

## **La transversalización de la ESI en los documentos curriculares de los deportes de conjunto en el ISEF N°2 “Federico Dickens”**

Labaké, Leticia, Universidad Nacional de Luján, ISEF N°1 “Romero Brest, ISEF N°2 “Federico Dickens”, [letilabake@gmail.com](mailto:letilabake@gmail.com)

### **Resumen**

Esta ponencia se inscribe dentro de la tesis de maestría “La transversalización de la Educación Sexual Integral en la enseñanza de los deportes de conjunto en el ISEF N°2 “F.W. Dickens” 2015-2023” y tiene como objetivo mostrar las conclusiones de una parte de la investigación, que refieren al análisis del corpus seleccionado.

En la tesis se analizó la transversalización de la Ley de Educación Sexual Integral (Nº 26.150) en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas, en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) N° 2 “F.W. Dickens” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

La estrategia metodológica contempló entrevistas a docentes de las asignaturas y el análisis de fuentes primarias y secundarias. En este trabajo nos centramos en el análisis del corpus, conformado por el plan de estudios y documentos curriculares, investigaciones académicas y normativas nacionales y provinciales. Allí, se buscó identificar la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos de la Educación Física y la relación entre el plan de estudios y el tratamiento de la ESI en los documentos curriculares.

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

## **Introducción**

En la tesis se analizó la transversalización de la Ley de Educación Sexual Integral (Nº 26.150) en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas, en el ISEF Nº 2 “F.W. Dickens” de la CABA. En este sentido, se pretendió aportar a la indagación sobre las formas de abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) por parte de la institución y de los docentes. El objeto de estudio seleccionado alude al desarrollo de la transversalización de la ESI en la enseñanza de los deportes de conjunto de habilidades abiertas, entendiendo a los mismos como parte del campo disciplinar específico de la formación en Educación Física. Ese recorte se realizó teniendo en cuenta que las asignaturas de estas disciplinas deportivas, en algunos casos, han sostenido una organización diferenciada por la matriz sexo-género y, a su vez, por su hegemonía dentro del campo disciplinar específico.

La estrategia metodológica contempla entrevistas a docentes de las asignaturas y el análisis de fuentes primarias y secundarias. El corpus lo conforman el plan de estudios, programas y documentos curriculares, investigaciones académicas y normativas nacionales y provinciales. A través de una historización y de un estudio de cómo la educación sexual y la Educación Física se han desplegado a lo largo de la historia educativa, se conformaron las coordenadas para el análisis de los documentos curriculares.

Esta ponencia tiene como objetivo mostrar las conclusiones alcanzadas sobre la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos de la Educación Física; y la relación entre los documentos curriculares y el tratamiento de la ESI.

## **Metodología**

La pesquisa se centró en el análisis de la transversalización de la ESI a partir de identificar los *ejes conceptuales* y los *lineamientos curriculares* en las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas en el ISEF Nº2 dentro del *Plan de estudios 2015*. Para ello, la investigación adoptó un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2011) a partir de un diseño exploratorio y descriptivo (Ynoub, 2015). Acorde con esta estrategia, se buscó develar nuestro objeto de estudio a partir de las unidades de análisis que fueron las disciplinas deportivas de conjunto y de habilidades abiertas: Fútbol, Handball, Vóleibol, Hockey, Rugby, Cestobol y Básquetbol. Las mismas se desarrollan en la estructura del plan de estudios establecida por el Proyecto Curricular Institucional (aprobado a través de la Resolución MEGC Nº628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC Nº 1616/20). Todas ellas son parte del bloque Deportes abiertos y su didáctica y conforman la currícula desde 1945 –en el caso de Handball desde 1967– en adelante.

Se decidió tomar a tales materias por dos motivos: el primero de ellos, es que la tradición que estructura estas disciplinas permite vislumbrar que estos espacios curriculares reproducen, aún en la actualidad, desigualdades en el acceso y la participación en sus prácticas. El segundo motivo, es su hegemonía dentro del campo disciplinar específico.

El dispositivo material para realizar la recolección de la información fue la entrevista individual a los docentes y el análisis del Proyecto Curricular Institucional y los programas de las asignaturas. Aunque no se aborden en esta ponencia, es pertinente aclarar que las entrevistas fueron semi-estructuradas (Corbetta, 2007).

