciones y entrevistas a docentes y directivos, a través de los cuales se pudo realizar el registro de prácticas curriculares referidas a interacciones entre alumnos y alumnas, y entre éstos y aquellas con los docentes tanto en el patio como en el aula. Las autoras explican que, durante el proceso, fueron enfatizando la mirada sobre las clases de educación física.

Allí, realizan un abordaje que se remite al planteo de Foucault sobre el discurso/saber como constitutivo de la vida social, y utilizan el término prácticas discursivas refiriendo a cómo el poder se refuerza con los discursos/saberes, en sentido amplio, mediante los cuales los sujetos significan y son significados. De ese modo, intentaron entender los particulares efectos de poder, desde una perspectiva de género, en los cuerpos de niñas y varones en las clases de educación física.

Las autoras han identificado, a través del trabajo de campo, una serie de dispositivos que regulan las prácticas escolares del área en cuestión. Dichos dispositivos operan en torno a los siguientes aspectos: lenguaje y masculinidad hegemónica; rasgos

de personalidad y expectativas de aprendizaje y de conducta; uso del espacio (aula, patio, otros); cuerpo y poder diferencial.

Respecto del lenguaje y masculinidad hegemónica, al igual que la investigación de Scharagrodsky, se pudo detectar en las observaciones de clase el uso reiterado del genérico “chicos” en el lenguaje de docentes. Asimismo, en diversas frases del alumnado se hace evidente cómo lo femenino es construido en términos de inferioridad, frente a una exaltación de la masculinidad hegemónica planteada como "ideal", como "lo que debe ser". A modo de ejemplo en dicho trabajo se recoge lo siguiente:

La profesora de educación física explica que deben llevar dos mudas de ropa interior, acotando: *-saben que quiere decir muda?, en los varones dos calzoncillos y en las chicas dos bombachas y dos corpiños*. Un varón imitando una voz aflautada dice: *-yo uso corpiño* (siguen risas festejando la ocurrencia). Otro alumno le endilga: *-buen trololo*.

Del mismo modo, al conversar sobre las actividades que habrán de realizar en el campamento, los varones refieren como femeninas las tareas domésticas como lavar o cocinar. Y, en lo que respecta al uso de los espacios en las clases, la distribución de los cuerpos de niñas y varones en el espacio no es equitativa, ya que las primeras ocupan espacios periféricos

Según el estudio, la caracterización del cuerpo femenino en términos de fragilidad, delicadeza, suavidad, sensibilidad, pasividad, produce "efectos de verdad": en las observaciones de clases se registra la prevalencia de imágenes corporales que minimizan las posibilidades de las mujeres para el ejercicio físico, incluso desde el discurso de los y las docentes.

Estos efectos de verdad materializados en las mujeres podrían explicar la “falta de motivación de las chicas” varias veces escuchadas en discursos de docentes y estudiantes.

### 3.1.3 “*La culpa es de ellas*”

David Kirk (2014), en una publicación denominada *La misma historia de siempre*, se basa en diversos estudios para mostrar de qué manera un discurso particular sobre las chicas y la educación física es mantenido y reproducido por muchos investigadores y por algunos sectores de los medios informantes.

Kirk explica que durante los años setenta y ochenta se aprobó en Estados Unidos una legislación sobre la igualdad de oportunidades en el ámbito de la Educación Física. Sin embargo, según Vertinsky (1992) citada por Kirk (2014:8), lo que provocó la legislación antisexista fue que chicos y las chicas estuvieran juntos en unas clases que se organizaban según las normas y los estándares de los chicos, lo que inevitablemente

aportó argumentos en el sentido de que las mujeres eran “el sexo débil”. De esta manera, se sembró la semilla de la misma historia de siempre (Kirk, 2014)

Vertinsky (1992) citada por Kirk (2014: 8) expone que “si las chicas no aprovechaban las oportunidades de juego era porque tenían una ‘mala’ actitud”. Es decir, que el hecho de que las chicas no se sumen a las condiciones varoniles de las clases, era su propia culpa:

Los esfuerzos orientados a promover la participación tienden a infravalorar fuertemente las maneras que tienen las chicas de percibir las oportunidades de participar que ya están atadas a la socialización en el juego y el deporte desde la primera infancia, al grado de apoyo de los padres, los compañeros y los maestros (sobre todo durante la primaria) y a las oportunidades económicas, la clase social y el grupo étnico (Vertinsky, 1992, en Kirk 2014:9).

El artículo insiste en demostrar que los informes sobre el tema siguen la línea de mostrar que las chicas son menos activas que los chicos, que más chicas abandonan la actividad física durante la adolescencia, que creen que las actividades de los chicos son más importantes y que ven el ejercicio como una manera de adelgazar y permanecer delgadas.

Por su parte, en el capítulo de Flintoff y Scraton (2006) en el libro *Handbook of Physical Education* representa uno de los pocos análisis en donde se pone en tela de juicio el abordaje de las dimensiones de las investigaciones. Sostienen que se sabe más de los profesores y el currículo que de las chicas mismas. En su investigación afirman que la participación de las alumnas en los deportes es marcadamente baja, aunque encontraron mucha variabilidad respecto de la intensidad y el grado de participación. También sostienen que en otras investigaciones demostraron que para participar en los deportes deben sacrificar parte de la construcción de su identidad femenina y sexual; y que son vistas por otros, incluyendo a sus profesores y compañeros, como inferiores.

Citan investigaciones que demuestran que los chicos dominan las clases coeducativas y que las perspectivas sobre la idoneidad de las actividades según el género no se han modificado (Kirk, 2014).

El artículo sostiene que debe haber más investigaciones en lo que respecta a las chicas y las clases de Educación Física que puedan ayudar a encontrar caminos posibles para torcer la misma historia de siempre.

### **3.1.4 Las exigencias no son las mismas para todos**

La tesis doctoral titulada *Identidades masculinas: estereotipos de género y participación en la educación física, la actividad física y el deporte* realizada por Sanz

Guzmán en 2016 (Universidad de Madrid), abordó la problemática sobre dos dimensiones: identidades masculinas e identidades masculinas y estereotipos de género en las actividades físico-deportivas.

Respecto de las identidades masculinas, los resultados evidencian que, en general, las actividades físico-deportivas están asociadas tradicionalmente al género masculino. Se valora positivamente el desprecio por la delicadeza y el mostrarse habilidoso en disciplinas deportivas como el fútbol, y quienes no presentan rasgos representativos de la identidad masculina, son sometidos a presiones como las faltas de respeto, los insultos, las agresiones físicas y el rechazo social. Existen ciertos deportes que conceden un puesto alto en la jerarquía de identidades masculinas, tales como los deportes de contacto, las artes marciales, algunos deportes de equipo y los deportes de riesgo (Sanz Guzman, 2016).

Por su parte, los resultados relativos a la segunda dimensión, identidades masculinas y estereotipos de género en las actividades físico-deportivas, reflejan la permanencia de ciertos estereotipos de género, tales como que chicas y chicos no muestran el mismo interés hacia dichas actividades, dando cuenta que el género masculino es el que mayor interés muestra. En tal sentido, podría decirse que se refuerza aquello que explica Kirk en su artículo sobre el desinterés de las chicas.

Sobre la misma dimensión, la investigación constata que la forma en que resuelven los conflictos chicas y chicos son distintas: mientras los chicos tienden a utilizar formas más violentas derivadas de la competitividad procedente de los juegos y deportes, las chicas, suelen utilizar mayoritariamente el diálogo mediado por un adulto.

En relación al profesorado, los docentes consideran que ofrecen el mismo trato a su alumnado independientemente del género. Aun así, se evidencia que permanecen ciertas diferencias tales como: mayor exigencia del alumnado varón, sentimiento paternalista hacia las chicas y a tener menores expectativas de éxito en el alumnado femenino. Por otro lado, el profesorado tiende a dejar de lado contenidos relativos a la expresión corporal en el momento de realizar sus planificaciones.

## **3.2 Marco teórico**

### **3.2.1 Identidad de género**

Si bien podría decirse que Simone de Beauvoir, en 1949, dio inicio a un camino de reflexión en todo lo que respecta a la condición social de la mujer y se convirtió en el punto de partida para distintos grupos feministas a partir de la publicación de su libro *El*



*segundo sexo*, el concepto de género recién tuvo lugar a fines del siglo XX. A continuación, se esbozan distintas teorías que son consideradas válidas para este estudio.

Al nacer, la condición biológica anuda una “asignación de género” que tiene que ver con la apariencia externa de los genitales. Pero más allá de dicha asignación, la identidad de género es aquella a partir de la cual el niño puede identificarse en todas sus manifestaciones como "nene" o "nena". Al respecto, "el papel o rol de género", constituye el conjunto de normas y prescripciones de una sociedad respecto a lo que considera "masculino" y "femenino" (Lamas, 2007).

Por su parte, Graciela Morgade (2001), explica que “más allá de las determinaciones biológicas, los mensajes sobre cómo es y deber una mujer o cómo es y cómo debe ser un varón son creaciones humanas” (Morgade, 2001:10). La autora sostiene que la carga biológica que traemos al nacer nos ubica en diferentes roles respecto de la reproducción humana, es decir, el sexo. Más allá de eso, el sexismo es utilizado para la atribución de capacidades, valoraciones y significados de la vida social ordenando la realidad en femenino y masculino. Además, en términos de desarrollo individual y social, lo femenino aparece como subordinado a lo masculino (Morgade 2001).

Como modo de ampliar el concepto se toma como punto de partida la definición de género citada por Venegas Medina en su artículo *La igualdad de género en la escuela*. Allí, define al género como un

Conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia y a través de las relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone jerarquización de estos rasgos y actividades de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor (Maquieira, 2001, citado por Venegas Medina, 2010).

Esta definición es importante por su cualidad de completa. Allí, al hablar de género, hace mención a rasgos personales, sociales e históricos, al mismo tiempo que tiene en cuenta la sobrevaloración masculina sobre la femenina.

En concordancia con las demás definiciones, la antropóloga Rita Segato, sostiene que el género es una estructura de designación arbitraria de posiciones en el campo relacional, que nada tiene que ver con el sexo, que no está anclado, pero sí designado. Esta autora afirma que el “género no es otra cosa que una categoría analítica que pretende dar cuenta de cómo representaciones dominantes hegemónicas, organizan el mundo de la sexualidad, de los afectos, de los roles sociales y de la personalidad” (Segato, 2018:28).

Es importante en este punto mencionar también la definición expresada en la Ley de Identidad de género<sup>8</sup>:

La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la que puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales. (Art. 2, Ley N° 26.743 de Identidad de Género)

Para finalizar con este apartado, y en relación con lo que se pretende con el presente estudio, se toma lo expresado por Morroni quien explica que el uso de la categoría de género permitió hacer referencia a muchas situaciones de discriminación que padecían o padecen las mujeres, que hasta el momento eran justificadas por la diferencia biológica en lugar de explicitar el origen social y político de dichas argumentaciones. Es necesario revisar críticamente aquellas "naturalizaciones" con las que el patriarcado<sup>9</sup>, a través de sus instituciones (familia, escuela, matrimonio, etcétera) y sus discursos sociales (pedagógico, religioso, médico, etcétera) reproducía -y reproduce-, la condición devaluada de las mujeres respecto de los varones (Morroni, 2007).

### 3.2.2 El cuerpo

Está claro que la educación física es una de las pocas materias, en ocasiones la única, que trata sobre el cuerpo y sus manifestaciones motrices. Estos se presentan como un vehículo para la consecución de los aprendizajes de dicha modalidad. Cagigal (1979) citado por Samaniego y Gomez (2001) plantea:

El individuo conoce el mundo a través de su entidad corporal (...) El hombre [sic] seguirá viviendo toda su existencia no sólo *en* el cuerpo, sino *con* el cuerpo y, de alguna manera, *desde* el cuerpo y *a través* del cuerpo. (...) El hombre tiene un cuerpo, el cual está capacitado para moverse, hecho para moverse. Gracias al movimiento el hombre aprende a estar en el espacio (...). Sobre estos dos elementos, sobre la inherencia e implacable instancia del *cuerpo* en la vida del hombre, no ya como parte del hombre, sino como hombre mismo, por un lado y, por otro, sobre la realidad antropodinámica del *movimiento* físico, debe ser estructurada una Educación Física, base de una generalizada cultura física. (p: 62-65).

Como se expresó en la contextualización histórica, la antigua concepción anatómica funcional consideraba al cuerpo como una máquina e instrumento de acción. La

<sup>8</sup> La ley de identidad de género, N° 26473 sancionada en el año 2012, sancionada por el Congreso de la Nación Argentina, permite modificar el nombre, la imagen y el sexo registrado en los documentos.

<sup>9</sup> El patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia (Fontenla, 2008).

educación física entendía al movimiento como un objeto que puede ser medido, controlado y analizado y cuya valoración se relacionaba con la eficacia o eficiencia. Aunque sin demasiadas adhesiones en un principio, esa mirada viró hacia una perspectiva que concibe al cuerpo como un territorio donde se experimenta la presencia en el mundo. Los aportes de la teoría psicoanalítica resultan fundamentales para comprender la importancia y complejidad de la vivencia corporal, es decir, el psicoanálisis discute el papel fundamental del cuerpo como sustrato material de la experiencia psíquica (Samaniego y Gomez, 2001).

A la concepción anatómica y psicoanalítica descrita, es importante agregar que diversos autores se han ocupado de analizar las relaciones entre el cuerpo y su concepción con el contexto sociocultural e histórico. Según Freund y McGuire (1991) citados por Samaniego y Gomez (2001) al referirse al concepto de *construcción social del cuerpo*, plantean que la sociedad y la cultura contribuyen a dar forma a sus miembros como si se tratara de moldes para troquelar un objeto, como por ejemplo: los pies vendados de las mujeres chinas, la ablación del clítoris, los corsés de las mujeres del siglo XIX o la cirugía estética en la actualidad. Aunque también explican que la influencia social más poderosa es la *construcción de las ideas sobre el cuerpo*, por ejemplo, en diferentes culturas envejecer puede ser temido, aceptado o reverenciado. Para estos autores la construcción social del cuerpo y la construcción de las ideas sobre el cuerpo están íntimamente relacionadas. En relación con el género durante mucho tiempo se ha pensado en nuestra sociedad que las mujeres no pueden o no deben llevar objetos pesados. Por consiguiente, las mujeres no desarrollan su fuerza.

Este tercer elemento de análisis, el cuerpo en un campo de relaciones sociales, es fundamental para el presente estudio, ya que se observarán situaciones grupales de clase donde el cuerpo se mueve y se expresa, y lo hace en relación con otros, tanto pares como docentes. De hecho, el diseño actual menciona la palabra corporeidad, en lugar de cuerpo, porque la define como espacio propio y social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral (Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB. Resolución N° 3233/06).

En relación con el punto anterior, Juan Péchin (2011), sostiene que “el cuerpo es la superficie material en la que la cultura talla la(s) identidad(es) subjetiva(s), donde la sociedad define la forma aceptable de varones y mujeres, los únicos dos protocolos corporales legitimados como naturaleza humana” (Péchin, 2011:191).

Al respecto, Judith Butler (2002) en su obra *Cuerpos que importan*, sostiene que la categoría sexo no es algo estático en el cuerpo, sino que es una construcción ideal que se materializa obligatoriamente a través del tiempo:

La categoría "sexo" es, desde el comienzo, normativa; (...) En este sentido pues, el "sexo" no sólo funciona como norma, sino que además es parte de una práctica reguladora que produce los cuerpos que gobierna, es decir, cuya fuerza reguladora se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir -demarkar, circunscribir, diferenciar- los cuerpos que controla (Butler, 2002: 18)

La autora explica que el cuerpo no está limitado sólo por la reproducción, sino que este es construido. Pero ese cuerpo se ve impulsado por normas que demandan que seamos, en un marco binario, de un género u otro. Y de ellos se espera un tipo de actuación: “las normas reguladoras del "sexo" obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual” (Butler, 2002: 18).

De este modo, el cuerpo anatómico conformado genética y congénitamente, se va moldeando como arcilla fresca a partir de las actuaciones que se espera que realice. Podría decirse que no hay acciones naturales, lo que hay son naturalizaciones o desnaturalizaciones según se materializan las normas en aquello que aparentemente termina en la piel.

### 3.2.3 Cuerpo y género en la escuela

Michel Foucault, en su obra *Vigilar y castigar* (1998), explica que el cuerpo se encuentra dentro de un campo político en donde establece relaciones con otros cuerpos, relaciones que reciben el nombre de relaciones de poder: “el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos” (Foucault, 1998: 26).

Desde el momento en que nacemos, nuestros cuerpos son, de alguna manera, manipulados y sometidos a disciplinamientos, rituales e instituciones donde es formado según los valores socialmente aceptados, y es educado para que aprenda ciertos saberes y pueda desenvolverse en las diferentes relaciones. El individuo es constantemente evaluado y corregido por otros que ejercen el poder (Montua, 2005).

Y si hablamos de una institución donde niñas y niños pasan miles de horas y son sometidos a mecanismos de poder, estaremos hablando de la escuela. En ella, los cuerpos

son sometidos a métodos de disciplinamiento. Al respecto, Foucault sostiene que los métodos por los cuales se realiza un control minucioso de las acciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y le imponen utilidad y docilidad, se los puede llamar disciplinas (Foucault, 1998).

Entonces, podemos decir que la escuela, a través del control y el disciplinamiento, modela comportamientos sobre los cuerpos de los sujetos. Estos se encuentran sometidos a diversos mecanismos de poder que los autorizan o los anulan.

Algunos estudios vinculados a los significados y prácticas culturalmente atribuidos a lo femenino y masculino en las escuelas evidencian una serie de estereotipos que marcan diferencias de género en diversas cuestiones: inteligencia, capacidades y/o habilidades y emocionalidades. Morgade señala que las formas de estar en el aula, en el patio, o en materias como educación física o artística se encuentran enmarcadas en estereotipos de género (Morgade, 2007). Explica que, en general, se establecen diferencias que se le atribuyen a la naturaleza:

Los varones, por naturaleza, son más inteligentes, saben más, les gusta más, les resulta más fácil, son superiores, etc. A las chicas la naturaleza no las acompaña, de modo que para tener éxito en la escuela tienen que quebrar el orden natural (...) Frecuentemente el valor del cuerpo de la educación física es el del alto rendimiento, la alta competencia y la fuerza de los equipos de primera o del atleta griego. Si se trata de expresividad, en cambio, se habla de comunicación, de mundo interior, y de alguna manera se alude al estereotipo femenino (Morgade, 2007:2).

Podría decirse entonces que, en las escuelas, los sujetos asisten obligatoriamente y conviven en un ambiente signado por la enseñanza y el aprendizaje de numerosos contenidos, al mismo tiempo que se someten a distintos hechos que en la cotidianeidad pasan desapercibidos:

La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices. En la escuela hallamos amigos y enemigos; allí se desencadena la imaginación y se acaba con los equívocos. Pero es también un sitio en donde se ahogan bostezos y se graban iniciales en las superficies de las mesas, en donde se recoge el dinero para algunos artículos necesarios y se forman filas para el recreo. Ambos aspectos de la vida escolar, los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros pero estos últimos, [...] parecen merecer más atención que la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación. (Jackson, 2001: 45)

Además de pizarrones, alumnos, profesores, existen otros rasgos igualmente omnipresentes, que producen un impacto en la vida de los estudiantes. Algunos aspectos de la clase que no resultan visibles de inmediato son tan importantes como los que se perciben. (Jackson, 2001).

Las características de la vida escolar pasan desapercibidas por los alumnos, ni resultan evidentes al observador casual. En ella se conjugan tres hechos vitales que se deben aprender: la masa, el elogio y el poder. Se aprende con otros y en presencia de otros. Además, lo importante no solamente es lo que hacemos sino lo que los demás piensan de ello, es decir el estudiante se acostumbra a ser evaluado por otros, tanto docentes como compañeros. Por último, claramente hay divisiones de poder dentro de las aulas: existe el más fuerte y el más débil, y los profesores son más poderosos que los alumnos (Jackson, 2001).

### **3.2.4 Currículum y currículum oculto**

Los currículos oficiales se constituyen en una brújula que guía el quehacer de los docentes. Estos documentos, emanados por las autoridades provinciales, se asumen como comunes, paradigmáticos, relacionales y prescriptivos. La descripción de cada una de estas características corresponde al marco curricular de la política curricular Resolución 3655/07:

- Son comunes ya que se fundamentan en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural, con la finalidad de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal a la educación.
- Son paradigmáticos porque centralizan una serie de conceptos que enmarcan, direccionan y fundamentan la totalidad de la propuesta político-educativa. Los conceptos que se desarrollan articuladamente son: inclusión, interculturalidad, justicia, sujeto pedagógico, enseñanza, ciudadanía, trabajo, ambiente, saberes socialmente productivos.
- Son relacionales en tres sentidos: en primer lugar, porque los conceptos seleccionados guardan vínculos de pertinencia y coherencia entre sí; en segundo lugar, porque los procesos de revisión, diseño y desarrollo curricular son entendidos como procesos simultáneos que se dan en un diálogo permanente con las prácticas docentes; y, en tercer lugar, porque se adopta una concepción relacional del sujeto pedagógico.
- Son prescriptivos porque pautan la enseñanza de conocimientos social y científicamente significativos, pertinentes a la compleja realidad sociocultural. El término hace referencia a la dimensión normativa del currículum, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo

enseñar en los establecimientos educativos de la provincia (Resolución 3655/07).