El recorte espacial seleccionado se debió a que el ISEF N°2 es el instituto de formación docente de la CABA que sostuvo asignaturas separadas de manera binaria sexogenéricamente. En consecuencia, la institución despliega un conjunto de dispositivos diferenciados que cristalizan una matriz cissexista y una segmentación de saberes por género que va en detrimento del plexo normativo vigente. Por otro lado, el recorte temporal seleccionado (2015-2023) corresponde a la aplicación del *Plan de estudios 2015*. Durante el 2023, comienza la aplicación de un nuevo plan de estudios. Asimismo, consideramos que el período propuesto para esta investigación es significativo en tanto la aplicación plena del plan de estudio que comienza en el 2015 es el primero en contemplar la ESI como taller dentro de la carrera y se establece como elemento nodal dentro del Proyecto Curricular Institucional (PCI). En cuanto a las técnicas de producción de información que se llevaron adelante, en primer lugar, entrevistamos a un referente de cada disciplina deportiva de conjunto de habilidades abiertas en calidad de informante clave.

Respecto del corpus de análisis, exploramos una amplitud y variedad de fuentes considerable: investigaciones académicas y normativas nacionales y provinciales. Por último, realizamos un relevamiento de fuentes secundarias donde sistematizamos los programas de las asignaturas, el PCI (aprobado por Resolución MEGC N°628/17 y rectificado en la Resolución MEDGC N°1616/20), normativa nacional y jurisdiccional relevante. En el marco de esta ponencia, nos centramos únicamente en el análisis de las investigaciones académicas respecto a la Educación Física desde una perspectiva de género buscando los rasgos sexistas y androcéntricos de la misma; y en el Diseño Curricular Jurisdiccional y el Proyecto Curricular Institucional (que es el documento que cristaliza el *Plan de estudios 2015*).

## **La sexualidad y la educación**

Los discursos sobre la sexualidad y la educación sexual se han organizado bajo la estructura de la matriz heterosexual (Butler, 2007, 2009), donde se representan determinados géneros,

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

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

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

### **Las dimensiones de análisis**

A partir de la recomposición del concepto de sexualidad, los enfoques de la educación sexual en Argentina y el movimiento instituyente que introduce la ESI y sus contenidos en el campo educativo, se elaboraron dimensiones de análisis específicas para identificar y caracterizar la transversalización de la ESI en la formación docente de Educación Física. Esto implicó hacerlo de manera situada. En la todavía incipiente tradición de estudios sobre la ESI, y más específicamente de la transversalización de la ESI en la formación docente, se han encontrado y discutido algunas categorías de análisis que funcionan como punto de partida para una

revisión situada. En ese sentido, resulta relevante recuperar las preguntas que orientaron esta tesis para poder construirlas con mayor contundencia, estas son: ¿cómo se aborda la ESI en la formación docente de Educación Física específicamente en las asignaturas de los deportes de conjunto de habilidades abiertas? ¿Cuál es el tratamiento de la ESI en el plan de estudios? ¿Qué características y dónde se vislumbra la perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos en la Educación Física?

### **Coordinadas para la elaboración de las dimensiones de análisis.**

La característica central de la ESI es su transversalidad que, a los fines de estudiarla, implica revisar los contenidos de todas las asignaturas a la luz del enfoque de la ESI, sus ejes y los lineamientos curriculares. En este sentido, autoras como Faur, Gogna y Binstock (2015) y González del Cerro (2020) destacan el abordaje concreto de la ESI desde la Resolución del CFE N° 340/18, donde se presentan los cinco ejes conceptuales de la ESI que funcionan como pilares centrales para su transversalización: perspectiva de diversidad, perspectiva de derechos, perspectiva de género, valorar la afectividad y el cuidado del cuerpo y de la salud. Asimismo, Morgade y González del Cerro –en colaboración con Bustamante y D'Atri– (2021) ponderan el proceso de inclusión de conocimientos del campo de los estudios de género que habilitaron la revisión de los sesgos androcéntricos en los saberes de referencia (Morgade, et al, 2021).

En el marco de la formación docente, Morgade (2021) analiza que se ha trabajado e investigado más sobre la ESI en la educación inicial, primaria y secundaria y menos –pero de manera creciente– en la educación superior. La autora considera que es fundamental tener una consideración detenida de la ESI en las diversas modalidades de la educación, ya que los contextos y las particularidades en las formas de subjetivación de los sujetos responden al mismo principio de incorporación que sostiene la misma. Por ende, la ESI en la formación docente de Educación Física es específica y particular por las características, la historia, las tensiones y construcciones del propio campo. No obstante, como establece Morgade, la incorporación bajo cualquier modalidad abarca siempre la perspectiva de género y derechos humanos pero teniendo en consideración las formas en que se particularizan.

Entonces, para poder indagar respecto a la transversalización de la ESI fue necesario primero asumir al campo de la formación docente de Educación Física como una trama compleja, en la que confluyen saberes de diferentes áreas, teóricos y prácticos.