Los diseños curriculares, en tanto documentos prescriptivos, determinan qué es lo que ha de suceder en las clases en cuanto a los contenidos, expectativas y orientaciones didácticas, pero es importante señalar que las clases se dictan en un determinado contexto socio-histórico-cultural, en una determinada escuela, con unos determinados alumnos y docentes; y que estos últimos, pueden moldear ese diseño según sus propios esquemas o prototipos de trabajo.

La vida en los patios combina elementos del currículum oficial, al que comúnmente se le presta más atención, y del currículum oculto que sería el conjunto de acontecimientos propios de la vida escolar que se encuentran por fuera del oficial. En general, el éxito o fracaso del alumnado tiene más que ver con el dominio del currículum oculto. Se valora al estudiante que intenta, que cumple y que satisface las expectativas institucionales. Asimismo, se regaña a aquellos que son ruidosos, que llegan tarde o que molestan (Jackson, 2001).

Del mismo modo en que se felicita o regaña, también se emiten frases, gestos o intervenciones que también son formativas. Es así que el adulto referente, en tanto que emite u omite, está educando.

En lo que respecta a la educación física, tal como se explicó en el capítulo uno, la propuesta curricular actual procura:

Una educación física humanista, que a través de la enseñanza de sus contenidos específicos contribuya al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su constitución como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables por el bien común” [...] En relación con el deporte, se espera que fortalezca el sentido de pertenencia en los alumnos/as por tratarse de un hacer motor convocante y motivador. Esto requiere generar las condiciones pedagógicas para que el grupo se constituya en un entramado de relaciones humanas sostenedoras del aprendizaje motor de todos y de cada uno de sus integrantes, a través de una práctica solidaria y cooperativa (Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB. Resolución N° 3233/06)<sup>10</sup>

Para su abordaje en el ciclo superior, el diseño sostiene que la enseñanza de contenidos no implica el abordaje de cuestiones o temáticas diferentes de un año a otro, sino una paulatina complejización y profundización de saberes (Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES4: Educación Física)

A partir de los diseños, normativas y resoluciones, los docentes formulan sus propósitos, expectativas y desarrollo de contenidos en sus planificaciones anuales. Si bien

---

<sup>10</sup> Se toman los aportes del diseño curricular de 1° año, en tanto que allí se describe la perspectiva de la educación física para toda la educación secundaria.

hay diferentes formatos para elaborar este documento, en general, al inicio del ciclo lectivo se realiza un diagnóstico de grupo como puntapié de aquellos que los docentes proponen en sus planificaciones. En ellas, se reflejan los aspectos del currículum oficial.

### 3.2.5 El desempeño del profesorado

El desempeño que el docente ha de plasmar en sus clases se encuentra en estrecha relación con aquellos conocimientos prácticos y teóricos que ha recibido durante su formación en el profesorado. Y como referente de los estudiantes, sus dichos, gestos, acciones u omisiones impactarán indefectiblemente en ellos.

Tinning (1992) posiciona al docente como agente transformador. Desde el punto de vista del autor, los profesores y estudiantes del profesorado deberían ser agentes transformadores y activos en su desarrollo profesional, poseedores de teorías propias que influyan en sus prácticas y dejar de depender de los expertos para la resolución de problemas prácticos. Si el profesor se preguntase a diario cuáles son las implicancias de lo que enseña y el modo en que lo hace, y cómo puede enseñar mejor, constantemente sería crítico y reflexivo e intentaría mejorar su enseñanza. Este proceso posibilitaría la problematización y el cuestionamiento de aspectos de la enseñanza que se dan por sentados.

Los docentes en tanto sujetos enseñantes, son los encargados de tomar las decisiones que consideran correctas para el desarrollo de sus clases. Es importante señalar que, dichas decisiones, tienen que ver con su formación profesional en el profesorado, con su propia biografía escolar, pero también se encuentran influenciadas y atravesadas por dimensiones morales. Al respecto Torres Santomé (2001) expresa:

Las decisiones de las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza están siempre imbuidas por dimensiones morales, más o menos implícitas. Son muy numerosas las acciones y elecciones curriculares que se mueven en la arena de lo problemático, tanto en lo relativo a los fines hacia los que se orientan las elecciones como a los medios a los que en cada momento se recurre (p:13).

Es relevante para el estudio destacar este punto respecto de las dimensiones morales que guían el accionar docente debido a que éstas definen, en cierto modo, su postura frente a aquello que debe transmitir, a la mirada que tiene sobre sus alumnos y a los modos en que (re)direcciona el diseño curricular al contexto educativo.

En relación con la teoría y sus prácticas, en ocasiones, estas últimas son consideradas como no importantes, monótonas y mecánicas. También llega a ignorarse su valor como fuente de conocimiento profesional. Esta falta de valoración, admite una separación entre el mundo de la teoría y el de la práctica, legitimando de esta forma una



jerarquía entre quienes conocen (teóricos) y quienes aplican (prácticos). Muchos docentes consideran incompresibles, abstractas e irreales todas las cuestiones de corte teórico; se les presenta como algo escrito de escasa utilidad a los efectos de resolver los problemas con los que deben enfrentarse en sus clases a diario, vivenciando a la teoría como algo amenazador. Según Elliott (1991) citado por Torres Santomé (2001) hay tres razones que sostienen este temor. Por un lado, los docentes consideran que la teoría es producida por grupo de personas extrañas pero expertas quienes, con un poder simbólico, cuentan con legitimidad para generar un conocimiento válido sobre sus prácticas educativas; esto genera cierta reticencia que, además, se incrementa si se utiliza una terminología difícil que pareciera distanciada de las realidades concretas. Por otro lado, el conocimiento se proclama bajo la forma de generalizaciones sobre las prácticas docentes. Por último, el profesorado sostiene que los investigadores e investigadoras emplean modelos teóricos de cómo debe ser la práctica que luego no funcionan en la realidad concreta de cada escuela porque ignoran las condiciones en que se desarrollan sus clases (Torres Santomé 1991).

Esta distancia entre quienes producen teoría y quienes habitan los patios se hace más evidente cuando aparecen normativas y resoluciones nuevas, en las que, según de los docentes, pareciera tratarse de situaciones ideales muy difíciles de cumplir.

### **3.2.6 Adolescencia, género y actividad física**

Durante el nivel secundario, pubertad y adolescencia son dos aspectos que resaltan en este momento de la vida de la franja etaria observada. La primera, hace referencia a los cambios corporales que preparan al sujeto para la reproductividad y la vida adulta. Estos cambios “hacen más o menos ruido” según como cada adolescente lo atraviese. (Brignoni, 2012)

La aparición de un cambio hormonal, por el lado de la biología, implica que el púber comience a despedirse del cuerpo infantil y, con ello, de las sensaciones e imagen que éste le devolvía. Aparece, entonces, un mundo de sensaciones nuevas que se le presentan como desconocidas, vivenciándolas como extranjeras. El fin de la niñez implica el duelo en tres aspectos:

- el duelo por el cuerpo infantil,
- el duelo por la infancia y sus identificaciones,
- el duelo por los padres de la infancia.

Podría decirse que la pubertad llega, se impone al sujeto y éste debe resolver esos duelos. Stevens (1998) citado por Brignoni (2012:37) señala que: “la adolescencia es esa variedad de respuestas posibles al surgimiento de un real propio de la pubertad”.

Acompañar este proceso peculiar desde el lugar de educador implica admitir que el encuentro que sucede entre el adolescente y el adulto se caracteriza por una necesidad de acompañamiento del primero respecto del segundo, entendiendo que esta necesidad no puede ser admitida por el alumno, porque iría en contra de este momento de autoconfirmación. Trabajar con adolescentes, significa también acompañarlos en el tránsito de estos duelos, “dejándose incomodar” por aquellas cuestiones que se desconocen sobre los diversos modos que tienen los alumnos de atravesar esta etapa (Brignoni, 2012).

Los relatos del libro *Actividad Física, deporte y vida al aire libre en la adolescencia*, elaborado por miembros de CONICET (1998), señalan que mujeres y varones no vivencian del mismo modo esta etapa. En general en las mujeres, los cambios comienzan y terminan antes que en los varones y, en su mayoría, suelen escapar a las prácticas físicas agotadoras o intensivas porque las consideran propias del sexo masculino. No les interesa en demasía la competencia, prefiriendo jugar sin la presión de la obtención de resultados.

Los varones, en cambio, desarrollan rápidamente un cuerpo más fuerte; y aquellos que se desarrollan más tardíamente, detestan su cuerpo con rasgos infantiles, por impedirles el ingreso al grupo de los más desarrollados. Pero a diferencia del sexo femenino, disfrutan de los deportes competitivos debido a que a través de ellos pueden ser reconocidos gracias a su labor en el campo de juego. Por otro lado, dentro de los juegos deportivos, el adolescente puede depositar cierta descarga agresiva propia de la edad, siempre y cuando se ajuste a las reglas del juego.

La adolescencia es una etapa de la vida en la que se construye una nueva identidad, asumiendo al mismo tiempo las prácticas de la ciudadanía. Dentro de este proceso, el rol que adopten los adultos que interactúan con los adolescentes podrá facilitar u obstruir este trayecto de la maduración.

La relación adolescente-docente-conocimiento y el fracaso en la transmisión del último puede ser abordada desde la siguiente perspectiva: Duschatzky (1999) citada por Cardós y Compagnucci (2001/2002) sostiene que los resultados escolares no deben ser leídos como deficiencia de los sujetos, sino como analizadores del sentido actual del discurso escolar, destacando la imposibilidad de las instituciones para convertir en

herramientas pedagógicas los procesos de cambio social y cultural. Según la autora, ante una escuela empobrecida material y simbólicamente, dicha institución debería convertirse en núcleo de sentido y que sus actores se perciban reconocidos como sujetos de enunciación.

### **3.2.7 Deporte escolar**

Para comenzar este apartado, se define al deporte como una actividad humana institucionalizada que se desarrolla en forma lúdica con compromiso motor y necesaria competencia. Hernández Moreno (1994) explica que esta actividad se caracteriza por: la situación motriz en la que está presente el movimiento; el juego, con una finalidad lúdica; las reglas, como elemento que define las características de la actividad y de su desarrollo y la institucionalización que permite el reconocimiento, el control, el desarrollo y la implantación de los reglamentos.

Pero el deporte o la práctica deportiva ha ido evolucionando a través del tiempo y según los contextos sociohistóricos. El autor Blazquez Sanchez distingue tres fases o momentos en los que se presenta con sentidos diferentes: aristocrático, meritocrático y democrático. El primero refiere a sus inicios, en Gran Bretaña, donde el deporte era un lujo, un pasatiempo para una minoría social de la clase elitista. El segundo, durante el siglo XX, el auge deportivo implicó una organización y sistematización que estuvo sujeta a un esquema de progreso y del reconocimiento de los más dotados para ingresar en la institucionalización deportiva. Por último, en las últimas décadas, debido a cierta distancia entre las exigencias del deporte competitivo y las posibilidades y necesidades reales del ciudadano, el deporte viene marcando una tendencia en sentido democrático (Blazquez Sanchez, 1996)

Desde la perspectiva del diseño curricular, el deporte y el juego son considerados como bienes culturales a ser transmitidos. Es así que, dentro de las escuelas, este tipo de prácticas debe tener características pedagógico-formativas, es decir, deporte educativo. En este sentido, es entendido como un medio de desarrollo de los sujetos, como un espacio de integración y como un vehículo para la construcción de la disponibilidad corporal. Visto así, el deporte en la escuela, es un saber a enseñar a través de un proceso educativo que permite la democratización del acceso a los saberes promoviendo la atención a la grupalidad para la formación de ciudadanos. La competencia, entonces, se convierte en

un medio formativo, un espacio de encuentro que promueve aprendizajes significativos (Documento 1/2014, Dirección de Educación Física).

Enseñar deportes en la escuela implica la secuenciación de una serie de contenidos que tiene sus inicios en el nivel primario. Vale decir, el camino de la enseñanza requiere un proceso que va “desde lo simple a lo complejo” para favorecer la apropiación de este saber. El puntapié tiene origen en los juegos sociomotores, en tanto actividad placentera que promueve el desarrollo del pensamiento táctico<sup>11</sup> y se ofrece como medio de socialización por tratarse de trabajo en equipo. Este tipo de juegos son practicados desde la niñez y se pueden complejizar para dar lugar a los juegos deportivos, donde su principal característica está en la inclusión de elementos propios del deporte. Al hablar de juegos deportivos se hace referencia a deportes modificados. Vale decir, que se realizan modificaciones en cualquiera de sus aspectos (cantidad de jugadores, espacio, tiempo, reglas) de manera tal que se facilite la comprensión de su lógica interna (aquello que identifica a cada deporte) y que permite a los estudiantes una mejor aproximación a dichos saberes (Documento 1/2014, Dirección de Educación Física).

En lo que refiere a las habilidades motoras específicas (gestos técnicos deportivos), el diseño curricular propone su desarrollo en vinculación con las necesidades tácticas del juego deportivo o deporte a desarrollar en cada momento. Es decir, que la enseñanza de tal o cual técnica deportiva tenga sentido para el desarrollo del juego. Asimismo, sugiere sobre la importancia de que el alumno comprenda para qué está aprendiendo dichos contenidos. Esto le ofrecerá un significado a su tarea (Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB. Resolución N° 3233/06)

### **3.3 Estrategia metodológica**

El presente estudio corresponde a una investigación de corte cualitativo. Para la construcción de la evidencia empírica, se utilizaron, como fuentes primarias: la observación no participante y la entrevista semi-estructurada; y el análisis documental de fuentes secundarias.

Se seleccionaron dos escuelas secundarias del distrito de Malvinas Argentinas, correspondientes a la Región Educativa N° IX de la Provincia de Buenos Aires. A partir de aquí, las denominaremos Escuela Alfonsina Storni y Escuela Mercedes Sosa (para preservar la identidad de sus docentes y estudiantes). Ambas cuentan el equipo directivo

---

<sup>11</sup> Entendido como aquel que permite a los jugadores tomar decisiones para lograr los objetivos del equipo

completo (un director, dos vicedirectores, un secretario, un prosecretario y el equipo de orientación escolar); también cuentan con espacios y materiales didácticos que permiten la realización de las clases de educación física dentro de sus instalaciones edilicias.

La Escuela Alfonsina Storni se encuentra ubicada en la zona periférica del distrito, linda con la localidad de Alberti partido de Pilar, y cuenta con una matrícula de 956 alumnos provenientes de sectores socioeconómicos de clase media-baja. La escuela Mercedes Sosa, en cambio, está localizada en la zona céntrica del distrito y cuenta con una matrícula de 1.266 alumnos provenientes de distintos sectores socioeconómicos. Los equipos directivos autorizaron la realización del trabajo de campo en estas escuelas.

En cada una de ellas se realizaron 5 observaciones de clases, sumando un total de diez. Se entrevistó a siete docentes (tres profesores varones y una profesora mujer de la primera escuela y, un varón y dos mujeres de la segunda). Se realizaron entrevistas grupales a los estudiantes de los grupos observados y se analizaron las planificaciones anuales de los docentes. Además, se llevó a cabo un análisis documental de los documentos legislativos que regulan el currículum escolar.

Los métodos de recolección de información, fueron seleccionados en tanto que permiten aportes significativos para la consecución de los objetivos. Diesing (1972) citado por Sautu (2005) utiliza el concepto de pautas de descubrimiento para explicar que los métodos tienen como meta la creación o el desarrollo de conocimiento y no solamente su verificación: “si bien metodología y métodos son diferentes, se entrecruzan en forma no azarosa” (p:38).

### **3.3.1 Las observaciones**

Durante las clases, tienen lugar una gran cantidad de hechos, verbalizaciones y gestos que permiten dilucidar lo que acontece entre sus protagonistas. El contenido media entre docente y alumnos, y estos últimos, además de estar allí para aprender, conversan, intercambian, sonríen, callan, se enojan. Sin dudas, valió la pena la espera del regreso de las clases presenciales para registrar estos hechos.

Observar significa mirar con atención. Y esa atención está puesta en las dimensiones de las que se necesita obtener información. Estar presente en el mismo momento en que suceden los hechos tiene un valor incalculable para el presente estudio. La mirada del observador, como extranjero recién llegado, permite distanciarse de las subjetividades y atender lo relevante.

Según Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) citados por Valles (1999) sostienen que, más allá de ser una de las actividades más comunes de la vida cotidiana, la observación puede convertirse en herramienta de investigación social si se realiza con un objetivo concreto, de manera planificada, controlada y sometiendo a controles de veracidad.

El observador obtiene la información de manera directa y esto le permite contar con su propia versión de los hechos, a diferencia de las versiones que provienen de otros informantes como los entrevistados o los documentos.

Adler (1994) citado por Valles (1999) sostiene que: “la observación cualitativa es fundamentalmente naturalista en esencia; ocurre en el contexto natural de ocurrencia, entre los actores que estuviesen participando naturalmente de la interacción, y sigue el curso de la vida cotidiana” (p:148).

La presencia ‘en vivo y en directo’ para observar facilitará la consecución de los objetivos del estudio. Para ello, se realizaron diez observaciones de clases mixtas del ciclo superior de nivel secundario de dos escuelas diferentes, prestando especial atención a las dimensiones que involucran las interacciones entre estudiantes y entre estos últimos y sus docentes.

### **3.3.2 Las entrevistas**

Al entrevistar, se produce un diálogo que permite, a través de las preguntas, evocar los registros que las personas puedan tener sobre distintos hechos. Es interesante entender que ese recuerdo se encuentra subjetivado por los protagonistas. Seguramente, tanto docentes como alumnos guardan información en su memoria sobre las clases, pero ante un mismo hecho, el registro puede ser diferente. Al respecto, Sautu sostiene que se espera que el entrevistado: "desentierre de la memoria parte de su vida y de su experiencia que tiene marcados contenidos emocionales" (Sautu 1999: 43).

Los investigadores adaptan sus entrevistas según los contextos: “cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma” (Alonso, 1998 en Sautu 2005:48).

Es así que se llevaron adelante entrevistas semi-estructuradas entendiéndose como una secuencia de temas a cubrir, guiadas por preguntas, las cuales varían en función del/a entrevistado/a y la situación. En este tipo de técnica, es posible modificar la secuencia y las formas de las preguntas teniendo en cuenta las respuestas del entrevistado así como su relato (Kvale, 1996, citado por Navarro 2009)

Debido al contexto de Pandemia, las entrevistas a los docentes fueron realizadas por videoconferencia zoom. Esta herramienta permitió que el registro auditivo y visual del entrevistado quedara grabado en los dispositivos, lo que permite su revisión, en caso de considerarse necesario. Las preguntas apuntaron a conocer aspectos sobre la planificación de sus clases, el diseño de actividades, el armado de equipos para los juegos deportivos, sus modos de intervenir ante distintos hechos vinculados con el género de los estudiantes, los espacios y materiales, entre otros. También se dialogó sobre sus propias biografías como estudiantes de nivel secundario y terciario.

Respecto de los estudiantes, se realizaron entrevistas grupales al finalizar las observaciones de sus clases y las preguntas apuntaron a conocer sobre su participación en el desarrollo de actividades y juegos deportivos, en relación con las propuestas de las actividades de la clase, con sus compañeros y con el/la docente.

### **3.3.3 El análisis documental**

Se tomará para este trabajo una de las definiciones de documento del diccionario del uso del español. Moliner citada por Valles (1999) explica que un documento es un escrito que sirve para justificar o acreditar algo. En este caso, las planificaciones docentes representan una especie de documento, de contrato pedagógico que el docente prepara para sus alumnos y que debe ser socializado con ellos y sus familias. También debe ser entregado al equipo directivo de cada escuela en cumplimiento de su deber respecto de los estados administrativos. Según la clasificación de documentos detallada por MacDonald y Tipton, las planificaciones docentes se corresponden con el tipo de documentos oficiales de las administraciones públicas (MacDonald y Tipton 1993, en Valles 1999).

Generalmente, las planificaciones se realizan luego de un período de diagnóstico de grupo que se lleva a cabo durante el mes de marzo. A partir de la premisa de conocer el punto de partida en el que se encuentran los alumnos, es posible hipotetizar lo que habrá de enseñarse en el ciclo lectivo.

Autores como Erlandson (1993) y Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) citados por Valles (1999) colocan en primer y segundo lugar a la observación y la entrevista; y en tercer lugar al análisis documental. Sostienen que la lectura de materiales documentales combina técnicas de observación y entrevistas debido a que, a estos materiales se los puede observar con la misma intensidad que se observa un rito nupcial y se los puede entrevistar por medio de preguntas implícitas.

Al analizar las planificaciones se prestó especial atención a los propósitos y expectativas de logro explicitados por los docentes, como también al tipo de contenidos referidos a los deportes y juegos deportivos propuestos para los grupos y su relación con la integración de géneros.

Para finalizar, cabe destacar que, si bien como se dijo en la introducción, el investigador se nutre de variadas técnicas para el trabajo de campo, es necesario ponderar la importancia de las observaciones para el presente estudio: ‘ver para entender’ podría convertirse en la frase de cabecera.

Al mismo tiempo es válido mencionar que, al analizar los distintos instrumentos, los testimonios recogidos de las entrevistas con los docentes se hilvanan casi a la perfección con lo observado. Estas permitieron conocer sus distintos posicionamientos frente al mandato de la integración de géneros en las clases mixtas y su correlato o traducción a la acción o inacción frente a situaciones de exclusión que se vieron en las observaciones.

La voz de los otros, como se titula la obra de Navarro y Meo, más la vista del observador y, sumado a ello, el análisis de planificaciones resultó de mucha utilidad para el estudio. La estrategia de triangulación de la información se convirtió en el modo de análisis necesario para las diferentes fuentes.



## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES ENTRE ESTUDIANTES

*“Los varones se meten y no nos dejan pegar.  
Pero a veces eso es mejor porque ellos le pegan bien a la pelota”  
(Estudiante femenina escuela Mercedes Sosa)*

#### 4.1 Punto de partida

Uno de los objetivos específicos del presente trabajo refiere a la descripción de las interacciones que suceden entre los estudiantes en lo que respecta a la distribución de roles sexo-género en los juegos y prácticas deportivas desarrolladas durante las clases de educación física mixta.

Las escuelas, en general, constituyen un espacio de encuentro entre pares. Mediados por la obligatoriedad del nivel secundario, los estudiantes asisten a sus clases para adquirir o apropiarse de un gran bagaje de conocimientos programados, formales y curriculares. Asimismo, la convivencia con los otros (compañeros, docentes, directivos, auxiliares, supervisores) los provee de otro tipo de saberes que lejos están de ser explicitados en las planificaciones o proyectos. Dentro de la institución, los estudiantes conforman grupos (cursos) entre aquellos compañeros con los que compartirán el acto pedagógico. Según Marta Souto:

El aprendizaje grupal es un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal (Souto,1993:11)

Aquí nos detendremos específicamente en las relaciones entre estudiantes. En las distintas clases observadas, las relaciones interpersonales entre los estudiantes fueron variadas. Si bien en todas ellas se evidenció un clima ameno y cordial, hubo grupos en los que la disponibilidad lúdica, entendida como la predisposición para jugar, era mayor que en otros. En algunos de ellos, el disfrute por jugar se pone de manifiesto en sus dichos, sus risas y sus modos de vincularse. En otros, jugar se relaciona a un acto de obediencia curricular, que significa cumplir con las premisas que conlleva el deporte, y los modos de relacionarse mostraron mayor frialdad y menor comunicación.

Cabe destacar en este punto, que durante las clases de educación física se conjugan ciertas características que permiten visualizar otros modos de interactuar entre

estudiantes, diferentes a los que suceden en el salón. El deporte por equipos es el vehículo favorito y, generalmente, el más utilizado por docentes del área en el nivel secundario para llevar adelante el dictado de clases y dar cumplimiento a sus planificaciones. El patio, el material didáctico y los modos de vincularse difieren de aquellos que suceden en otras materias. Es así que la corporeidad se pone en juego ocupando el lugar del lápiz y el papel. Ésta, entendida como espacio propio y a la vez social, involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral, según lo expresado por el Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2006).

Cada estudiante es mucho más que un gesto técnico o una resolución táctica. El modo en que ejecuta cada actividad muestra cómo es la relación con su propio cuerpo, con los demás y con la actividad física en sí: “en el hacer corporal y motor tienen lugar actos portadores y a la vez productores de significado, donde se implican en forma conjunta, aspectos cognitivos, motrices y socio-afectivos, entre otros” (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2006).

#### **4.2 El regreso a la presencialidad**

De acuerdo a lo establecido en los documentos emanados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, durante el bienio 2020/2021, el objetivo principal del período escolar en el que se llevaron a cabo las observaciones (septiembre, octubre y noviembre del 2021) fue la *presencialidad cuidada*.

La interrupción en el dictado normal de clases como producto de la pandemia significó un cambio sustancial en la escolarización de los sujetos debido a que, de un momento a otro, la tecnología se convirtió en el soporte para la continuidad escolar. Maestros y alumnos debieron adaptarse a estos nuevos formatos. Aprender en casa y a través de plataformas era el camino más viable, en el mejor de los casos. Muchos alumnos se vieron fuertemente perjudicados por la falta de conectividad y/o recursos tecnológicos.

Esta circunstancia afectó radicalmente el modo de vincularse con la escuela, con los docentes, con sus pares y con el conocimiento, provocando que, a medida que transcurrían los meses, los estudiantes descendieran el nivel de vinculación quedando, en algunos casos, desconectados completamente de la institución educativa.

Si bien durante el ciclo 2021, la perspectiva mejoró, también fue un año de presencialidad interrumpida y asistencia parcial en grupos reducidos. La revinculación fue el propósito central del sistema educativo en general y, para el caso de la educación

física en particular, la recuperación de la movilidad corporal a través de los deportes permitidos.

Desde la supervisión distrital (Inspección de Enseñanza de Educación Física) se realizaron asesoramientos para que las clases pudieran desarrollarse en el marco de las políticas de cuidado. Entre ellos, evitar deportes de invasión de campo (fútbol, hándbol, básquet) ya que, por sus características, el contacto estrecho entre los alumnos resultaría casi inevitable, para dar lugar a deportes de campo dividido (vóley, bádminton) lo que favorece el distanciamiento social entre alumnos.

### 4.3 Vóley mixto: el deporte del momento

A partir de aquí, comenzaremos a describir y analizar los registros provenientes de observaciones y entrevistas.

En la mayoría de las clases observadas los alumnos jugaron al vóley y, en menor proporción, al quemado (juego predeportivo)<sup>12</sup>. En el caso del último, se trató de un pedido de los estudiantes hacia la docente, al cual ella dio curso. Ambos suelen jugarse durante las clases, por lo que es posible afirmar que son actividades conocidas por los alumnos.

A los efectos de la presente investigación, el deporte vóley presenta características que proporcionan un escenario favorable de las dimensiones a observar. Mientras que, en el fútbol, hándbol y básquet, por ejemplo, puede darse la situación en la que un alumno virtuoso resuelva individualmente una situación de juego, en el vóley, el tratamiento del balón/pelota (golpe o toque) y las posiciones dentro del campo de juego favorecen un trabajo colaborativo entre los jugadores del mismo equipo para la consecución del punto. Si bien los que presentan más aptitudes para el deporte seguramente se destaquen dentro de un equipo, se necesita del otro para lograr la concreción de una buena jugada.

Es importante detenernos en este punto para realizar una apreciación. A partir de lo observado en las clases y las afirmaciones recabadas en las entrevistas, es posible decir que, lejos de establecer la búsqueda por la calidad técnico-táctica de los estudiantes, los docentes propician un espacio de juego recreativo durante el desarrollo de los partidos. Así se manifiesta en uno de los discursos docentes de la escuela Alfonsina Storni: *“lo más importante es que los estudiantes vengan, se diviertan, que adquieran aprendizajes*

---

<sup>12</sup> Juego predeportivo: se denomina así a la actividad lúdica que presenta características similares a la de algún deporte y que suele practicarse previo a la enseñanza de este.

*que les sirvan para su futuro, para llevar una vida saludable”* (docente de la escuela Alfonsina Storni).

El Diseño Curricular de educación física prescribe que para trabajar juegos y deportes es necesario adherir a una concepción de enseñanza en la cual los requerimientos tácticos den sentido al aprendizaje de gestos técnicos para ir integrándolos como herramientas que les permita resolver situaciones del juego. Asimismo, el momento actual hace poner el foco en la revinculación de los estudiantes con la institución educativa y la educación física se presenta como un espacio proclive para ello, resaltando sus prácticas lúdicas y recreativas.

#### **4.4 Asistencia**

Como se explicó precedentemente, al momento de realizar las observaciones, las clases de educación física estaban retomando la modalidad presencial. Los profesores sostienen que, en este contexto, la asistencia se va modificando día a día. Los estudiantes concurren por sistema de burbujas (grupos reducidos de 12 alumnos), una vez por semana, y, en ocasiones, deben aislarse por contacto estrecho o caso positivo COVID-19. Ante estas características propias del momento, la asistencia se encuentra alejada de lo que ocurre habitualmente en las clases. Por lo tanto, las particularidades relevantes de esta dimensión serán tenidas en cuenta en los registros de entrevistas.

Tanto en la escuela Alfonsina Storni como en la escuela Mercedes Sosa, la totalidad de las clases de educación física se dictan a contraturno: los estudiantes de ambas instituciones asisten durante el turno mañana o el turno tarde, pero la cantidad de módulos de clase (horas de 60 minutos) exceden la caja horaria de dichos turnos, por lo que algunas materias se dictan fuera de ella. Frecuentemente, los equipos directivos, deciden que la materia educación física quede por fuera del horario del turno, ya que por sus características (tipo de indumentaria, el cansancio que provoca el ejercicio y las condiciones de sudoración) consideran más favorable que el alumno pueda regresar a su hogar una vez finalizada la misma. En general, en condiciones pre-pandemia, tienen mejores promedios de asistencia las que se desarrollan durante la tarde. Varios profesores coinciden en señalar que, en aquellos grupos del turno mañana, la concurrencia es menor.

Para el presente estudio, las observaciones fueron realizadas en ambos turnos y en todas ellas los grupos fueron mixtos. Sin embargo, el momento actual con sus nuevos modos de asistir agrupados por burbujas, más las inasistencias que sucedían a causa de

los eventuales aislamientos, presentaron un escenario diferente que no representa a las condiciones habituales de la práctica de enseñanza de la educación física.

#### **4.5 Momentos de la clase**

Como en un ritual, en la mayoría de las clases observadas de ambas escuelas, se repitió la siguiente organización: a) inicio/entrada en calor, b) acondicionamiento físico y c) juego/partido. Solo en una de ellas, en la escuela Mercedes Sosa, la docente desarrolló un tipo de ejercicio para el desarrollo de gestos técnicos: dispuestos en pareja, realizaban el golpe de manos altas correspondiente al deporte vóley. Las parejas, conformadas por los propios estudiantes, se colocaron agrupados por género, es decir, varón con varón y mujer con mujer.

Durante el inicio, suele realizarse ejercicios para conseguir la “entrada en calor”. Poner el cuerpo en acción, elevar la frecuencia cardiorrespiratoria, la temperatura corporal, preparar la mente para los requerimientos posteriores y evitar posibles lesiones, constituyen los objetivos de esta primera parte de la clase. Una vez finalizada, se realizan ejercicios de fuerza y elongación con el objetivo de trabajar las capacidades condicionales de los estudiantes.

En estos dos momentos, los estudiantes realizaron las siguientes acciones: distintos tipos de trote, variados tipos de fuerza abdominal, piernas y brazos, y distintas ejercitaciones de movilidad articular y flexibilidad muscular. Si bien se pudo visualizar a los alumnos trabajar agrupados y de manera simultánea, estos tipos de actividades requieren de un accionar individual.

Aproximadamente hacia la mitad de la clase, se desarrolla el momento del juego deportivo. Es allí donde el accionar colectivo que conlleva esta actividad permite apreciar las interacciones entre los estudiantes que se desarrollan en los párrafos siguientes.

#### **4.6 Organización de los equipos**

Jugar por el placer de jugar en un mundo que nos manda a ganar es tarea difícil. El deporte, en sus orígenes, se constituyó como un espacio de esparcimiento para la aristocracia, un lugar reservado para hombres de clases altas. Con el tiempo, sus características viraron de la aristocracia a la meritocracia, vale decir que sólo aquellos que reunían las habilidades para practicarlos podían acceder a practicarlos. En la actualidad, en las escuelas, el objetivo es la enseñanza del deporte educativo, que proporcione

habilidades para que todos puedan practicarlo, vale decir, deporte democrático. A pesar de ello, sus raíces competitivas permanecen en el ideario asociado a lo deportivo.

*“A veces se gana, otras se pierde, pero siempre se aprende”* suelen decir los docentes como modo de poner en valor la participación por encima de los resultados. Pero ganar o perder no significa lo mismo. Está claro que una gran mayoría intenta obtener el mejor de los resultados posible. La motivación por salvar una pelota, evitar que el contrario anote un punto y salir airoso del campo de juego es un impulso casi inevitable en muchos estudiantes. Estos podrían presentar características compatibles con los de la masculinidad hegemónica. Este concepto desarrollado por Schagradsky (2003), explica que, en las prácticas deportivas, este tipo de masculinidades valora la guapeza, la agresividad, la fortaleza física, la valentía, el éxito y la habilidad. De allí la importancia que tiene la conformación de los equipos.

Durante una de las observaciones, en 5° año de la escuela Mercedes Sosa, una vez realizada la entrada en calor y el acondicionamiento físico, el docente elige a dos varones para que, ejerciendo el rol de la capitanía, seleccionen a sus compañeros de equipo. Uno a la vez, mencionan a sus elegidos y se preparan para disputar el partido. El dato no menor que sobresale de esa acción es que las mujeres del grupo son las últimas en ser seleccionadas. Aquí puede visualizarse el concepto de violencia (machista) indirecta. En su trabajo, Mingo (2010:42) cita a Kessler, Ashenden, Connell y Dowsett (1985) para explicitar que, en tanto instituciones, los establecimientos educativos contienen y reproducen regímenes de género. La autora sostiene que según las conclusiones a las que arriban Roberta Hall y Berenice Sandler (1982) y Sandler (1993) es que estos regímenes dan lugar a prácticas que son consideradas, cada una por sí sola, como pequeñas molestias o como asuntos triviales; pero su combinación cotidiana genera un ambiente poco amigable para las mujeres y su efecto acumulativo acarrea aspectos como falta de reconocimiento, devaluación y la pérdida de confianza en sí mismas y en sus habilidades (Mingo, 2010).

Al respecto, Mary P. Rowe (1993) citada por Mingo (2010) ha estudiado en profundidad la discriminación sutil que cotidianamente enfrentan poblaciones como las mujeres, la gente de color y la población homosexual; señala que este tipo de discriminación, a las que llama microinequidades, son difíciles de detectar y, en general, no son intencionales. Quienes son el blanco de ellas, muchas veces, no saben cómo lidiar con la situación.

Este tipo de método para la selección de compañeros donde los más habilidosos son separados e invitados a conformar equipos suele ser utilizado, según los docentes, para evitar que el partido se convierta en un monólogo, es decir, un equipo dominante del partido y otro dominado. Si esto sucede, sobreviene la abulia, porque no tiene sentido que un equipo gane por amplia diferencia. El objetivo es dividir los más destacados deportivamente, debido a que hay estudiantes que cuentan con un bagaje motriz más desarrollado que otros, no solo en lo que respecta a las mujeres sino también entre compañeros varones.

La motivación por jugar o estar activo en un campo de juego de un estudiante puede verse modificada por la valoración y expectativas que deposita en él el resto del grupo. En el marco de su teoría del reconocimiento, Honneth (2011) citado por Nobile (2014), trabaja la invisibilidad como una forma sutil de humillación, es decir, cuando se ignora explícitamente al otro o cuando la interacción no va acompañada de gestos adecuados que dejen en claro el reconocimiento otorgado.

Siguiendo a Honneth (2011), si un estudiante es elegido como última opción para formar parte de un equipo, sus deseos de participar se verán afectados negativamente. Pareciera que aquí las mujeres caen en una trampa: se las invita a participar en supuesta igualdad condiciones, pero existen mecanismos, como dicha libre elección de los equipos, en los cuales las mujeres son las últimas en ser elegidas y por ende se desaniman a participar.

Cabe destacar que en el resto de las clases la conformación de los equipos fue más desestructurada. Por lo que pudo observarse, la afinidad entre compañeros estuvo por encima de la cuestión del género. Casi sin que pudiera notarse, los estudiantes iban ubicándose dentro del campo de juego dispuestos a empezar a jugar.

#### **4.7 “Las soquetes”**

En general, en el desarrollo de los partidos, se pudo evidenciar una monopolización del tratamiento de la pelota por parte de los varones. Las reglas del voleo permiten realizar hasta tres toques por parte de un mismo equipo antes de enviarla al campo contrario. En la escuela Mercedes Sosa, esos toques, la mayoría de las veces eran ejecutados por varones. Se pudo observar que, en ocasiones, las chicas realizaban el golpe de saque<sup>13</sup> y luego quedaban posicionadas en el fondo del campo de juego paradas, estáticas. Su

---

<sup>13</sup> Gesto técnico que se realiza desde afuera de la línea final de la cancha y da inicio al punto a disputar.

postura corporal demostraba una posición que difiere de la que se necesita en dicho deporte para recibir la pelota, quedando así, fuera del trabajo colaborativo entre compañeros. Esta actitud se repite en varios encuentros.

Al respecto, es interesante rescatar la voz de uno de los docentes sobre esta cuestión: *“hay chicas que están en babia<sup>14</sup>, entonces no agarran la pelota. Pero si están así, la culpa no es del compañero que hace el pase sino de ellas que están distraídas”* (docente entrevistado escuela Mercedes Sosa). En este punto, resulta pertinente mencionar la siguiente afirmación de Morgade:

las posibilidades de construcción subjetiva se enmarcan en los límites de los sentidos hegemónicos vigentes que, las más de las veces, son sostenidos de manera no intencional por los actores del proceso educativo. Desconocer el carácter arbitrario de los juicios escolares hace que los alumnos y las alumnas "adhieran" (sin plena conciencia, es decir, de un modo tácito o implícito) y hagan propios estos juicios. Desde este desconocimiento, los/as alumnos/as entran en complicidad con un mundo escolar que se disfraza de natural y sensato pero que no es otra cosa que un mundo dividido y desigual (2007:7)

Emitir juicios de valor resulta una acción cotidiana en el acto educativo. Los dichos de los docentes generan en los estudiantes ciertos etiquetamientos a los cuales ellos, tal vez, terminen adhiriendo. Decir que las chicas “están distraídas”, en lo que respecta a las conductas hegemónicas esperables para el deporte, probablemente refuerce en ellas esta caracterización.

El juicio expresado por este docente, suele repetirse en otras entrevistas:

*Las ‘soquetes’, como las llaman ellos [los varones] literalmente, se quedan paradas en la cancha y no se mueven, y se excusan diciendo ‘yo no quería estar’. Además, los varones siempre quieren fútbol, así que tenés que estar negociando. A veces para sacarse la bronca entre ellos* (docente femenina de la escuela Mercedes Sosa)

La culpabilización hacia las mujeres, acusándolas de desganadas, tiene que ver con esta adhesión a los sentidos hegemónicos que expresa Morgade. Según el parecer de los docentes, a ellas les cuesta entrar en juego por falta de voluntad.

En este tipo de afirmaciones se puede visualizar la falta de reflexividad de los docentes ante la situación dada. Si se tuviera en cuenta que, por ejemplo, el deporte, en sus orígenes, surgió como un "reservado para hombres desde el que se proclamó la hegemonía y la superioridad masculina" (Scharagrodsky, citado por Hernandez y Reybet, 2004:95), podría pensarse que, para las chicas, tener protagonismo en el deporte ha sido y sigue siendo otro campo a disputar. Además, según manifiesta la docente, la negociación debe realizarse para evitar el malestar que se genera en los varones, situación

<sup>14</sup> Estar en **Babia**: Según el Diccionario de la RAE, esta expresión **significa** «estar distraído y como ajeno a aquello de que se trata». La mayoría de los expertos coinciden en que hace referencia a la comarca leonesa de **Babia**.



que los coloca en un lugar de privilegio y a las mujeres en segundo plano. Entonces, el hecho de ser verdaderamente parte de la clase, implica cumplir con el tipo de masculinidad hegemónica que describe Scharagrodsky (2003) cuando cita a Connell (1997), donde pareciera que las chicas representan un estorbo para el desarrollo de lo que ellos consideran deportivamente aceptable.

A diferencia de la escuela Mercedes Sosa, en la escuela Alfonsina Storni la pelota era distribuida más equitativamente en el equipo. Las habilidades motoras específicas (técnicas deportivas) del vóley se vieron más pulidas, mejor ejecutadas. En diálogo con los docentes, estos comentaron que muchos estudiantes, tanto varones como mujeres, practican este deporte, extraescolarmente, en el CEF (Centro de Educación Física) del distrito.

En una de las observaciones de la escuela Alfonsina Storni, el grupo estaba conformado, a primera vista, por 10 varones. El docente se acerca y comenta que dentro del grupo hay una chica que se encontraba transicionando: *“esa chica que ves ahí, está transicionando. Hay varios casos en esta escuela, tanto de varón a mujer como de mujer a varón”*, agregó. Durante el partido, este varón trans<sup>15</sup>, realizaba el saque y se quedaba en ese espacio de la cancha de manera pasiva, sin intervenir en las jugadas.