En este marco, para poder llevar a cabo esta investigación, se partió del carácter transversal de la ESI y eso implicó la revisión de los contenidos, las propuestas didácticas y la organización

institucional a la luz de una perspectiva de género y de derechos humanos. Para ello, se tuvo en cuenta el esquema de los cinco ejes conceptuales plasmado en la Resolución CFE N°340/18 que brinda una herramienta fundamental para identificar la ESI en las propuestas didácticas. A su vez, se abordaron los mandatos fundacionales de la Educación Física, buscando identificar sus rasgos androcéntricos, cissexistas, heteronormados, de matriz binaria y dualista que han condicionado al desarrollo del campo disciplinar de la mano del deporte; también se analizó la transversalización de la ESI en el marco institucional, su normativa y los programas de las disciplinas deportivas.

### **La perspectiva de género, los rasgos sexistas y androcéntricos de la Educación Física**

La sanción de la *Ley de Educación Sexual Integral* (Nº 26.150), junto a la Ley Nacional de Educación (Nº 26.206), la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (Nº 26.061), entre otras, consolidan un nuevo paradigma pedagógico político al que denominamos enfoque de derechos y de integralidad. A su vez, la promulgación de otras leyes fundamentales como la *Ley de Matrimonio Igualitario* en 2010, la *Ley de Identidad de Género* en 2012 y, la reciente *Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo* a fines de 2020, han suscitado un piso de legitimidad y demanda, así como también resistencia, frente al abordaje de la ESI. Estos aspectos centrales del nuevo paradigma, invitan a un cambio importante en las perspectivas de la Educación Física –históricamente estructurada y organizada de manera binaria–, ya que tiene como fin propiciar la igualdad e inclusión.

En este sentido, a partir de este plexo normativo, los *lineamiento curriculares de la ESI* (2008) y la creación de nuevos diseños curriculares jurisdiccionales de la CABA para la formación docente, abren desafíos para cuestionar y revisar los mandatos fundacionales del campo disciplinar de la Educación Física, vinculado a la regulación y distribución de capacidades diferenciales y desiguales entre varones y a mujeres, que a lo largo de la historia abonaron a conformar un “orden corporal escolar” generizado (Scharagrodsky, 2006a) y heterosexualizado a partir de la delimitación de ciertas reglas, prácticas y saberes.

Este devenir de la Educación Física puede observarse a través de los mandatos fundacionales y sus bases epistémicas, centradas fuertemente en la eugenésia, la medicina, la biología y a posteriori la pedagogía y psicología (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). El registro fisiológico ha sido uno de los argumentos principales de la desigualdad, legitimando la diferencia de propiedades y funciones como sinónimo de jerarquía en una estructura dualista. Los ejercicios físicos para la mujer y para el hombre funcionaron como dispositivos que abonaron a encauzar comportamientos indeseables e incorrectos (Scharagrodsky, 2006a),

fuertemente vinculados al modelo moralista de educación sexual (Zemaitis, 2021). A través de los mandatos fundacionales de la Educación Física es posible constatar que “toda educación es sexual” (Morgade, et al, 2011).

Durante la década del treinta, la Educación Física adoptó el nacionalismo y la religión como principios fundamentales (Scharagrodsky, 2006b). Las creencias biológicas y religiosas contribuyeron a los procesos de generización moderna mediante dos aspectos clave: la heterosexualidad como norma y la división sexual del trabajo, que asociaba el espacio público al hombre y el privado a la mujer. A comienzos de la década del cuarenta, sucede algo clave: el ingreso de los deportes como dispositivo de disciplinamiento corporal y moral (Scharagrodsky, 2004), reforzando un orden hetoressexual, androcéntrico y cissexista, que diferenció de manera binaria sexogenéricamente las prácticas deportivas, jerarquizando al hombre como modelo ideal universal y sosteniendo los argumentos de las capacidades inferiores de las mujeres (Scharagrodsky, 2006a). Desde la inclusión formal de los deportes en el currículo de la carrera de Educación Física en 1945, estos han ocupado un lugar predominante como herramienta didáctica. Desde entonces, y hasta hace poco, se han prescrito actividades físicas y deportivas basadas en el "sexo"; y en su nombre se permiten y prohíben ciertas prácticas que funcionan como un capital simbólico que distribuye inequitativamente cualidades morales y kinéticas exclusivas y excluyentes (Scharagrodsky, 2019). De esta manera, no llama la atención que en el *Plan de estudios 2015* la organización diferenciada en los deportes de conjunto de habilidades abiertas, sea parte del currículum explícito.