#### 4.8 “¡Ella también juega!”

En una de las clases, mientras se disputaba un partido de mini vóley (cuatro versus cuatro) los integrantes de un mismo equipo mixto tuvieron el siguiente intercambio: cuando la pelota se dirigía claramente al lugar ocupado por una alumna y todo indicaba que ella debía realizar el golpe, uno de sus compañeros se interpone y golpea la pelota quitándole a ella la posibilidad de hacerlo. Como resultado, la pelota es enviada fuera de la cancha otorgándole un punto al equipo contrario. En ese momento, otro de los compañeros del equipo expresa con voz fuerte a quien había interceptado: *“¡ella también juega!”*. Es importante aclarar que, si bien todo acontece en un clima cálido y recreacional, se produce este reclamo entre compañeros de equipo con la intencionalidad de defender el puesto ocupado por una chica.

Esta actitud de reconocimiento representa la contrapartida del caso donde las chicas fueron las últimas en ser elegidas. Aquí, el reconocimiento actúa como motivador. Honneth (2011) citado por Nobile (2014), lo considera como el acto expresivo por medio

---

<sup>15</sup> Una persona trans es aquella que se autopercebe siente y expresa una identidad de género diferente a la asignada al nacer

de gestos positivos que constituyen una “abreviatura simbólica” a través de la cual le expresa al otro su valía.

Así como este alumno grita a su compañero para que respete el lugar de la compañera de equipo y no se interponga, durante el desarrollo de los partidos, las voces de los varones para alentar, animar e incluso ordenar a los compañeros para que realicen una jugada son las más escuchadas.

#### 4.9 ¿Será una cuestión de altura?

Durante los minutos finales de las clases observadas, se realizaron entrevistas grupales a los estudiantes con el fin de obtener información acerca de sus percepciones sobre el problema en investigación.

Sus respuestas, que en ocasiones resultaron un poco abreviadas, permitieron, de todos modos, vislumbrar sus apreciaciones acerca de los roles sexo-género dentro de la clase. Respecto de la asistencia, en ambas escuelas sostienen que los varones son los que más asisten, excepto en un grupo, que se encuentra conformado por una mayor proporción de mujeres, donde la asistencia se da a la inversa. Para el caso de la distribución de los materiales y los espacios, tanto las alumnas como los alumnos consideraron que se distribuyen de manera equitativa.

Sin embargo, al introducirlos en el tema del juego deportivo, el tratamiento de la pelota y la toma de decisiones tácticas, sus respuestas fueron variadas. Mientras que en la mayoría de los grupos afirmaron que no existen diferencias entre varones y mujeres sobre estos aspectos, en otros surgieron valoraciones como la siguiente:

*“La distribución de la pelota tiene que ver con la altura. Los varones pegan más porque son más altos (estudiante femenina escuela Mercedes Sosa). Si bien es cierto que la altura es una condición que para el rendimiento deportivo de ciertas disciplinas como el vóley o el básquet resulta determinante, la realidad es que, en el deporte escolar que tiene propósitos educativos, la altura no debería ser una variable que condicione los modos de jugar. Ahora bien, si consideramos que el paradigma actual de la educación física integral y humanista convive, en cierta medida, con el paradigma anterior, ganar o perder no da lo mismo; y en el caso de muchos estudiantes y docentes, resulta motivante la circunstancia de la competencia en términos resultadistas. Es posible afirmar entonces que, si prevalece la cuestión del rendimiento, entonces las mujeres seguirán ocupando el segundo lugar, estarán en segundo plano si las clases se realizan de manera mixta. He aquí la confirmación de que las diferencias corporales se convierten en desigualdades.*

#### 4.10 Microviolencia simbólica en los partidos

En el marco de las entrevistas grupales, respecto del tratamiento de la pelota, es posible rescatar tres respuestas en las que queda claro la monopolización del balón por parte de los varones, pero a la vez, se les suman otros componentes que merecen ser analizados.

Al respecto, hubo expresiones como las siguientes: *“la realidad, es que los varones son los que más tocan la pelota”* (estudiante femenina escuela Mercedes Sosa). Asimismo, en el mismo sentido otra estudiante esbozó: *“los varones son más competitivos, por eso pelean más por la pelota”* (estudiante femenina escuela Alfonsina Stormi). Tocar más la pelota implica un dominio táctico del partido: quien más la tiene es quien decide. Esta situación lleva a pensar sobre aquella frase de una falsa inclusión de las chicas en el partido: están, pero no participan. Entonces: ¿qué tipo de aprendizaje están realizando? ¿Es justa esta situación?

Por su parte, se evidencia aquí que el carácter competitivo de los varones sigue siendo un rasgo visible que se asocia a dicho género. Como señala Alvariñas Villaverde (2009):

Otra cuestión interesante y relacionada directamente con el pensamiento y el género es la relativa a los estereotipos que, como señalan Rodríguez-Teijeiro, Martínez-Patiño y Mateos (2005), unen lo masculino y lo femenino a una serie de rasgos de identidad, relacionando por ejemplo lo masculino con la competitividad, la agresividad y la independencia y lo femenino con la sumisión, el orden o la pasividad, influyendo claramente en los comportamientos de las personas (p:114)

Al mismo tiempo, alguna de ellas sostiene: *“los varones se meten y no nos dejan pegar. Pero a veces eso es mejor porque ellos le pegan bien a la pelota”* (estudiante femenina escuela Mercedes Sosa). En este caso aparece otro componente: ellas piensan que es mejor así. La valoración negativa está asumida, aceptada y determinada en términos resultadistas: *“ellos son mejores”*. Está claro que la estimulación temprana difiere según el género, y mientras que muchas niñas juegan a ser madres y/o amas de casa, los varones, en su mayoría, desarrollan otro tipo de habilidades corporales que les servirán para el desenvolvimiento adecuado a los requerimientos deportivos. Esto provoca que el vínculo con este contenido sea diferente. Pero lo que se refleja en dichas expresiones es que, lejos de pensar esto como un fraude o estafa, vivencian como legítimo el hecho de que los varones tengan más habilidades que ellas en los deportes y por lo tanto asuman el dominio del partido. Del mismo modo en que, según Morgade (2007), existe una naturalización de la debilidad física o mental de las mujeres respecto de los

hombres, pareciera aquí que las habilidades motoras fueran innatas en ellos. A pesar de creer que esto es algo natural, todas estas características del cuerpo y de la personalidad son construidas y fomentadas socialmente.

Respecto de la anteposición de los varones al golpe de pelota de la compañera, se podría volver a mencionar las microviolencias en términos de incivildades, es decir, un tipo de accionar donde él se interpone y no la deja actuar puede considerarse como un atropello hacia ella. Furlán (2003) citado por Mingo (2010) explica al respecto que, por un lado, está la violencia mas cruenta (muerte, golpes, violación, etc) pero, por el otro, también existe violencia en frases o palabras hirientes, groserías, humillaciones y atropellos.

Pareciera, entonces, que a las mujeres les cuesta detectar que están atravesando situaciones de violencia simbólica en manos de sus compañeros a lo que se podría definir como micromachismos. En relación a ello Bonino (2004) citado por Mingo (2010) lo explica como:

un conjunto de comportamientos suaves, de “baja intensidad”, larvados (...) que son difíciles de percibir y que favorecen el dominio de los hombres sobre las mujeres. Añade que éstos “no suponen intencionalidad, mala voluntad, ni planificación deliberada, sino que son dispositivos mentales y corporales incorporados y automatizados en el proceso de ‘hacerse hombres’, como hábitos de funcionamiento frente a las mujeres (p: 42).

En otra de las entrevistas grupales se pudo registrar la siguiente respuesta: “*son los habilidosos los que monopolizan la pelota y las decisiones en la cancha, no se trata de que sean varones*” (estudiante masculino de la escuela Alfonsina Storni). Al parecer aún sigue vigente el paradigma deportivista al que se hacía referencia en el marco teórico, donde el valor está puesto en el deporte y en quienes poseen un bagaje motriz para responder a sus requerimientos. En la actualidad, se pretende tener en cuenta más al deportista (alumno) que al deporte en sí, pero no se debe olvidar que el profesorado, en su gran mayoría, se formó sobre la base del rendimiento deportivo y el cuerpo como instrumento que se entrena. De todos modos, es posible que, según sus dichos, aquellos “habilidosos” respondan a patrones de la masculinidad hegemónica requerida para los deportes.

#### 4.11 Cuestión de grupo

Respecto de la participación activa en la clase de educación física, algunas de las respuestas obtenidas hacen alusión a la cuestión vincular: “*todos jugamos. A veces, los que no juegan es porque no están con sus amigos o no les interesa*” (estudiante femenina

escuela Mercedes Sosa). Aquí es posible dar cuenta la importancia del aspecto relacional en la adolescencia para conformar un equipo de juego: “participo si estoy con mi grupo de pertenencia”. Podría decirse que, en estos casos, sucede aquello que Marta Souto (1993) describe como configuraciones grupales con implicancia socio afectiva, es decir que dentro de las grupalidades (cursos) hay subgrupos de compañeros o amigos que logran la construcción de grupos primarios. asumiendo compromiso en la tarea y grados altos de cohesión.

En la etapa de la adolescencia las grupalidades son muy importantes. Representa para ellos un auténtico refugio ya que le da sentido de pertenencia. En este sentido es posible mencionar la clasificación de “grupos de base”, que son aquellos que se sustentan sobre la necesidad de “estar juntos” (CONICET, 1998).

En la misma respuesta se menciona la falta de interés. Ésta podría deberse a una débil relación con lo referente a los juegos deportivos que podrían arrastrarse desde la escuela primaria. Es decir, que la relación que el adolescente tiene con la actividad física depende de cómo ha sido su historia personal y escolar al respecto. Si un niño no fue orientado hacia el disfrute por el deporte y la actividad física desde su niñez, será difícil que, en la adolescencia, se convierta en deportista. Puede suceder también que tengan sentimientos de inferioridad si no existen similares posibilidades de competición entre los involucrados en las prácticas (CONICET, 1998).

En otra de las respuestas, un estudiante respecto del tratamiento del balón sostiene: *“eso depende de cada curso. Es diferente según el grupo”* (estudiante masculino escuela Mercedes Sosa). Claramente, cada grupo presenta características particulares: la cohesión entre sus miembros, los roles y liderazgos, las situaciones que atraviesan juntos, etc., constituyen variables que le proporcionan características identitarias. Es posible que la respuesta del estudiante, repare sobre esta distinción.

#### **4.12 Todos en la cancha, algunos fuera del juego**

Hasta aquí se han analizado las interacciones entre los estudiantes a partir de las observaciones y entrevistas realizadas. En ambas escuelas se observaron situaciones que dan sentido a este estudio. Sin embargo, es posible afirmar que las mayores situaciones de exclusión de género sucedieron en la escuela Mercedes Sosa. La monopolización del tratamiento de pelota, la toma de decisiones tácticas durante los juegos deportivos y la interposición de los varones al toque de pelota por parte de las mujeres, configuran un escenario que habilita esta apreciación.

De todos modos y a pesar de que en la escuela Alfonsina Storni se vieron menos situaciones de exclusión hacia las mujeres, las apreciaciones de los estudiantes en las entrevistas grupales indican que en sus clases vivencian ese tipo de hechos. Al analizarlas, sus dichos demuestran que las situaciones de exclusión no tienen que ver con el género. Ellos explican que los más habilidosos y/o competitivos son los que definen el destino colectivo del juego. En realidad, casi sin darse cuenta, ellos confirman que en la clase de educación física la diferenciación está dentro del género masculino. Tal como describe Connell (2001):

las prácticas masculinizantes de las materias para muchachos, la disciplina y el deporte, tienden a producir directamente un tipo específico de masculinidad; pero ésta no es la única manera en que las escuelas producen masculinidades. Indirectamente, algunos aspectos del funcionamiento de la escuela forman masculinidades y, en lugar de producir una masculinidad en especial, pueden tener el efecto de acentuar las diferencias entre varias de ellas (p:165).

Este tipo de comportamiento aceptado en el deporte podría vincularse con el concepto de performatividad que explica Butler (2002). La autora sostiene que la performatividad es un tipo de actuación esperable del cuerpo sexuado y que este se ajusta a las normas sociales de lo que debe ser ese cuerpo. Sostiene que el género es erróneamente considerado como una señal de una verdad interna e inherente. Es decir que existen normas coercitivas que demandan que los sujetos se manifiesten de un género u otro y que éstas regulan esa actuación, en tanto que encarnan comportamientos esperables y normalizados según el género. Asociando esta definición al ámbito que nos convoca, podría decirse que, para destacarse en el ámbito de la educación física, se requiere entonces de cierta “performatividad deportiva” que se encuentra vinculada al tipo de masculinidad regida por la guapeza deportiva independientemente de la condición de ser varón o mujer.

Por otro lado, la condición física como la altura y la habilidad son valoradas positivamente para el juego deportivo. Esto puede verse en el caso de las estudiantes que ponderan la altura corporal y los gestos técnicos bien ejecutados como aspectos favorables para jugar al vóley. He aquí una muestra de la importancia que le otorgan al aspecto competitivo del deporte, prefiriendo quedar ellas “fuera del juego” a cambio de la obtención del punto para su equipo. La diferencia física es considerada, en este caso, como sinónimo de desigualdad. Las chicas sienten que estas características de los varones son mejores para el deporte.

Lo cierto es que las habilidades son necesarias para resolver situaciones de juego y según lo observado y a partir de los discursos de los propios docentes y estudiantes

(excepto en los grupos donde las estudiantes practican vóley extraescolar) durante el desarrollo de los partidos las chicas se mostraron más pasivas y con menos bagaje de habilidades específicas en lo que respecta al toque de pelota. Ahora bien, esta pasividad podría ser la resultante de la combinación de muchos factores: si los docentes permiten que los varones sigan ejerciendo hegemonía deportiva y las chicas sienten esta subordinación como algo inherente a su condición de ser mujeres, si además se sobrevaloran los requerimientos técnicos sumados a la necesidad de ciertos aspectos físicos como la altura o la fuerza, es muy probable que esta pasividad esté demostrando disconformidad por exclusión.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES DE LOS DOCENTES

*“[...] los estudiantes rinden más cuando están separados por género.  
Cuando están juntos, las mujeres sienten vergüenza  
y los varones se hacen los cancheros”  
(Docente masculino Escuela Alfonsina Storni)*

En el presente capítulo se analizarán las intervenciones realizadas por los docentes durante el desarrollo de los juegos deportivos de las clases de educación física.

#### 5.1 La (re)vinculación con el espacio de la clase

Si algo parecía inimaginable, es la foto de escuelas completamente vacías durante tanto tiempo. En palabras de Alliaud: “lo que se alteró o modificó en este contexto de excepcionalidad fue uno de los pilares que suponíamos inamovibles de la tan dura y permanente gramática escolar” (Alliaud, 2021:16). Hoy, docentes y estudiantes se reencuentran en el patio de la escuela luego de meses de haber desarrollado sus encuentros de manera virtual.

Tal como se explicita en el capítulo anterior, durante el regreso a la presencialidad (tercer trimestre del ciclo lectivo 2021) los docentes tuvieron como objetivo principal la revinculación de los estudiantes con la escuela. La vuelta a clases de manera cuidada implicó que, además de los quehaceres habituales, los profesores prestaran atención a otro tipo de tareas. Recepcionar trabajos prácticos atrasados, controlar la asistencia prestando especial atención a la configuración de las burbujas, dar aviso a preceptores sobre alumnos ausentes o desvinculados, intentar cumplir con el currículum prioritario y respetar los protocolos sanitarios para las instituciones educativas, se convirtió en una combinación de variables que se sumaron al dictado de clases.

En este contexto tan particular se desarrolló el trabajo de observación de clases que se sumó a las entrevistas realizadas a los docentes durante el confinamiento.

#### 5.2 Las estrategias didácticas más utilizadas

En la mayoría de las clases observadas, el vínculo entre docentes y estudiantes fue cordial y, en general, los momentos de la clase eran similares: luego de tomar asistencia y recepcionar trabajos prácticos, los profesores explicaban las actividades que los estudiantes debían realizar y ellos las llevaban a cabo. Este tipo de intervenciones se veían



en mayor proporción durante los primeros momentos (entrada en calor y acondicionamiento físico), y si bien las consignas fueron las mismas para todos, los docentes adecuaban las cargas (por ejemplo: cantidad de abdominales) según las posibilidades de cada estudiante. También se acercaban a los distintos espacios de trabajo haciendo correcciones de posturas o movimientos mal ejecutados. Es importante mencionar que este tipo de accionar docente, donde se adaptan los ejercicios respetando las posibilidades de cada sujeto, coincide con las orientaciones didácticas del diseño curricular actual, desde el cual se sostiene la perspectiva de una educación física que supere la idea de cuerpo como herramienta entrenable, para establecer como principios la atención a la diversidad y el respeto las posibilidades individuales (diseño curricular Nivel Secundario, 2006).

Finalizados estos primeros momentos, los docentes proponen el desarrollo del juego deportivo. En una de las clases (escuela Alfonsina Storni), la docente ofreció la posibilidad de elegir entre fútbol-tenis o Voley; ellos eligieron la segunda. Y tal como se comentó en el capítulo anterior, en la otra escuela, los estudiantes solicitaron jugar al quemado y la docente accedió. Este tipo de apertura, donde la voz de los estudiantes es tenida en cuenta, favorece en los alumnos la asunción de un mayor compromiso con la actividad. Brindar la posibilidad de elegir es hacerlos partícipes y responsables de la toma de decisiones a las que alude el diseño curricular.

Luego de la organización de los equipos, los estudiantes se colocaban en el campo de juego y comenzaban a jugar; todos conocían el deporte, con lo cual no era necesario dar muchas especificaciones al respecto. Durante los partidos, disminuyó la cantidad de intervenciones del tipo indicativas por parte de los docentes. Se pudo observar en este momento que la asignación de tareas viró hacia una actitud alentadora para con sus estudiantes, utilizando vocablos del tipo “¡vamos!”, “¡dale!”, “¡muy bien!”, y así motivarlos a la participación activa.

Por lo dicho hasta aquí, podemos mencionar entonces que, en ambas escuelas, la estrategia didáctica<sup>16</sup> más utilizada fue la asignación de tareas definidas. En este tipo de estrategia se caracteriza por la exposición o explicación, por parte del profesor, de un modelo que los alumnos deben imitar y reproducir (Blázquez Sanchez, 1982). Si bien no se vieron demostraciones o ejecuciones corporales por parte de los profesores, se pudo

---

<sup>16</sup> Harf R, (2003). Entendemos por estrategia de enseñanza a todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo en que se dirige a los alumnos.

observar que los estudiantes ejecutaban las consignas sin mayores dificultades y que todas las actividades propuestas formaban parte de su bagaje de experiencias.

### 5.3 La intervención menos pensada

Los deportes de campo dividido como el Vóley, Tenis o Badminton por ejemplo, presentan la particularidad en el modo de resolución táctica: como la pelota no puede retenerse y debe ser golpeada, la elección de la acción a llevarse a cabo debe ser pensada con antelación a la recepción, es decir, mientras se calcula la trayectoria de la pelota se debe analizar y resolver qué se va a hacer con ella. Como en la mayoría de los deportes grupales, las posiciones dentro de la cancha, ordenan la estrategia grupal y dirimen funciones para los distintos puestos.

La anteposición de los varones al golpe (gesto técnico) de las chicas durante los partidos fue una acción frecuente; ocupar el espacio propio e invadir el ajeno fue un gesto repetido, sobre todo, cuando dicho espacio le correspondía a una compañera.

En este punto me parece importante resaltar el accionar de los docentes. Como ya se dijo, en estos momentos de la clase, se alentaba a los alumnos a participar activamente pero lo llamativo fue la ausencia de intervenciones que intentaran modificar la mencionada anteposición masculina. De hecho, sólo se encontró la siguiente: “¿la pelota la tocan siempre los mismos?” preguntó la docente de manera retórica, dejando entrever que la intencionalidad de ese mensaje era que los varones dejaran de monopolizar el desarrollo del juego. Podría decirse que este tipo de intervención intentó, sin demasiado éxito, estimular el reparto equitativo del elemento.

El accionar más llamativo sucedió en el transcurso de un partido de la escuela Mercedes Sosa, cuando la pelota venía del campo contrario y se dirigía claramente a la posición ocupada por una alumna y, casi como moneda corriente, un alumno se interpuso y realizó la recepción. Lo cierto es que la alumna se encontraba correctamente en su posición pero su actitud corporal comunicaba una clara falta de intencionalidad para tocar la pelota. Al finalizar la jugada, la docente le solicita al compañero que usurpó el lugar que se mantenga cerca de ella para “salvar” las pelotas que ella no habrá de golpear. Podemos afirmar aquí que esta acción legítima y promueve una subalternidad del lugar ocupado por las chicas en el campo de juego.

La situación precedentemente descripta podría analizarse tomando la teoría de definición de acción de Martens, Gresele y Rost (2000) citado por Camilloni (2012: 28) que la define como un proceso de tres fases: motivación, elección de la acción y volición.

Es posible aquí, transpolar su teoría a la acción en educación física. Según los autores, la formación de la motivación depende de dos procesos cognitivos: el modo de enfrentar la situación y la asunción de responsabilidad. En el primero, el alumno puede adoptar una de dos actitudes posibles: una actitud consiste en asumir una posición de estar atento (buscando información, planificando el futuro); o la otra actitud, que consiste en tomar una posición de evitación (ignorando el problema/situación). Respecto de la asunción de responsabilidad, quienes atribuyen la responsabilidad de los problemas exclusivamente a otros se marginan y no buscan intervenir en acciones relacionadas con la cuestión. Si, en cambio, asumen alguna responsabilidad de intervenir en la búsqueda o la concreción de soluciones, tendrán una actitud activa ante el problema/situación y pasarán a la segunda fase, la toma de decisiones de la acción. Para el caso descrito, la alumna toma una actitud de evitación/evasión de la jugada marginando, a su vez, su participación.

Ahora bien, en el capítulo anterior se ha hablado de la actitud pasiva de las estudiantes, y de la culpabilización hacia ellas sobre dicha actitud, pero en este caso nos abocaremos a la actitud de la docente y la intervención menos pensada. Para analizarlo se tomarán las palabras de Antelo (1999) citado por Brailovsky (2011):

Enseñar es producir efectos en el otro, cambiarlo. Lo que un maestro enseña, pasa y da, produce efectos. Los efectos de la operación de enseñar son curiosos, pero efectos al fin. Somos, en gran parte, el resultado de lo que se nos ha dado o quitado, enseñado u ocultado, pasado o sustraído” (p:51).

Es posible afirmar que esta acción de la docente podría producir varios efectos en la estudiante. Por un lado, le están quitando la posibilidad de aprender a jugar y esto sucede en dos sentidos: en lugar de enseñarle cómo debe posicionarse para recibir la pelota (lo cual puede considerarse como una estafa), le solicita al compañero que usurpe su lugar, reforzando la subordinación.

#### **5.4 ¿Es sólo una cuestión de actitud?**

El concepto de motivación precedentemente mencionado hace alusión a dos procesos cognitivos. Ahora bien, si se trata de asumir responsabilidades y estar alerta para enfrentar la situación, resulta necesario que el alumno cuente con las herramientas (habilidades motrices específicas/gestos técnicos) necesarias para poder hacerlo. Es difícil afirmar sobre la existencia o carencia de esas herramientas ya que no se desarrollaron ejercitaciones que permitieran observar su apropiación. Pero justamente, su falta de ejercitación podría generar cierta inseguridad al momento de realizar el golpe. Entonces cabría preguntarse: ¿Cómo aminorar o contrarrestar la usurpación si, además de

ser históricamente el deporte un reducto para varones, las chicas carecen de habilidades y no se les enseña o propicia su práctica?

Para referirnos a la ausencia de las mencionadas ejercitaciones de gestos técnicos, tomaremos la concepción sobre la experiencia educativa de Dewey (1954), citado por Camilloni (2012) acerca del principio de continuidad:

Se suceden situaciones diferentes pero, conforme con el principio de continuidad, algo de las primeras pasa a las siguientes. Así como un individuo pasa de una situación a otra, su mundo, su entorno, se dilata o se contrae. [...] Lo que ha adquirido de saber y habilidad en una situación anterior se vuelve un instrumento para comprender y tratar efectivamente (con eficacia) la situación siguiente (p.20).

Conforme a lo observado en las clases, es posible mencionar que la ausencia de enseñanza o práctica de gestos técnicos, se traduce a una falta de posicionamiento o motivación adecuada para el partido. Vale decir, debería haber un correlato entre el deporte a ser jugado y una previa selección de ejercicios que favorezcan la práctica o adquisición de saberes específicos para un mejor desempeño. A primera vista, es posible afirmar la existencia de una falla en la selección de estrategias: la carencia de una correcta secuenciación de actividades.

Si consideramos la definición aportada por Monzón (2005) que sostiene que la estrategia docente es un plan general de acción que puede y debe cambiar según las circunstancias para lograr que los estudiantes hagan lo que el docente pretende que aprendan, el error radicaría en la falta de revisión del plan para proponer actividades acordes para la consecución de habilidades necesarias.

Ahora bien, es necesario que el docente revise sus propias prácticas y reconozca los aspectos a corregir. Es así que, el primer paso, se corresponde con un reconocimiento del problema, sin ello, no hay revisión posible. En palabras de Harf (2003), la selección de la estrategia no sólo se encuentra en relación a aquello que pretende enseñar sino también con su formación docente, su historia personal, los contextos familiares, culturales e históricos, sus experiencias como alumno, la adopción de modelos a imitar y su propia experiencia en la labor docente; pero esencialmente la elección tiene que ver con el compromiso que tiene al entender la función social de la educación.

Entonces, la falta de provisión de contenidos específicos para la resolución de problemas tácticos puede conducir a una falta de motivación por desconocimiento, lo que refuerza la desigualdad en el espacio de la clase.

## 5.5 Complicidad

Tal como fuera descrito en el capítulo anterior, el tratamiento de la pelota y las decisiones tácticas eran, casi exclusivamente, pertenecientes al género masculino; y, excepto, en el caso de aquel alumno que exclama “*ella también juega*”, podría decirse que esta exclusividad pareciera encajar dentro de los parámetros habituales de la clase.

Ahora bien, a excepción de la docente que, con su pregunta irónica, sugiere que compartan la pelota, esta situación es ignorada por la mayoría de los profesores observados que, en lugar de accionar de alguna manera para revertir, la legitiman con intervenciones poco adecuadas, tal como se describió en el apartado anterior, o con la ausencia de intervención. Sobre este respecto, Camilloni explica:

[...] la enseñanza es una acción social de intervención, por lo cual, en la faz que corresponde a la acción del profesor y en la otra faz que atañe a los alumnos, quienes igualmente deben realizar acciones, ya no de enseñanza sino de aprendizaje, las situaciones didácticas se inscriben en el marco de una teoría de la acción social, en la que se comprende y se explica el sentido de la actividad humana. Por ende, esta constituye un referente basal de la didáctica (Camilloni, 2012: 19).

Entendiendo entonces que la situación didáctica puede definirse como el conjunto de actividades en las cuales los alumnos deben movilizar o construir saberes para lograr los fines establecidos por el profesor (Camilloni, 2012), es muy importante la selección de acciones que el docente decida realizar para propiciar una situación de enseñanza a la que el alumno responderá también con su accionar. Visto así, resulta fundamental el papel del adulto educador porque puede suceder que no todas las experiencias sean verdaderas e igualmente educativas. De hecho, algunas experiencias pueden ser consideradas antieducativas. Al respecto Dewey sostiene que: “toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia” (Dewey, 1954 citado por Camilloni, 2012: 20).

Entonces, la ausencia de intervenciones cuando la pelota es monopolizada por los varones significa avalar, en cierta medida, que el dominio del partido y, por ende, el de gran parte de la clase, sea de ellos. Cabría preguntarse si aquí estamos frente a aquello que se describió como currículum oculto, debido a que este acto/no acto representa un modo de accionar que está por fuera de los lineamientos curriculares, pero es igualmente formativo. Es así que, esta omisión, se convierte en un caso de injusticia educativa que podría vincularse con cierta discriminación hacia las compañeras, es decir, con una micro violencia machista.

## **5.6 A las chicas: ¿hay que motivarlas más?**

¿Es posible suponer que los cambios curriculares y resolutivos hayan dejado intacta la estructura de las clases? Algunos comentarios docentes surgidos de las observaciones y entrevistas permiten confirmar que, para algunos, todo tiempo pasado fue mejor. Un docente masculino de la escuela Alfonsina Storni expresa con mucha seguridad la siguiente frase: *“si me preguntás a mí, los estudiantes rinden más cuando están separados por género. Cuando están juntos, las mujeres sienten vergüenza y los varones se hacen los cancheros”*. Asociar el concepto del rendimiento a la clase de educación física demuestra una adhesión al paradigma anterior, pero, a su vez, ese rendimiento descendido, en este caso, está asociado a la cuestión actitudinal basada en la relación vincular entre chicos y chicas.

Tal como se describió en el estado de la cuestión, esta afirmación presenta cierta semejanza con la investigación de Kirk donde cita otras investigaciones que sostienen que, en las clases mixtas, hay un claro dominio de los varones. En su artículo “educando a muchachos” Connell (2001) explica que, en relación al grupo de pares, el patrón del romance permite tener una jerarquía masculina porque el éxito heterosexual es una fuente de prestigio en un grupo de pares. Es posible pensar que la frase “los varones se hacen los cancheros” esté asociada a la cuestión de “ganar” en términos de romance heterosexual.

En el mismo sentido, otro de los docentes afirma:

*Yo noto que a las chicas hay que motivarlas más, les cuesta muchísimo más. Entonces empezamos a nivelar para abajo respecto de los varones. Ellos están más motivados, más predisuestos. Por ejemplo: había una alumna que tenía su período menstrual dos veces por mes entonces yo le pedía que hiciera de árbitro de los partidos para que no se quedara sentada, que es algo que a mí no me gusta. Prefiero que no asistan en lugar de que se queden sentadas”* (Docente masculino de la escuela Mercedes Sosa).

Ambas afirmaciones reflejan lo descrito por David Kirk (2014) en su publicación “la misma historia de siempre”. Allí, insiste en demostrar que los informes sobre el tema de la actitud de las chicas, siguen en la línea de mostrar que son menos activas que los chicos, que muchas abandonan la actividad física durante la adolescencia, que creen que las actividades de los chicos son más importantes y que ven el ejercicio como una manera de adelgazar y permanecer delgadas.

Preferir que no asistan a que se queden sentadas es una afirmación de fuerte impacto. Que ellas asuman esa actitud o utilicen su período menstrual como modo de estar pasivas representa, sin dudas, una manera de manifestar su postura frente al docente, a la clase y/o a la materia misma. He aquí una clara ausencia de reflexividad por parte del docente, que solo puede quedarse en la postura de sentirse molesto y anuda la situación a una falta de motivación que pareciera debiera “caer del cielo”.

Esta situación, además de representar su posicionamiento frente a las clases mixtas, esquiva los lineamientos curriculares y los actos resolutivos vigentes que promueven la inclusión, la atención a la diversidad, la integración de géneros y la intervención pedagógica que favorezca la conformación de la grupalidad. ¿Acaso el hecho de estar en desacuerdo ideológicamente con los nuevos enfoques no se trasluce en las prácticas?

Tal como expresa Carriego (2017:17): “sabemos que el tránsito de algunos niños y jóvenes por el sistema educativo está marcado por un círculo vicioso de frustración-baja autoestima-bajo esfuerzo y baja motivación-fracaso escolar”. Muchas veces, sin notarlo, los docentes actúan en base a la creencia de que no todos pueden superarse y alcanzar los máximos objetivos. Esto condiciona las interacciones que se realizan, los desafíos que se proponen, la manera en se responden preguntas y hasta las calificaciones que se otorgan. Todos estos mensajes llegan a los estudiantes y pronto son reforzados por sus compañeros convirtiéndose en pilares de su autopercepción y autoestima. Así, comienzan a cargar con etiquetas, se identifican con ellas y comienzan a creerlas ciertas (Carriego, 2017). Según Rosenthal y Jacobson (1968) citados por Carriego (2017): “así funciona el conocido “efecto Pigmalión”, que implica que las expectativas de los docentes impactan sobre el desempeño académico de los alumnos” (p:17).

Para finalizar este apartado, es posible afirmar que la frase evocada precedentemente representa una especie de combo letal a los fines y propósitos de la educación física: la degradación de las alumnas sosteniendo que, por su culpa, se debe nivelar hacia abajo, promover tácita o explícitamente el ausentismo, y utilizarlas como árbitros en pos de castigarlas por su pasividad, propiciará un vínculo nefasto de las chicas con la actividad física.

### **5.7 Los modos de estar en la clase**

Desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, la asistencia a la escuela secundaria se convirtió en un tema que requiere especial atención. Previo a esta ley, los altos niveles de inasistencia o el abandono de la escuela, era responsabilidad de la familia. En la actualidad, existe una corresponsabilidad entre familia y escuela para dar cumplimiento a la ley. Esta última debe procurar que adolescentes y jóvenes ingresen, permanezcan y reciban su título secundario garantizando aprendizajes de calidad. Si un alumno se ausenta y no se sabe de él, la escuela debe ocuparse de conocer los causales de las inasistencias y permanecer atenta a la situación

hasta su reincorporación. También debe realizar un plan de continuidad pedagógica para recuperar los aprendizajes correspondientes a los días de ausencia.

El profesor que dicta su clase de educación física a contraturno, asume también la responsabilidad de tomar asistencia e informar a preceptores y directivos las particularidades de este acto.

Tal como se señaló en el capítulo cuatro, al interrogar a los docentes y evocando sus clases en los ciclos lectivos previos a la pandemia, la mayoría coincide en que la asistencia tiene mejores promedios si las clases de educación física se dictan en el turno tarde. Una de ellas afirma que, sobre todo durante los meses de frío, los chicos del turno mañana suelen faltar bastante.

Respecto de esta dimensión, una docente comenta: *“tengo buena asistencia. Junto al equipo de profes empezamos a organizar encuentros deportivos y eso los entusiasma. También tratamos de hacer coincidir cursos como para que se puedan juntar”* (Docente femenina de la escuela Mercedes Sosa). En la misma línea, otro de los docentes señala:

*Generalmente tengo buena asistencia. Eso tiene que ver también con el dominio de grupo, con como es el profe, con el trato que se tiene con ellos. Creo que se debe a un conjunto de cosas el hecho de que los chicos asistan. Todo lo que uno hace como profe, es también enseñanza, por ejemplo avisar si uno no asiste. Si ellos se ausentan es por situaciones de embarazo, por algún problema familiar, por turnos médicos, por temor al traslado o a lo que les pueda pasar en el camino. Algunos faltan porque trabajan o ayudan a sus padres en el trabajo (ej: venta de alimentos)* (Docente masculino escuela Alfonsina Storni).

Las afirmaciones anteriores denotan una marcada actitud comprometida con el tema. Está claro que, en general, sus alumnos asisten, que ellos se ocupan de que así suceda y que, si no van, es por una causa justificada.

En el otro polo, hay docentes que afirman que las mujeres faltan más, que a las que van no les gusta mucho hacer y que si hacen es porque practican deporte por fuera de la escuela. Una de ellas comenta:

*Las chicas no asisten porque dicen que tienen vergüenza, que los varones son brutos. Y ellos se burlan preguntando ¿qué, vamos a bailar? Si no sos machona, no tenés habilidades o algún deporte incorporado, como mujer te cuesta hacer la clase porque ahora se le da mucha importancia al deporte y no tanto a las capacidades condicionales. Esas cuestiones hacen que las chicas no quieran ir* (Docente femenina escuela Mercedes Sosa)

Cabría preguntarse por qué las chicas deberían tener incorporadas las habilidades motoras específicas y/o los deportes para ser parte de la clase, si se supone que van allí para aprenderlas. También resulta interesante analizar por qué hay tanto lugar para ciertas burlas; en otro apartado se dijo que los varones las llaman soquetes y aquí se las asocia con al baile como si este fuera exclusivamente femenino. Estas evidencias demuestran



que la barrera de género (atravesada por patrones socioculturales) para la práctica de ciertos deportes por parte de las mujeres sigue vigente.

Volviendo la mirada hacia el tema de la motivación, no resulta extraño que exista un correlato entre las inasistencias femeninas y aquellos grupos de aquellos docentes que sostienen que las chicas sienten vergüenza, que a ellas les cuesta más o que prefieren que no vengán si es que van a permanecer sentadas.

Estar o no en la clase, sin duda, no es lo mismo. Como tampoco lo es, el modo en que cada alumno se hace presente. Durante las entrevistas, los docentes afirmaron que las actividades eran propuestas para la totalidad del grupo, sin embargo, sostienen que la respuesta de los estudiantes no es la misma en todos los casos. Uno de ellos menciona que se debe prestar atención al tema alimenticio: comenta que, a veces, los chicos asisten sin comer y ello representa un impedimento para la realización de actividades. Otro profesor esboza lo siguiente: *“Hay muchos chicos a los que no les gusta hacer actividad física. Yo llevo el equipo de mate y, aunque sea, que observen la clase. En general son chicas. Ahí se generan muchas charlas y, por lo menos, están allí”* (Docente masculino escuela Alfonsina Storni). En esta expresión aparecen dos términos “aunque sea” y “por lo menos” que dejan deslizar algo de las expectativas del docente sobre esos alumnos. Aquí podríamos recurrir nuevamente al “efecto Pigmalión”.

Durante otro de los relatos una docente comenta:

*Tuve un par de situaciones en las que un alumno no quería hacer actividad física. En mi opinión, no lo incorporaban porque era muy afeminado, aunque él decía que no le gustaba la educación física. Entonces le pregunté qué le gustaba hacer y me dijo contestó vóley. Empezó a practicarlo en el CEF junto a un par de compañeros. Aprendió a jugarlo y luego comenzó a participar más en la clase* (Docente femenina escuela Mercedes Sosa)

Es posible ver aquí un caso de masculinidad subordinada. Como se ha dicho, históricamente, en la clase de educación física se valora la masculinidad hegemónica caracterizada por la brusquedad, la fortaleza, la agresividad y el éxito deportivo. Pero también, dentro del mismo escenario, tienen lugar las masculinidades subordinadas, en general, representada por sujetos frágiles que se estereotipan en roles como: el gordito que va al arco, el mariquita que no traba fuerte, o el torpe (Scharagrodsky, 2003). En este caso, el mencionado alumno recurre a clases extraescolares para acceder a los saberes y herramientas que le permitan sentirse mejor preparado para ser parte. Aquí, la intervención docente tuvo que ver con el ofrecimiento de un espacio alternativo en el que pudiera sentirse cómodo para desarrollar sus preferencias deportivas. Sin embargo, omite

comentar sobre la existencia de intervenciones didácticas con el propio conjunto de estudiantes que generen un ambiente de trabajo para alojarlo.

La misma docente comenta que algunas alumnas prefieren hacer sólo la parte de preparación física. En ese caso les propone que se encarguen de planificar y dirigir ese momento de la clase.

Otro de los docentes, que ya había manifestado su molestia cuando los alumnos no hacen actividad y se quedan sentados, afirma que la calificación es más baja en estos casos. Es decir, que dentro de sus criterios de evaluación, aparece la asistencia y la participación en clase como condiciones para la aprobación. Sin embargo no efectúa una evaluación sobre los motivos de dicha pasividad.

### 5.8 La biografía del profesorado

Durante las entrevistas, se pudo recoger información acerca del tránsito por el profesorado de los docentes entrevistados, como también de sus clases de educación física en el nivel secundario. Todos ellos transitaron dicho nivel entre los años ochenta y noventa y, la mayoría tuvo sus clases separadas por género en ambos niveles. En general, los profesores varones dictaban sus clases a alumnos varones y, de igual modo, mujeres con mujeres.

Una de las docentes explica que, si bien en el nivel secundario tuvo clases mixtas, los deportes los jugaban separados por género. Ella se refiere a esto de la siguiente manera: *“a mí me gustó más tener los deportes separados por género. Así encontrás tu equipo, porque al jugar con los varones, aparecen las diferencias, sobre todo, de fuerza, porque en cuestiones de habilidad, estaríamos iguales”* (Docente femenina escuela Mercedes Sosa). En este caso, la docente remarca la diferencia de fuerza en favor de los varones, pero pone en valor las habilidades al mencionar que, en ese aspecto, chicos y chicas somos iguales. Al mismo tiempo aparece el término “encontrar tu equipo”. Está claro que, a partir de su propia experiencia como alumna y en comparación con la propuesta educativa actual, tendría dificultades para encontrar un “equipo” en las conformaciones mixtas. Se podría inferir entonces, cierta preferencia hacia los equipos segregados.

El resto de los docentes relata que sus clases eran diferentes a las de ahora. En todos los casos, aluden a un mayor nivel de exigencia tanto en los deportes practicados (una especie de elitismo deportivo), como también en las exigencias físicas de los ejercicios de acondicionamiento. Uno de ellos lo resume afirmando: *“la competencia deportiva era*

*el eje transversal, el objetivo*”. Incluso una de las profesoras, que en su secundario asistió a una escuela segregada, sostiene que debía elegir obligatoriamente un deporte (Vóley o Handbol) y, de manera optativa, podía asistir al taller de gimnasia artística. Otro, manifiesta que en sus clases no se jugaba tanto y que la mayor parte del tiempo se destinaba a la preparación física.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a pensar que estos docentes han transitado un momento bisagra: han recibido y dictado clases segregadas por género, pero en la actualidad, deben planificar propuestas para grupos mixtos.

Reaparecen aquí algunos términos que ya se habían desarrollado con antelación: las diferencias físicas entre varones y mujeres, la exigencia físico/deportiva de aquellas clases y la posibilidad de encontrar un equipo si están separados por género. Estas experiencias y modos de haber vivido la materia por parte de los docentes, promueven las bases sobre las que se sientan sus decisiones o acciones en las clases.

A la creencia de que todo tiempo pasado fue mejor y la comodidad de aquello que resulta conocido, se le suman el conocimiento tácito de los docentes. Al respecto, Jurjo Torres Santomé (2001) sostiene:

Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos decide y actúan. La profesionalidad del profesorado está ligada, en buena medida, al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas de acción (Torres Santomé, 2001 en Jackson, 2001:15).

Atendiendo estas consideraciones, es posible considerar que, si bien el marco normativo en el que se desarrollan las clases es genérico para todas las escuelas y docentes, cada clase será fruto de una complejidad conformada por: el lugar que ocupa la educación física en la escuela, el grupo al que va dirigida, la formación docente, su biografía como alumno y el conjunto de principios y creencias a los que aboga.

### **5.9 Espacios, materiales y armado de los equipos**

En ambas escuelas, los docentes cuentan con espacios y materiales que permiten desarrollar sus clases con cierta comodidad, por lo que no es frecuente la existencia de conflicto sobre estos aspectos. Explican que el material lo organizan entre los estudiantes y ello resulta más provechoso y que, cuando disponen de varios espacios, los varones eligen el patio exterior para jugar al fútbol y las chicas prefieren el SUM (salón de usos múltiples) para jugar al vóley.

Al referirse a la elección de equipos, una docente comenta:

*Cuando toca cancha de fútbol hay conflicto por la elección de compañeros, pero después de tantos años, hay chicas que juegan bien y son incluidas. Pero, en general, las decisiones las toman los varones. Uno como docente trata de mediar, propiciar un espacio de reflexión. y si no, la típica es: -si no hay 2 chicas en cada equipo, el equipo pierde-. Pero esa estrategia no me gusta, prefiero que lo puedan reflexionar. En voley hacemos cambios en la rotación. porque si no te queda un equipo que gana todo el tiempo y ¿dónde está la gracia?, después se enojan todos, se van del juego, terminan jugando los buenos solos y se terminan aburriendo (Docente femenina escuela Alfonsina Storni)*

Aparece aquí nuevamente el tema de “jugar bien” para ser parte. Pero al parecer el conflicto sobreviene más a menudo cuando el deporte en cuestión es el fútbol. Éste presenta mayores resistencias a la incorporación de las chicas. Incluso, según la docente, quienes deciden, son los varones. “Jugar con permiso” sería el modo en que ellas pueden ser parte del equipo. En el deporte vóley reglamentariamente los jugadores deben rotar (cambiar de posiciones en el campo de juego), y es muy habitual que los docentes aprovechen esa situación para realizar cambios. De este modo, el reglamento colabora con la inclusión de todos los jugadores.

Sobre este respecto, uno de los docentes sostiene que siempre hay exclusión al armar los equipos, pero que no se trata de una cuestión de género sino de elegir según sus vínculos. Esto había sido mencionado también por los estudiantes en las entrevistas grupales. Otro profesor afirma que los estudiantes ya se acostumbraron a jugar de manera mixta, pero antes, debía insistirles.

Entre las diferentes expresiones también fue posible encontrar:

*A veces tengo que intervenir en la conformación de los equipos. Los mejores, son los capitanes, lo hago como para que no se pongan juntos. Si no los elijo yo y armo equipos parejos. Intento que no queden siempre los mismos para lo último, porque suelen ser: el gordito, el de anteojos, el que juega mal. Valoro al alumno que incluye a sus compañeros. (Docente masculino escuela Mercedes Sosa)*

Este modo de conformar equipos pudo verse durante las observaciones y, en dicha oportunidad, las últimas en ser elegidas fueron las chicas. La decisión del docente de seleccionar a los mejores como forma de distribuir las fuerzas, sobrevalora las características que sustentan la masculinidad hegemónica: “los habilidosos son los que mandan”. Esta situación resulta difícil para quienes no cumplen con esos patrones, porque desde la “línea de partida” a considerar por el docente, se encuentran en desventaja, ya que, al enaltecer a algunos, devalúa al resto. Entonces la oportunidad de jugar está presente para todos, pero los roles que cada alumno ocupa dentro del equipo no son los mismos. Algunos corren con ventaja.

Contrariamente, una de las docentes utiliza el mismo método, pero a la inversa. Ella coloca como capitanes a aquellos que son más tímidos para evitar estas situaciones.

Aunque habría que ver si este accionar no refuerza la subordinación: si el tímido reconoce que está allí para no ser el último ¿qué caso tiene esta estrategia?

Resulta una tarea compleja la de idear modos de conformar equipos. Porque esta acción predetermina el modo de transitar el juego deportivo etiquetando a los alumnos y convirtiéndolos en jugadores decisivos o jugadores orbitantes, es decir, los que son más importantes y los que acompañan.

### 5.10 El patriarcado en el deporte

En coincidencia con lo observado durante las clases, en las entrevistas, la mayoría de los docentes afirmaron que las decisiones tácticas están a cargo de los varones. Uno de ellos, sostiene que ello tiene que ver con las habilidades y otro con el dominio de cuestiones reglamentarias. Una de las profesoras comenta:

*El que es mejor, es el que dirige. Las chicas participan si saben jugar. Hay nenas que son más femeninas, más delicadas o que se quejan de los golpes y entonces no juegan. Pero también hay varones que no quieren jugar. Excluyen a los que tienen menos "nivel" (Docente femenina escuela Mercedes Sosa).*

Aquí aparecen dos cuestiones. Por un lado, la cuestión de las características femeninas como barrera para la práctica deportiva y, por el otro, reaparece el mencionado requerimiento del "nivel deportivo" como condicionante para la toma de decisiones y el dominio del partido.

Solo dos de los siete entrevistados sostienen que las decisiones tácticas son equitativas. Uno de ellos lo atribuye a que muchos estudiantes practican deporte por fuera de la escuela y esta condición favorece el desempeño en la clase. Otra docente explica que, al principio, debía intervenir en los partidos, pero que en la actualidad deja que los estudiantes resuelvan solos. También agrega que, si se generan situaciones de exclusión, propicia un espacio de reflexión al final de la clase.

Distinto es el accionar de otros profesores que, al interrogarlos sobre su modo de actuar frente a esta situación, ofrecieron variadas respuestas, pero casi todas giraron sobre un eje similar: *"Ellos saben que si hay problemas de integración o exclusión, o si se insultan les quito los 10 minutos de fútbol que habíamos negociado"* (Docente femenina escuela Mercedes Sosa). En este caso queda claro que el fútbol representa la brújula que orienta las decisiones y, en esta ocasión, es objeto de premio o castigo. Además, se reitera que el humor de los varones domina el clima de la clase. Sobre esta cuestión, la docente agrega: *"a veces, durante los partidos, los que son muy habilidosos se enojan y se insultan. Si sucede eso, los retiro dos minutos del partido"*. Aquí utiliza una herramienta

que aparece en algunos reglamentos deportivos (por ejemplo, handbol) que consiste en la exclusión del partido por dos minutos. Se supone que este castigo debe instar al jugador a reflexionar sobre su actitud para que no se vuelva a repetir.

Otro de los docentes explica:

*Cuando comenzamos a jugar de manera mixta, los docentes propusimos reglas (que no existen en el reglamento) para que las toquen todos antes de hacer un gol, o que todos entren al área antes de hacer el gol y así hacer más equitativo el juego. “Nosotros marcamos la cancha para que jueguen todos”. Y si tienen que hacer los goles una mujer o atajar una mujer, que lo hagan (Docente masculino escuela Mercedes Sosa)*

Al utilizar el término “marcar la cancha” hace alusión a la autoridad docente por la cual toma una decisión reglamentaria que los estudiantes deben acatar. En este caso, supone la creación de una regla que los obliga a compartir y circular la pelota. Pero cabría preguntarse nuevamente si no está reforzando la idea de “hay que pasar la pelota a todos, aunque no sean habilidosos, porque así lo determina la regla”.

Se puede inferir entonces sobre la utilización de dos modos bien diferentes de intervenir. Por un lado, algunos docentes intentan lograr la participación y el tratamiento equitativo de la pelota a través de espacios de reflexión que favorezcan la comprensión de la importancia del trabajo en equipo y la conformación de la grupalidad. Por el otro, están los profesores que utilizan ciertas reglas deportivas, en ocasiones como castigo, para forzar la distribución equitativa del elemento, lo que llevaría a los estudiantes a un “falso” modo de ser parte integrante del equipo.

Lo cierto es que el docente, como adulto responsable de la clase, es quien autoriza o no ciertos comportamientos, y quien elige o decide sobre su propio accionar. Entonces hay ciertas cuestiones vistas en este capítulo (como por ejemplo la ausencia de intervención o el etiquetamiento hacia las chicas) que, de continuar, impedirán que la participación deportiva sea equitativa.

Algunos autores señalan que en la interacción docente-alumno es dónde se producen las desigualdades. El investigador Tenti Fanfani (2005) explica que esa es la tesis central Cummins (1986) al afirmar que los estudiantes de los grupos sociales dominados son empoderados o incapacitados como consecuencia de la interacción con los educadores de la escuela y que estos deben modificar sus formas de relacionarse con los alumnos a fin de fortalecer sus capacidades y mejorar las posibilidades de éxito en la escuela.

Emitir juicios de valor sobre los estudiantes no es una acción inocente: “al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que

nombramos” (Tenti Fanfani, 2005:51). Al sobrevalorar al habilidoso y caracterizar de desganadas a las chicas, el docente etiqueta cualidades reales o supuestas y contribuye, quizás inconscientemente, a producir aquello que designa. De este modo, favorece la reproducción de una especie de círculo vicioso que se retroalimenta con estas intervenciones.



Universidad de  
**San Andrés**

## CAPÍTULO 6

### ANÁLISIS DE LAS PLANIFICACIONES DOCENTES

*“Al planificar me baso en el diseño, trato de hacerla lo más real posible, de poder llevarla al patio. Después voy viendo según el grupo”*

*(Docente femenina de la escuela Mercedes Sosa)*

Las planificaciones de los docentes representan una guía de aquello que habrá de enseñarse durante el desarrollo de las clases. Enmarcadas en los diseños curriculares, se convierten en una especie de brújula que orienta las decisiones sobre el temario a desarrollar.

Varias son las acepciones sobre la acción de planificar. Algunos sostienen que se trata de un “hipótesis que orienta las prácticas”, otros hablan de una “declaración de intenciones” del docente. y muchos expresan que se trata de un documento administrativo que deben cumplimentar y entregar a los equipos directivos a fin de que sea incorporado al Proyecto Institucional. De considerarla sólo como un deber ser, se corre el riesgo que incida poco o nada en el desarrollo de las clases prácticas.

El diseño curricular sostiene que en la planificación de las clases de Educación física deben intervenir una multiplicidad de variables, como, por ejemplo: las peculiaridades de la institución y el lugar que ocupa la educación física en ella; el espacio, la infraestructura y los materiales didácticos destinados para el área; las experiencias corporales y motrices del grupo; los contenidos seleccionados para cada curso; la vinculación entre alumnos, entre otros. Si se tienen en cuenta estas particularidades al planificar, entonces es posible contar con algunas previsiones a la hora de salir al patio. Además de este carácter previsor, la planificación permite al docente reflexionar sobre lo planificado y su posterior puesta en marcha, permitiéndole el ejercicio de revisar y hasta corregir sus decisiones en pos de mejorar las futuras situaciones de enseñanza (DGCyE, La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física).

Vista desde el enfoque de derechos:

Al planificar, el docente respeta el derecho de los alumnos/as a participar en situaciones de aprendizaje sistemáticas, organizadas, secuenciadas y adecuadas a sus expectativas, intereses y opiniones. Por lo tanto, de manera previa al diseño de una propuesta, es preciso que el docente tenga en cuenta “la voz” de los alumnos/as, los considere, los incluya y los habilite, siempre que sea posible, a compartir la toma de decisiones sobre la enseñanza. (La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física).



Entonces, la planificación representa una herramienta útil para el docente que lleva adelante el acto educativo, para los alumnos que tienen el derecho de conocer sobre lo que se ha programado para ellos, y para la escuela, como modo de articular las propuestas pedagógicas provenientes de los diferentes espacios curriculares.

### **6.1 A las palabras, no se las lleva el viento**

Todas las planificaciones que fueron analizadas corresponden al ciclo 2019 (ciclo lectivo anterior a la pandemia). En todos los casos, se trata de modelos del tipo anuales, confeccionadas al inicio del ciclo, luego del período previsto para que cada docente conozca a sus alumnos.

La búsqueda de evidencias a través de estos documentos nos conduce a la identificación de planificaciones que se encuentran enmarcadas y en concordancia con los lineamientos de los Diseños Curriculares. Respetan sus partes componentes tales como: expectativas de logro, propósitos del docente, contenidos y estrategias didácticas y de evaluación acordes a las orientaciones actuales. Tampoco aparecen en ellas segregaciones de género de ningún tipo, es decir, no se evidencian expectativas, contenidos ni ejemplo de actividades planificadas de manera separada.

Una de las docentes de la escuela Mercedes Sosa, al interrogarla sobre la confección de su planificación anual responde: *“me baso en el diseño, trato de hacerla lo más real posible, de poder llevarla al patio. Después voy viendo según el grupo”*. Es posible visualizar también aquí el carácter flexible que deben revestir las planificaciones. Utilidad, flexibilidad y viabilidad son criterios a tener en cuenta al elaborar este instrumento.

Sobre este aspecto, otra de las docentes, en este caso de la escuela Alfonsina Storni, sostiene:

Hago planificaciones anuales en base al diseño curricular. Trato de estimular la participación. A mí me pasó algo medio insólito con un quinto año: hacíamos preparación física y eso les gustaba un poco, pero no querían hacer ningún deporte. Un día uno de ellos dijo que les gustaba el ajedrez, así que empezaron a jugar en las clases. Tuve que cambiar toda la planificación. Hicimos lo siguiente: uno de ellos, que sabía jugar le enseñaba al resto. Enseñanza recíproca.

Por lo dicho en estas afirmaciones, sumado al análisis de los documentos, se evidencia que el diseño es quien guía la acción de planificar y que la flexibilidad y la adaptación están presentes.

### **6.2 Expectativas de logro**

La enseñanza de la educación física en el Ciclo Superior, no implica el abordaje de cuestiones o temáticas diferentes de un año a otro, sino una paulatina complejización y profundización de saberes (diseño curricular de Educación Física de 4° año).

Para ello, dicho documento explicita los siguientes objetivos de aprendizaje que, al igual que los contenidos, se irán complejizando hacia el último año de la secundaria:

- Reconocer la importancia de la actividad motriz en el proceso de constitución corporal y en el mantenimiento de la salud.
- Organizar secuencias personales de actividades motrices para la constitución corporal con base en los principios de salud, individualización, recuperación, intensidad y volumen.
- Generar y aplicar códigos de expresión y comunicación corporal y motriz en actividades deportivas, acuáticas, gimnásticas o expresivas.
- Comprender en la práctica de deportes y juegos deportivos el diseño estratégico, los sistemas de roles y las funciones en el equipo.
- Utilizar habilidades motrices necesarias a la hora de resolver diversas situaciones deportivas.
- Integrar habilidades motrices generales y específicas para la resolución de problemas en actividades deportivas, gimnásticas, acuáticas, expresivas y/o de la vida cotidiana.
- Analizar críticamente sus desempeños motores, tomando como referentes elementos claves de la actividad motriz seleccionada reglas, roles y funciones, habilidades, y emprender tareas para su mejora y disfrute.
- Participar en la organización y concreción de distintas actividades ludomotrices, deportivas, gimnásticas, expresivas y de relación con el ambiente.
- Realizar prácticas corporales y motrices de manera reflexiva, creativa y solidaria, en la que se respeten y valoren posibilidades y limitaciones motrices propias y de los compañeros.
- Comprender y asumir los valores que subyacen a las prácticas deportivas escolares.
- Sostener y disfrutar de prácticas corporales y motrices en ámbitos naturales, en las que se dispongan de las habilidades necesarias y se prevean normas de convivencia.

Sobre este punto es importante mencionar que en las planificaciones analizadas los objetivos coinciden con los propuesto por el diseño, pero al ponerlas a dialogar con las

entrevistas y comparar las evidencias, podría decirse que las apreciaciones surgidas durante las conversaciones permiten apreciar cuáles son las expectativas sobre las que los docentes hacen mayor hincapié. Tal es el caso de uno de ellos, perteneciente a la escuela Alfonsina Storni, que comenta:

*El objetivo es que la educación física les sirva para su futuro; que puedan ver un partido y entender qué es lo que están viendo y contárselo a los demás; que tengan información; dejarles un aprendizaje. Siempre estamos buscando hacer salidas educativas, armar encuentros para que tengan un lindo recuerdo de su paso por la secundaria. Pienso en la escuela como espacio de contención. Trato de respetar los ritmos de aprendizaje. No busco resultados competitivos. Hay chicos que son más competitivos que otros, generalmente los que juegan en clubes. Busco transmitir valores como los del fair play (juego limpio) hablo mucho con ellos sobre estos temas. Hay chicos que terminan la escuela y empiezan el profesorado, es algo que me pone contento.*

Puede verse en este testimonio una clara intencionalidad del docente en generar una clase que represente un espacio que aloje a sus alumnos. En parte, una institución educativa oficia de garantizar un encuentro pacífico entre extranjerías. Al mismo tiempo, hace mención al respeto por los tiempos de aprendizaje de sus alumnos, por lo que se puede inferir una clara postura sobre el modelo pedagógico constructivista en el que respeta las individualidades y propicia espacios que generan condiciones favorables para sus experiencias formativas. Al restarle importancia a los resultados en las competencias deportivas muestra también su adhesión al nuevo enfoque de la materia.

Otro de los docentes, en este caso de la escuela Mercedes Sosa, se sincera al responder sobre las planificaciones:

*¿las planificaciones? (se ríe), hago siempre las mismas. Luego voy viendo según cómo se va dando el calendario. Cuando estábamos en el furor de las competencias, trabajaba mucho handball para llegar bien a los distritales con el equipo femenino. Tenía un lindo equipo. Pero en realidad, mi objetivo es que los chicos se diviertan, que encuentren un lindo espacio en la escuela, que sepa que hay un futuro posible, que es importante estudiar, en fin, orientarlo.*

En esta apreciación es posible dilucidar que la planificación representa un mero trámite administrativo a cumplir. Pero al mismo tiempo, según sus dichos, pareciera existir una planificación tácita pero flexible que se ajusta a los proyectos a los que adhiere el grupo, por ejemplo, encuentros distritales de hándbol. Nuevamente aparece la noción de la escuela como espacio que recibe y que contiene, pero esta vez desde la perspectiva lúdica-recreativa. Y si bien es cierto que una de las misiones encomendadas al nivel secundario es la formación para la continuidad en el nivel superior, ésta alude a la transmisión de contenidos que resulten significativos para los estudiantes y que lo formen para su vida futura. En este caso, el docente da a entender que el modo en que realiza esta

misión es a través de charlas de orientación en la que puedan tomar conciencia de la importancia de finalizar el secundario para la formación futura.

Hasta aquí es posible apreciar la jerarquización que ambos docentes tienen sobre la asistencia de los chicos a sus clases, como espacio para suscitar un encuentro entre pares a través de actividades que les resulten placenteras.

### 6.3 La jerarquización de contenidos

El diseño curricular organiza los contenidos agrupándolos en tres ejes: corporeidad y motricidad, que hace referencia al trabajo con el propio cuerpo para la mejora de su condición corporal y motriz; corporeidad y sociomotricidad, en el que es posible la construcción de acciones grupales con apoyo mutuo y favoreciendo la integración de equipos; y, por último, corporeidad y motricidad en relación con el ambiente donde se presentan propuestas de enseñanza en la organización y puesta en práctica de tareas para vivir y actuar en los medios naturales.

En tal sentido, la mitad de los entrevistados manifestaron la prevalencia de las actividades de acondicionamiento físico correspondientes al primer eje de agrupamiento de contenidos: corporeidad y motricidad. A este respecto, uno de los docentes de la escuela Mercedes Sosa comenta:

*Le doy mucha importancia a la preparación física y a las capacidades condicionales (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), también a temas vinculados con la nutrición y la alimentación. Noto que los chicos se alimentan mal, así que me gusta trabajar con ellos sobre esas cuestiones. Les doy trabajos prácticos sobre alimentación.*

*También me gusta mucho trabajar sobre la vida en la naturaleza: que los chicos sepan lo que es un carpa, un pernocte, una salida educativa. En ese caso, se trabaja de manera transversal con otros profes.*

Estas afirmaciones permiten inferir cierta preferencia del docente hacia los contenidos vinculados con el propio cuerpo, como también al ambiente natural, dejando de lado, al menos desde su discurso, los juegos deportivos y deportes.

En el mismo sentido, otra de las docentes explica:

*A la hora de planificar, mis pilares son: trabajar los movimientos y ejercicios básicos del cuerpo. Observo cómo los hacen, me gusta que sepan para qué sirven. Los más grandes están preocupados por su cuerpo, por su imagen corporal, les interesan este tipo de contenidos, como, por ejemplo, cómo quemar grasas. Me interesa que lo que aprendan en la clase lo puedan utilizar para la vida cotidiana. A veces, me ha pasado que descubren que les gusta esta profesión. Participar en torneos/encuentros deportivos es algo que también les agrada (Docente de la escuela Mercedes Sosa).*

Nuevamente, aparece la priorización de los contenidos del primer bloque por parte de la docente. Por parte de los estudiantes, su preocupación está puesta en la estética y el cuidado de la imagen corporal que, a los efectos de la clase, estimula la realización de

este tipo de ejercitaciones. Entonces, la educación física se les presenta aquí, como una materia que puede contribuir a alcanzar dichos objetivos personales. Sobre este aspecto es importante aclarar que el diseño no hace referencia alguna respecto de estas cuestiones. De hecho, plantea que, lo que debe perseguir el docente del área, es que el alumno reconozca la importancia de la actividad física en el proceso de la constitución corporal y en el mantenimiento de la salud. Más aún, sugiere trabajar el tema de la imagen corporal por medio de un análisis crítico acerca del impacto que ejercen en su constitución los modelos mediáticos y la mirada de los otros.

Sumado a las manifestaciones anteriores, el acento puesto sobre el trabajo de estos contenidos se evidencia también en otra de las docentes de la escuela Alfonsina Storni:

*Al planificar, tengo en consideración dos grandes ejes: uno, el eje corporeidad y motricidad: les propongo que cada uno realice un proyecto personalizado de trabajo con las capacidades condicionales y coordinativas. A lo largo de los años me di cuenta que eso es lo que más le atrae. El otro eje es el de los deportes y juegos deportivos, incluyendo también los gestos técnicos. También, junto con los otros profes, organizamos proyectos: encuentros intrarescolares entre distintos cursos para jugar juegos deportivos y propuestas de jornadas recreativas. Lo que buscamos es la participación, algunos juegan y otros acompañan. Pero para nosotros también es un modo de participar.*

Además del primer eje, aparece aquí la jerarquización de los contenidos referidos a los juegos deportivos y el deporte escolar. De igual manera, un docente de la misma escuela explica que realiza la planificación agrupando los contenidos por trimestre. En el primero, se aboca la concientización del desarrollo de buenos hábitos, alimentación y uso indebido del celular y la tecnología. En el segundo, comienza el trabajo del deporte hándbol, y en el tercero, se dedican al vóley. Manifiesta que a sus alumnos les gustan los deportes, y al mismo tiempo reflexiona sobre la posibilidad de incorporar juegos y deportes alternativos a su planificación (docente masculino de la escuela Alfonsina Storni).

El diseño curricular propone el desarrollo de juegos deportivos y deportes sin especificar ni sugerir uno u otro. El acento está puesto en aquello que el deporte ofrece como actividad: el trabajo cooperativo, la distribución de roles y funciones, la comprensión de las reglas, la comunicación, la resolución motriz, la elaboración conjunta de situaciones tácticas y la comprensión de la lógica interna del deporte en cuestión.

Resulta interesante en este último caso, que el docente mencione la incorporación de juegos y deportes alternativos. Estos presentan la particularidad de diferenciarse de los deportes convencionales por poseer reglamentos y lógicas internas distintas, como también por su modo de concebir al deporte como un espacio participativo que lo pueda

practicar cualquier persona, y que sirva para el disfrute y el goce del tiempo libre (Muñoz Rivera, 2009).

Para el caso de los alumnos de la escuela, representan una novedad, algo desconocido. Ante ello, chicas y chicos se encuentran en el mismo punto de partida a la hora de ponerlos en marcha, es decir, en igualdad de condiciones. Pensarlos como una opción, significa renovar estrategias, ofrecer nuevas posibilidades y romper con ciertas rutinas. No es casual que el docente que está pensando en incorporarlos a su planificación, es aquel que habla del respeto por los tiempos de aprendizaje de sus alumnos y le otorga poca o nula importancia a los resultados deportivos.

#### **6.4 El sabor del encuentro**

Tanto en los testimonios recogidos como en las planificaciones analizadas, es recurrente la mención de los encuentros/torneos deportivos. Los docentes enfatizan su relevancia porque sostienen que estos espacios estimulan la vinculación con el área y sus contenidos: *“Los profes siempre estamos pensando en hacer encuentros deportivos. Eso los entusiasma”* (docente de la escuela Mercedes Sosa).

Los juegos y deportes propician un espacio favorable para el encuentro con otros. En ocasiones como compañero de equipo y, en otras, como oponente, la vinculación entre pares tiene lugar en estos espacios. Al mismo tiempo, mirar cómo juega el otro y qué habilidades utiliza, representa un desafío a sortear en la próxima clase: *“cuando van a los encuentros distritales conocen a otros chicos, se divierten. También miran y después proponen ‘profe yo quiero hacer el saque como el chico de esa escuela’, eso sirve mucho para que estén motivados”*

Las salidas educativas a otros espacios (escuelas, clubes, predios deportivos) para realizar actividades de este tipo, incluso los juegos bonaerenses propuestos por los organismos provinciales, constituyen una oportunidad de aprendizaje dónde lo que se modifica es el espacio y los compañeros, pero el vehículo continúa siendo el deporte. Inspirarse en otros para aprender, encontrar un equipo y ser parte de un colectivo favorece la apropiación de los contenidos del área.

#### **6.5 El acto de planificar**

Al planificar, los docentes realizan dos tipos de procesos: por un lado, un proceso mental en base a lo que pretende organizar y, por otro, el de producción escrita que le servirá de guía para dicho proceso. En relación con este último, la producción escrita debe

tener uno o varios sentidos: confeccionar un instrumento que le permita orientar, analizar y ajustar sus prácticas; reflexionar y socializar sobre qué es lo que va a hacer; prever posibles emergentes; construir una memoria didáctica; cumplir con un requerimiento administrativo.

Pero resulta ilusorio pensar que aquello que se ha escrito y pensado a la hora de planificar se traduzca de manera calcada en cada clase. La complejidad mencionada modifica los escenarios, y hasta los actores, provocando ajustes en los planes. Según Ruth Harf (2003) es posible pensar la planificación como una sucesión de borradores que contienen hipótesis de trabajo que intenta facilitar la elección de estrategias posibles en cada contexto.

En el presente estudio pudo observarse que la mayoría de las planificaciones escritas son pensadas y elaboradas a partir de un trabajo reflexivo y orientado a las posibilidades de los alumnos y de las escuelas. En algunos casos, este acto surge de un trabajo colectivo entre quienes comparten los patios y distribuyen los saberes a enseñar ajustándose a los espacios que podrá ocupar en cada período del año. Al mismo tiempo, cada docente orienta la brújula de sus propuestas reforzando ciertos saberes por sobre otros, a partir de lo que considera como valioso para sus alumnos y de lo que ellos manifiestan como parte de sus intereses. También pudo verse una gran flexibilidad en las planificaciones respecto de aquellos eventos que aparecen en el calendario escolar.

Por lo dicho hasta aquí, la planificación escrita es un requisito clave para la organización del quehacer del docente. Le permite pensar, anticipar, prever y evaluar. Pero lo que acontece en el día a día en las escuelas requiere, de parte de ellos, una constante reelaboración de lo diseñado como modo de poder amoldarse a los requerimientos de los actos educativos. La planificación es, entonces, casi un acto permanente.

## CAPÍTULO 7

### CONCLUSIONES

En términos históricos, la obligatoriedad del nivel secundario promovida desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206 en el año 2006, representa una modificación muy profunda, a la que todavía puede considerarse joven.

Contrariamente a los mandatos fundacionales para los que fue creada, esa escuela para pocos se vio obligada a recibir a todos los adolescentes que terminan el primario para que continúen sus estudios. Bajo el paraguas de la obligatoriedad, todos los actores del sistema educativo debieron revisar y adaptar sus propuestas de enseñanza para este abultado y renovado público.

El nuevo mandato es la inclusión. Hablar de ella invita a pensar la etimología y los significados de la palabra. Inclusión alude tanto a la acción como al efecto del verbo incluir, que a su vez procede del latín *includere*, vocablo integrado por el prefijo “in” que puede traducirse como “en” y por *cludere* con el significado de “cerrar”. En el diccionario podemos encontrar tres definiciones: 1. Poner una cosa dentro de otra o dentro de sus límites. 2. Contener una cosa a otra. 3. Comprender un número menor a uno mayor. Resulta interesante los verbos utilizados en cada una. Si los recortamos, podríamos decir que incluir es: poner, contener y comprender. En teoría, todos están adentro, pero ¿lo están verdaderamente? Al respecto es posible afirmar que, si bien la ley organiza, regula y determina el funcionamiento de las instituciones, es necesario que esté legitimada por todos los que conforman el sistema educativo.

En lo que respecta a la educación física, a partir de la sanción de la Ley de Educación Provincial N°13688, esta materia está presente durante los 14 años de escolaridad obligatoria. Esto representa una oportunidad para el desarrollo integral y armónico de los alumnos al impactar sobre su corporeidad y desarrollar prácticas corporales que involucren las capacidades cognitivas, relacionales, emocionales, motrices y expresivas. Pero del mismo modo que la educación secundaria, la propuesta de la educación física en la actualidad se encuentra en el lado opuesto de lo que ha sido durante sus inicios y su evolución, tal como se desarrolló en el contexto histórico. La inclusión, la atención a la diversidad y la integración de géneros dista mucho del modelo donde primaban los ejercicios militarizados, el *scoutismo*, el deporte competitivo y las clases segregadas.



Un nuevo quehacer didáctico se hizo necesario a partir de la actual perspectiva. En fin, modificar lentes para mirar la educación física desde otro lugar, esa sería la cuestión. Entenderla desde el enfoque de derechos para diseñar las intervenciones pedagógicas que posibiliten cumplir con sus propósitos.

Para sintetizar es posible decir que, del mismo modo que la escuela secundaria debe continuar erosionando las resistencias que se presentan al mandato de inclusión, en la educación física también se debe continuar trabajando para avanzar hacia una propuesta que favorezca la atención a la diversidad, la integración de géneros y la construcción de la grupalidad. Las evidencias muestran que, por parte de varios docentes, persisten las preferencias por el trabajo segregado por género.

### **Asistir no es sinónimo de aprender**

Como se ha dicho en capítulos anteriores, asistir no es sinónimo de estar verdaderamente en clase. Y estar en clase tampoco es sinónimo de aprender. El hecho de encontrarse presente el grupo completo en la hora de educación física, no implica que su totalidad logre un aprendizaje significativo. Por lo que muestran las evidencias de la mayoría de las clases observadas durante el trabajo de campo, pareciera que las mujeres hubiesen invadido la clase de los varones, algo así como un quite de exclusividad. “Ellos las toleran” y, la mayoría, las anulan a través de sus actos. Esta situación se evidencia claramente cuando los varones monopolizan la pelota o toman decisiones tácticas en el desarrollo del juego colectivo. Cuando la actividad es grupal, el dominio es masculino.

Los patrones masculinos esperables para las clases de educación física según los docentes serían: contar con ciertas habilidades motoras, estar bien predisuestos para jugar, estar alerta para golpear la pelota e intentar obtener buenos resultados. Estos presentan ciertas semejanzas con los descritos por Scharagrodsky cuando cita la masculinidad hegemónica explicitada por Connell. Las mujeres o quienes no cumplen con ellos, parecen circular la senda de la actividad deportiva por las banquinas, intentando subir a la cinta asfáltica para transitar sin escollos, sin tantos cuidados. Circular por ahí requiere de la posesión de un abono, de una especie de peaje que sólo aquellos que cumplen con dichos patrones para la práctica deportiva lo pueden obtener. El resto, en especial las mujeres, solo cuando se las elige por su reconocimiento como habilidosos para el deporte, son habilitados a circular por ese camino. Entonces, para que todos puedan acceder de manera igualitaria a las prácticas deportivas, se debe cumplir con ciertos patrones hegemónicos de deportividad masculina.

En este sentido, estar o no estar en la clase no da lo mismo, pero los modos de estar, tampoco. Este encuentro con los otros requiere de intervenciones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje del grupo en su totalidad.

### **Expectativas descendidas**

El contexto social en el que se llevó a cabo el trabajo de campo fue de características únicas, sin precedentes. Habiendo atravesado una pandemia que produjo innumerables efectos sobre los adolescentes, las escuelas debieron reformularse, primero para trabajar desde la virtualidad y mantener a los estudiantes vinculados con la escuela, y segundo para adaptarse a nueva forma de estar dentro de ellas. Cumplir con protocolos sanitarios, controlar que se mantuvieran las distancias requeridas, suspender clases por presuntos casos de covid, etc. El territorio educativo se vio completamente trastocado y con ello, los objetivos, las situaciones de enseñanza, los modos de comunicarnos y de habitarlo.

En ese marco, es entendible que el objetivo principal de los docentes y de todo el sistema educativo, fuera que los alumnos asistan a clase y se vinculen nuevamente con el espacio educativo. Sin embargo, fue posible evidenciar durante las entrevistas, que los requisitos (pre-pandemia) para acreditar la materia lo constituyen la asistencia y la participación. De ser así, tal como se describió en los capítulos precedentes, el efecto Pigmalión se hace eco en estas clases, sobre todo, en el caso de las mujeres.

*“Las soquetes; las pasivas; las que están en babia; no es culpa de los varones que no les pasen la pelota”*. A partir de esta premisa, se comprende que se coloca a las mujeres en un lugar subalterno al que pareciera imposible que alguien pueda rescatar o del que ellas intenten salir. Un lugar claramente descendido a comparación del que ocupan los varones, pero que, al parecer de muchos, ellas son las responsables.

Como se ha dicho, la actividad de poner nombre o etiquetar tiene una productividad particular. Este etiquetado es recíproco entre alumnos y profesores. Tenti Fanfani sostiene que:

de esta manera, maestros y alumnos existen dos veces, por decirlo así. Son «como son» (en un sentido material objetivo) y son como son percibidos, «clasificados» o «tipificados» por los otros. Los alumnos contribuyen a la construcción social de los maestros y estos a su vez hacen lo propio con los alumnos (2008:51)

En el caso de las chicas, si ya fueron asignadas bajo el rótulo de *“las soquetes”*, resulta laboriosa la tarea de encontrar un camino posible que les permita salir de ese lugar, cuyo significado nos remite a su falta de habilidad deportiva.

Estar en la escuela, estar en la cancha, disputar un partido o jugar un juego requiere de conocimientos que habiliten un accionar que posibilite el disfrute. Para participar fehacientemente se debe contar con ciertos conocimientos deportivos. Durante las clases, se observaron pocos ejercicios para el desarrollo de gestos técnicos y tácticos del deporte vóley. Esta situación perjudica claramente a las chicas porque, generalmente, los varones sortean mejor los obstáculos deportivos cuando se trata de realizar acciones con la pelota. Culturalmente las habilidades que se adquieren en el recorrido de la niñez son distintas entre chicos y chicas. Los juegos y juguetes son bien diferenciados. En general, los varones, desde muy pequeños juegan con elementos deportivos (como la pelota) lo que favorece la incorporación de acciones para el desarrollo de la coordinación en el uso del elemento. Este bagaje motriz les permite resolver situaciones problemáticas deportivas que presentan los partidos. En el caso de las chicas, sus juegos y juguetes, en la mayoría de los casos, están asociados a las actividades domésticas y al rol de la maternidad, lo que implica un bajo requerimiento de desenvolvimiento motor.

Esta distancia en las habilidades adquiridas entre los estudiantes varones y mujeres puede resolverse a través de ejercitaciones que promuevan su aprendizaje y desarrollo. La oferta debe ser variada. En este sentido, dar a todos acceso a los mismos contenidos y actividades, no significa precisamente un acto de inclusión.

### **Las estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas pueden concebirse como el conjunto de decisiones que toma el docente para enseñar los contenidos seleccionados. Sobre este aspecto, el diseño curricular vigente propone superar la asignación de tareas (situación en la que el docente indica, muestra o asigna a los alumnos lo que habrán de hacer para que ellos lo reproduzcan) para incorporar y utilizar estrategias como el aprendizaje recíproco (entre compañeros), la resolución de problemas individual y colectiva, y el aprendizaje basado en la comprensión.

Tal como explica Harf (2003), en muchas ocasiones los docentes utilizan estrategias de las que no tienen conciencia, y aquello sobre lo que no se es consciente, no puede ser cuestionado o modificado, es decir, no se puede reflexionar sobre ello. La selección de una estrategia determinada depende de muchas variables. Además del contenido a enseñar, el grupo de alumnos al que está dirigida y el contexto en el que lleva adelante, podría decirse que esta selección está mediada por la formación y experiencia del docente,

por su historia personal con los propios contextos (familiares, culturales, históricos), por su biografía como alumno y los modelos a imitar o dejar de imitar que fueron parte de su escolaridad y, básicamente, por el compromiso que tiene al entender la función social de la escuela (Harf, 2003)

Entonces: ¿es posible modificar las prácticas si no se considera necesario hacerlo? ¿Es posible cambiarlas, si no se acuerda con las nuevas prescripciones? Los testimonios recogidos y las clases observadas demuestran que, en muchos docentes (diría que más de la mitad de ellos), prevalece la preferencia por las clases segregadas por género. Probablemente como fruto de la propia biografía escolar, sumado a la barrera socio-cultural que todavía encuentran las mujeres para la práctica deportiva en determinados espacios que siempre fueron exclusivos de varones.

Enseñar todo a todos y al mismo tiempo, representa una modalidad de la vieja escuela. La acción de diseñar actividades resulta algo más compleja e implica conocer qué necesita cada alumno para propiciar ejercitaciones que le permitan adquirir conocimientos específicos. El trabajo es permanente y la reflexión es constante.

### **No todo es tan gris**

En este rol tan importante que tiene la escuela hoy como es el de alojar a los estudiantes, vale aclarar que, durante las observaciones fue posible visualizar un buen promedio de asistencia y un cálido trato entre los alumnos, y entre estos y sus docentes. No se escucharon insultos, gestos ni frases agresivas o discriminatorias. Por el contrario, es posible notar que muchos alumnos se sienten a gusto en el espacio de la escuela.

Durante los juegos deportivos, incluso, hubo actitudes de algunos estudiantes y docentes que intentaron favorecer la participación equitativa en los equipos. Algunas frases como “*ella también juega*” (alumno) o “*¿la pelota la tocan siempre los mismos?*” (docente), muestran que, al menos desde la intención, se busca que todos estén activamente presentes en la cancha. Aunque es posible decir que, en el caso de los docentes, no alcanza con una declaración de intenciones, sino que estas deben estar acompañadas de situaciones de enseñanza acordes. También aquí aparecen voces de los docentes que, durante los partidos, alientan a los alumnos a jugar. No se evidenciaron llamados de atención, retos, ni momentos de tensión en las clases.

### **¿Juntos o incluidos?**

Por lo dicho hasta aquí, es posible afirmar que todavía falta una “vuelta de tuerca” para que las chicas estén verdaderamente incluidas. Podría decirse que, si bien están juntos todos los integrantes del curso, en un clima ameno y realizando las mismas actividades, sucede que las chicas, en su mayoría, no se encuentran en el mismo punto de partida que los varones. En lo que refiere a los juegos deportivos y deportes, esta situación las coloca en una posición de desigualdad frente a los varones y, como si fuera poco, algunos docentes las responsabilizan por este hecho.

Algo del orden del prejuicio, entendido éste como supuestos saberes o supuestas verdades, se pone en juego en los adultos. Estos actúan como obturadores de la mirada, es decir, la obstaculizan. Entonces, si se mira por esos lentes, no habrá diseño de intervenciones que promuevan la distribución igualitaria del conocimiento. Entendido así, estamos ante la presencia de una inacción o una omisión de situaciones de enseñanza verdaderamente significativas.

### **Otros caminos posibles**

Tanto los mencionados deportes alternativos como los contenidos vinculados a la vida en la naturaleza (agrupados en el tercer eje del diseño curricular: corporeidad y motricidad en relación con el ambiente) podrían ofrecer otros caminos hacia el acceso igualitario de los contenidos.

En lo que respecta a los primeros, su característica fundamental consiste en que se diferencian de los deportes convencionales (como fútbol, vóley y handbol, por ejemplo) ya sea por la conformación de sus equipos, por las lógicas internas y/o por los reglamentos. Como se explicó en el capítulo anterior, al tratarse de deportes desconocidos, colocan a todos los alumnos en el mismo punto de partida. Respecto de los segundos, las actividades relacionadas con el ambiente natural, brindan valiosas oportunidades para la apropiación de valores como la convivencia democrática, la cooperación, el respeto por los otros y por la naturaleza, el uso creativo del tiempo libre, entre otros. Sin embargo, en las planificaciones y entrevistas docentes, este tipo de contenidos tuvieron escasas menciones, lo que los ubica en un escalafón descendido respecto de aquellos que están jerarquizados (acondicionamiento físico y deportes convencionales).

Vale decir entonces que, en el abanico de opciones temáticas que ofrece la educación física, podrían seleccionarse otros vehículos que permitan la consecución de los propósitos de la materia, posibilitando a los estudiantes otros modos de vincularse con

los contenidos, con el propio cuerpo y con los demás. En definitiva, una nueva forma de vivenciar la clase.



Universidad de  
**San Andrés**

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenstein Ángela, Ganz, Nancy y Perczyk Jaime (2001). El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización. *Aisenstein, Á. et al*, pp.167-198.

Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo (2006), *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires, Editorial Prometeo.

Alliaud, Andrea (2021), *Enseñar hoy*. Ciudad autónoma de Buenos Aires, Editorial Paidós.

Alonso, Graciela y Morgade, Graciela (comps), (2008), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Alvariñas Villaverde, Myriam, Fernandez Villarino, María y López Villar, Cristina (2009), “Actividad física y percepciones sobre deporte y género”, en *Revista de Investigación En Educación*. Núm. 15, pp 113–123.

Blázquez Sánchez Domingo (1982). “Elección de un método en educación física: las situaciones-problema”, en *Apunts Medicina de l' Esport (Castellano)*. Núm 19 (074), pp. 91-99.

Blázquez Sánchez, Domingo (1996), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Zaragoza, editorial Inde.

Brailovsky, Daniel (2011), *El juego y la clase: ensayos críticos de la enseñanza post-tradicional*. Buenos Aires, editorial Noveduc.

Brignoni, Susana (2012), *Pensar las adolescencias*. Barcelona, editorial UOC.

Butler, Judith (2002), *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires, editorial Paidós.

Camilloni, Alicia (2012), “Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas”, en *Actualización Pedagógica*. Núm 59, pp. 15-32.

Cardós, Paula y Compagnucci, Elsa y cols. (2001-2002), “El adolescente frente al conocimiento”, En *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional y ocupacional*. Vol nº 3, pp. 93-104.

Carriego Cristina, Mezzadra, Florencia y Sanchez Belén. (2017), *Aprender de las escuelas: una caja de herramientas para directivos y docentes*. Buenos Aires, CIPPEC y Natura.

Castañeda, Gladys (2017) “Educación Física, deporte, recreación y género” en *Itinerarios*.. <https://itinerariosdigital.wordpress.com/2017/11/22/educacion-fisica-deporte-recreacion-y-genero/>

Connell, Robert (1997), “La organización social de la masculinidad” en Teresa Valdés y José Olavarría (eds), *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago de Chile, Isis Internacional/Flacso Chile.

Connell, Robert (2001) “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”, en *Nómadas* (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 156-171 Universidad Central Bogotá, Colombia.

De Beauvoir, Simone (1981). *El segundo sexo*. Buenos Aires, editorial Siglo XX.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (2011), “La investigación cualitativa como disciplina y como práctica”, en Norman Denzin y Yvonna Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa, pp. 43–101.

Feldman, Daniel (1999), “Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza”, en *Memoria académica*, num. 15, pp. 181-185.

Fernández García, Emilia (2002), “Temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en Educación Física”, en Fernando Sánchez Bañuelos (coord.) *Didáctica de la Educación Física para Primaria*. Madrid, Pearson, pp. 181-197.

Filmus, Daniel (1996), *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: procesos y desafíos*. Buenos Aires, Troquel.

Foucault, Michel (1998), *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, Siglo Veintiuno.

Harf, Ruth (2003), La estrategia de enseñanza es también un contenido, en *Revista Novedades Educativas*, 15 (149), pp.14-17.

Hernández, Adriana y Reybet, Carmen (2004), “Cuerpo y currículo. Prácticas discursivas en el campo de la educación física, en *La Aljaba*, IX, 91–103.

Hernández Moreno, José (1998). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona, Editorial Inde.

Jackson, Philip (2001). *La vida en las aulas*. Madrid, Editorial Morata.

Kirk, David (2014), “La misma historia de siempre: reproducción y reciclaje del discurso dominante en la investigación sobre la educación física de las chicas. *Revista Apunts*. 116, pp. 7-22.

Lamas, Marta (comp), (1996), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, Miguel Ángel Porroa, grupo editor.

Lamas, Marta (2007), “*La perspectiva de género*”. Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE). [https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero\\_perspectiva.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf)

Medina, María del Mar Venegas (2010), “La igualdad de género en la escuela”, en *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 3(3), pp. 388-402.



Melano, Ignacio (2019), “*La formación docente en educación física durante la última dictadura militar y la vuelta democrática: el caso del INEF “Gral. Manuel Belgrano”*”. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2248>

Mingo, Araceli (2010), “Ojos que no ven... Violencia escolar y género”, en *Perfiles Educativos*. Núm. 130, pp 25-48

Montúa, Fabián (2005), “Una reflexión sobre las investigaciones de Foucault del cuerpo y del poder”, en *efdeportes Revista Digital* N° 89.

Monzón, Luis (2016), “Hacia la reconceptualización del concepto de estrategia docente”, en *Voces de la educación*. Núm. 1, pp. 40–47

Morgade, Graciela (2001), *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Noveduc.

Morgade, Graciela (2007). “Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género”. Disponible en Portal on-line *La inclusión, un espacio para pensar la inclusión y la igualdad educativa desde el Mercosur*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Argentina.

Morróni, Laura (2007), “*Generando géneros. Cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista*”, en *El Monitor de la Educación*. N° 11 “Dossier: Educación Sexual”, pp.38-40.

Muñoz Rivera, Daniel (2009), “Conoce y practica diferentes deportes alternativos en el área de Educación Física”, en *efdeportes Revista Digital*. Num 136. <http://www.efdeportes.com/>

Navarro, Alejandra (2009), “Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños”, en Analia Meo y Alejandra Navarro (eds.), *La Voz de los Otros*. Buenos Aires: Omicron, pp. 69-83.

Navarro, Alejandra (2009), “La entrevista: el antes, el durante y el después”, en Analia Meo y Alejandra Navarro (eds.), *La Voz de los Otros*. Buenos Aires: Omicron, pp. 85-125.

Nobile, Mariana (2014), “Emociones, agencia y experiencia escolar: el papel de los vínculos en los procesos de inclusión escolar en el nivel secundario” en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 14, pp. 68-80

Péchin, Juan (2011), “Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la “normalidad” a la disidencia”, en *Mora: Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*. n° 18, pp. 191-193

Pérez Samaniego, Víctor y Sánchez Gómez, Roberto (2001), “Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física”, en *Revista Digital-Buenos Aires*, 6(33), pp. 1-2.

Pineau, Pablo (1999). “Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, década del 30)” en Adrian Ascolani (comp.). *La educación en Argentina. Estudios de historia*. Rosario: Ediciones del Arca, pp- 223-239.

Pineau, Pablo (2008) *La escuela no fue siempre así*. Argentina, Iamique.

Rozengardt, Rodolfo (1999). “La Educación Física en los escenarios de la transformación educativa ¿Nuevas prácticas o nuevos discursos?”, en Apunts. 17 <https://efdeportes.com/efd17/efpolit2.htm#:~:text=La%20Ley%20Federal%20de%20Educaci%C3%B3n%20de%20la%20disciplina>.

Rozengardt, Rodolfo (coord.) (2006), *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Sanz Guzmán, Cristina (2016), “*Identidades masculinas: estereotipos de género y participación en la educación física, la actividad física y el deporte*” (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid.

Sautu, Ruth (1999), *El método biográfico*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Sautu Ruth, Boniolo Paula, Dalle Pablo y Elbert Rodolfo (2005) *Manual de investigación*. Buenos Aires, CLACSO

Souto, Marta (1993), *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, editorial Miño y Dávila.

Scharagrodsky, Pablo (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”, en *Revista Apunts*. Núm 72, pp. 41-48

Scharagrodsky, Pablo (2007) *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en Explora las ciencias del mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial.

Segato, Rita (2018), *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Prometeo.

Subirats Martori, Marina (2009), “La escuela mixta ¿garantía de coeducación?”, en *Participación Educativa N°11, Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado: La educación, factor de igualdad*. pp. 94-97

Tedesco, Juan Carlos (1983). “Elementos para una sociología del currículum escolar en Argentina”, en Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El proyecto educativo argentino 1976-1982*. Buenos Aires, Flacso, pp. 17-71.

Tedesco, Juan Carlos (2007) *El nuevo pacto educativo; Educación, competitividad y ciudadanía*. Buenos Aires, Santillana.

Tedesco, Juan Carlos (2012), *Educación y Justicia Social en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica; Universidad de San Martín.

Tenti Fanfani, Emilio (2005), “Educación y desigualdad”, en *Revista Colombiana de Sociología*. Núm. 25, pp. 43-61

Tenti Fanfani, Emilio (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente : opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Tinning, Richard (1992). *Educación física: la escuela y sus profesores*. España, Edit. Universidad de Valencia.

Torres Santomé, Jurjo (2001), “La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas en la vida en las aulas”, en Philip Jackson, *La vida en las aulas*. Madrid, Edit Morata, pp. 11-26.

Valles, Miguel (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid, Síntesis.

### **Documentos oficiales**

CONICET. PROCENCIA. (1998). *Actividad física, deporte y vida al aire libre en la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina. CONICET.

Dirección General de Cultura y Educación, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB. Resolución N° 3233/06* (2006), Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación, *Marco curricular referencial de la Pcia de Buenos Aires. Resolución 3655/07* (2007), Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Física, *La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física. Documento N°1* (2008). Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la República Argentina. *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares, Profesorado de Educación Física*. (2009) Ministerio de Educación de la Nación.

Dirección General de Cultura y Educación, *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Ciclo Superior. ES4: Educación Física*. (2010), Provincia de Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. *La organización de las clases de educación física en el nivel secundario. Resolución 2476/13* (2013), Provincia de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la República Argentina. “*La opción de educar como responsabilidad pedagógica*”. *Conferencia de Philippe Meirieu*. (2013), Ministerio de Educación de la Nación

Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Física, *La Educación Física y el deporte Documento de trabajo N° 1* (2014), Provincia de Buenos Aires.

### **Leyes**

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006), Ley N° 26206: Ley de Educación Nacional

Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2007), Ley N° 13688: Ley de Educación Provincial.

Argentina, Ley N° 1420: Ley de Educación Común, gratuita y obligatoria.

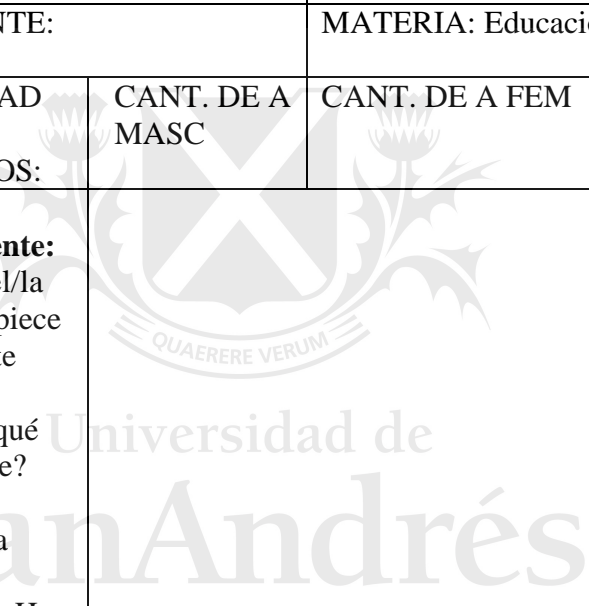
Argentina, Ley N° 26.743: Ley de Identidad de Género.



Universidad de  
**San Andrés**

## ANEXOS

**A) Protocolo de observaciones para los espacios destinados al dictado de clases de Educación Física**

OBSERVADOR(ES): Analia Delmoro				
FECHA DE OBSERVACIÓN (MM/DD/AAAA) /		HORA DE INICIO DE LA OBSERVACIÓN:		
DURACIÓN DE LA OBSERVACIÓN (MINUTOS):		HORA DE FINALIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:		
NOMBRE DEL CENTRO ESCOLAR: Escuela Educación Secundaria N°		DISTRITO, AUTORIDAD LOCAL O REGIÓN: Malvinas Argentinas		
NOMBRE DEL DOCENTE:		MATERIA: Educación Física		
CURSO:	CANTIDAD DE ALUMNOS:	CANT. DE A MASC	CANT. DE A FEM	EDAD PROMEDIO:
<p><b>Objetivo de la lección explicado por el/la docente:</b> (si es posible hable con el/la docente antes de que empiece la observación y complete esta sección con la información siguiente: ¿qué planea hacer el/la docente? ¿De qué forma encaja la lección o actividad con la unidad en la que la clase estaba trabajando antes? ¿Hay algún resultado que el/la docente pretenda alcanzar?)</p>				
<p><b>Asistencia del alumnado:</b> Mencionar particularidades respecto de la asistencia: como por ejemplo si hay alumnos que van siempre u otros que faltan mucho</p>				
<p><b>Disposición física:</b> (dibuje o describa la disposición física del espacio de clase) <b>Agrupamiento de los alumnos</b></p>				

<b>Recursos materiales:</b> (Describa los recursos materiales presentes en la clase e incluya la cantidad de cada uno de ellos).	
---	--

### Parte 2: Notas de la observación

Este apartado funciona como espacio disponible para tomar notas detalladas en tiempo real durante su observación de las actividades que se realizan en el espacio destinado a las clases de EF.

#### PREGUNTAS ORIENTADORAS

Las preguntas siguientes constituyen una guía de lo que debe documentar durante la observación. Las descripciones que haga de todas las actividades del patio deben incluir respuestas a las preguntas. Por cada tema o pregunta, tenga a bien anotar lo que observe en la columna de la izquierda puede utilizar la columna de la derecha para anotar sus propias hipótesis y conjeturas.

#### Estructura de la clase

Describa la estructura de la clase que observe. ¿Qué está sucediendo en el patio? ¿Qué están haciendo el/la docente y los/las estudiantes? ¿Las propuestas son las mismas para todos/as? ¿Cómo responden los/las estudiantes?

Lo que ve			Lo que piensa		
<b>Tipo de tarea:</b>	Individual	Grupal	colaborativa	Heterogéneas	Otras (indicar)

#### Estructura de las actividades deportivas (deportes colectivos) de la clase

Describa las tareas/actividades de tipo deportivas que se desarrollan durante la clase.

¿Qué tipo de actividades se desarrollan? ¿Los/las estudiantes participan de todas las actividades? ¿Cómo se organizan los equipos? ¿Juegan juntos chicos y chicas?

Lo que ve			Lo que piensa		
<b>Tipo de tarea:</b>	Individual	Grupal	colaborativa	Heterogéneas	Otras (indicar)

### Uso de los espacios y material didáctico

¿Cómo es la distribución de los/las estudiantes en el espacio de trabajo? ¿Se está utilizando material didáctico? ¿Cómo es la distribución de esos materiales? ¿Están teniendo dificultades el/la docente o los/las estudiantes con el uso de los espacios? ¿Pueden solucionarlas?

Lo que ve			Lo que piensa		
<b>Tipo de tarea:</b>	Individual	Grupal	colaborativa	Heterogéneas	Otras (indicar)

### Interacciones entre el/la docente y los/as estudiantes

¿De qué forma interactúan el/la docente y los/las estudiantes? ¿Cómo son las explicaciones del docente? ¿Todos/as los/as estudiantes prestan atención? ¿Realiza correcciones a todos en general? ¿Influye o interviene en el armado de los equipos? ¿Cómo actúa si algún/a estudiante queda sin equipo o fuera de la actividad?

Trate de capturar ejemplos del tipo de preguntas que los/las estudiantes hagan a los/las estudiantes y de la forma en que estos respondan, al igual que de preguntas que los/las estudiantes hagan a su docente y de las respuestas que den estos.

Además de las preguntas, también observe otras maneras en que el/la docente y los/las estudiantes interactúen.

Lo que ve	Lo que piensa
	

### Interacciones entre los alumnos

¿Tienen los/las estudiantes la oportunidad de interactuar entre sí? Si es así: ¿cómo interactúan? ¿Trabajan juntos en tareas? ¿Se dan retroalimentación mutua? ¿Cómo son las interacciones entre estudiantes de distinto género?

Lo que ve	Lo que piensa

**Otras observaciones**

¿Qué otro aspecto es importante relevar de lo que el/la docente ha hecho? ¿y de los/las estudiantes?

Lo que ve	Lo que piensa

**Emergentes:**

Tipo: conflicto entre estudiantes en la clase, dudas o cuestionamientos/discusiones, problema)

Lo que ve	Lo que piensa

**Parte 3: Reflexiones en cuanto a la clase**

Tenga a bien reflexionar respecto de la clase y contestar las preguntas siguientes lo más pronto posible después de hacer la observación.

1. ¿Qué método general utiliza el/la docente para la instrucción en la clase (facilitador, jefe en control del aula, profesor/a como coeducando, etc.)?

**Actitud del docente:** expone, modela, resuelve, ayuda a resolver, orienta.

2. ¿Comprenden los/las estudiantes las actividades o estaban confundidos?

3. ¿Con qué componentes de la actividad parecían tener más entusiasmo los/las estudiantes?

4. ¿Qué otras reflexiones ha hecho en cuanto a la lección?



## B) Guía de entrevista a los docentes

### Preguntas de inicio

1. ¿En qué año se recibió de Profesor de Educación Física?
2. ¿Hace cuantos años que trabaja en esta escuela?
3. ¿Qué recuerda de su experiencia como estudiante respecto de la conformación de grupos/clases? ¿Sus clases de Educación Física eran mixtas? ¿Cómo evalúas esas experiencias?

### Preguntas específicas

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Describir los aspectos constitutivos que componen las clases de educación física.	Dimensión organizativa-normativa	¿Cuántas horas y con qué grupos específicamente trabaja en la institución?
		¿Hace cuántos años que trabaja con grupos mixtos?
		¿Sus clases se dictan en contra-turno?
		¿Asiste todo el grupo?
		¿Podría mencionar alguna particularidad respecto de la asistencia? Como por ejemplo si hay alumnos que asisten siempre u otros que faltan con frecuencia
	Utilización y organización de recursos y espacios	¿Cuáles son los espacios donde se desarrollan las clases de EF?
		¿Podría mencionar cómo se organizan dichos espacios?
		¿Cuáles son los materiales didácticos que suele utilizar?
		¿Existen conflictos respecto del uso de espacios y/o materiales?
		¿Cómo interviene usted ante esos conflictos?
	Planificación de actividades y estrategias didácticas.	¿Cómo suele realizar las planificaciones de su materia? ¿Anuales, trimestrales, por proyectos? ¿Cuáles son los pilares sobre los cuales realiza dicha planificación?

		<p>¿Cuáles son las expectativas de logro que tiene sobre el alumnado?</p> <p>¿Cuáles son sus objetivos?</p> <p>¿Cómo planifica sus clases?</p> <p>¿Podría mencionar el tipo de actividades que se desarrollan durante la clase? ¿Las propuestas están pensadas para trabajar de manera mixta?</p>
<p>Describir los tipos de intervención-actuaciones-realizadas por los docentes de educación física ante situaciones de exclusión sexo-género</p>	<p>Dimensión intervención docente</p>	<p>¿Los y las estudiantes participan de todas las actividades?</p>
		<p>¿Qué sucede si algún/a estudiante no realiza las actividades?</p>
		<p>¿Suelen jugar juegos y deportes de manera mixta?</p>
		<p>¿Cómo se organizan los equipos?</p>
		<p>¿Usted influye o interviene en el armado de los equipos?</p>
		<p>¿Considera usted que existen situaciones de exclusión de género durante el armado de los equipos?</p>
		<p>¿Cómo actúa si algún/a estudiante queda sin equipo o fuera de la actividad?</p>
		<p>Durante el desarrollo de los juegos o deportes:          ¿Es equitativo el grado de participación de todos los integrantes del equipo en el juego?          ¿Participan de la misma manera estudiantes de distinto género en las decisiones tácticas?          ¿Considera usted que existen situaciones de exclusión de género en las situaciones de juego?</p>
<p>¿Cómo actúa usted frente a situaciones de exclusión?</p>		

### C) Guía de entrevista a los estudiantes

#### Preguntas de inicio

(Este tipo de preguntas tienen la finalidad de darle apertura a la conversación grupal y poder abordar los interrogantes que intentan responder a los objetivos específicos)

1. ¿Desde cuándo son estudiantes de esta escuela?
2. ¿Asisten con frecuencia a sus clases de Educación Física?
3. ¿Cómo suelen ser sus calificaciones?

#### Preguntas específicas

Objetivos	Dimensiones	Preguntas
Describir los tipos de situaciones de subordinación sexo-género que se presentan durante el desarrollo de las clases.	Dimensión organizativa	¿Qué días y en qué horarios se desarrollan sus clases de EF?
		¿Se dictan a contra-turno?
		¿Asiste todo el grupo?
		¿Hay diferencias entre la asistencia de las mujeres y varones?
		En general las clases de las diferentes materias suelen tener una estructura. Los profesores suelen organizar las clases con ciertas rutinas: ¿Podrían describir la organización de sus clases de educación física, es decir los momentos que la componen?
	Dimensión Recursos y espacios	En general, ¿dónde se desarrollan?
		¿Podrían mencionar cómo se organizan los espacios?
	Dimensión didáctica	¿Podrían contarme cuáles son los materiales que suelen utilizar?
		Una vez que llegan a la escuela, ¿Cómo es el inicio de las clases?
		¿Los y las estudiantes participan de todas las actividades?
¿las exigencias son las mismas para todos/as?		
¿qué sucede si algún/a estudiante no realiza las actividades?		
Describir los tipos de intervención - actuaciones- realizadas por los docentes de educación física ante situaciones de exclusión sexo-género.	Dimensión intervención docente	¿suelen jugar deportes juntos chicos y chicas?
		¿cómo se organizan los equipos?
		El docente: ¿explica a todos los alumnos por igual?
		¿Podrían mencionar cómo son sus explicaciones?
		¿Tiene un trato diferenciado para con algunos/as alumnos/as estudiantes?
		¿Realiza correcciones a todos en general?
¿Influye o interviene en el armado de los equipos?		
¿Cómo actúa si algún/a estudiante queda sin equipo o fuera de la actividad?		