En los sesenta y setenta, la pedagogía y la psicología abonaron a los discursos que delimitaban las supuestas características de los niños y de las niñas y continuaron el proceso de esencialización de lo masculino y lo femenino, naturalizando sus características. Allí el deporte tuvo un papel central. Desde sus inicios en nuestro país, la Educación Física mantuvo los sesgos androcéntricos, con el objetivo de construir un cierto tipo de feminidad y masculinidad y la reproducción de la matriz heterosexual. A lo largo del desarrollo del campo disciplinar, cambiaron los medios pero se mantuvieron los mandatos fundacionales y sus objetivos como dispositivo de gobierno para el disciplinamiento corporal sexuado.

A lo largo del período 1940-1980, cambia el acceso femenino a las prácticas deportivas, pero como resultado de un proceso organizado desde una matriz patriarcal y androcéntrica, ya que son los varones los que permiten participar a las mujeres en los deportes tal como se conformaron, profundamente masculinizados (Scharagrodsky, 2004). Esto reforzó la relación de poder asimétrica, que parte del control masculino. Las mujeres pasaron a tener más

opciones –aunque muchas veces sólo en términos formales– en el acceso a la práctica deportiva, pero siempre bajo parámetros masculinos. Esta configuración asimétrica se observa de manera explícita en el *Plan de estudios 2015*.

A partir de la nueva normativa educativa establecida en la década de noventa<sup>1</sup>, se vislumbra un discurso que no hace diferencia según el sexo-género, y se amplía la concepción de la Educación Física y la prescripción sobre los cuerpos tiene la posibilidad de abandonar los rasgos sexistas, sin embargo, en niveles educativos como el nivel secundario y terciario continúan las cursadas de manera binarizada fortaleciendo el androcentrismo y la jerarquización genérica.

En este sentido, también se ha identificado cómo la construcción curricular del profesorado se encuentra teñida por la conformación del campo deportivo y el espacio social (Bourdieu, 1993); ya que el campo deportivo también estuvo atravesado por el desarrollo de la biología como ciencia moderna que consolida la idea de la diferenciación sexual dualista y binaria (Besnier, Brownell y Carter, 2018). Tanto el deporte como la Educación Física han reforzado a lo largo del siglo XX una concepción dicotómica que asocia la sexualidad estrechamente con la biología y se basaron en la diferenciación bipolar entre los sexos desde un enfoque biomédico que recurrió a la autoridad de la ciencia biológica para defender la diferenciación de las prácticas.

En este sentido, a lo largo del siglo XX la hetero-deportividad obligatoria (Scharagrodsky, 2019) fue de la mano de las verdades científicas que estructuraron un orden social patriarcal, heteronormado, cissexista, capacitista y androcéntrico. Es así que el campo deportivo, en su trayectoria tiene la complejidad de operar como una tecnología de gobierno (Foucault, 2006) que ha abonado a consolidar expectativas, estereotipos y roles de género y, a su vez, ha logrado trascender fronteras y el paso del tiempo.

De manera homóloga y dialéctica al campo deportivo, el campo disciplinar de la Educación Física ha sostenido segregaciones desde sus inicios bajo estos mismos supuestos. La Educación Física no ha estado exenta de este proceso, más bien lo ha reforzado arduamente en una intrincada trama donde la incorporación de las prácticas deportivas reforzó los fines eugenésicos y sexistas (Scharagrodsky, 2004; 2006a; 2006b). En este sentido, la confluencia de dos campos –que incluso por momentos no es clara la delimitación entre uno y otro– fundados en bases epistémicas androcéntricas, biologicistas y cissexistas, ordenó las posibilidades de su práctica y desarrollo en una carrera que replica las lógicas de la diferenciación, resistiendo de manera subterránea los enfoques pedagógicos vigentes. De esta

<sup>1</sup> Ley Federal de Educación (Nº 24.195), entre otras.

manera, el campo disciplinar estableció formas de educar los cuerpos como masculinos y femeninos, jerarquizándolos y oponiéndolos.

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

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

### **El plan de estudios y el tratamiento de la ESI en los documentos curriculares**

A partir de los elementos analizados nos hemos introducido en el análisis de los documentos curriculares. El ISEF N°2 se crea en 1985 y forja su identidad a partir de las luchas que involucran a toda la comunidad educativa (Klein y Labaké, 2022). A su vez, esta identidad se sustancia a lo largo de los años por el sostenimiento de una organización por turnos y comisiones y por actividades institucionales que refuerzan el sentido de pertenencia de todos los claustros.

En términos institucionales, se vislumbra un proceso paulatino de inclusión de la ESI y una batalla de sentidos que intentan conseguir un consenso cada vez más amplio a pesar de la resistencia de algunos grupos instituidos. Esto queda cristalizado en diferentes dimensiones, por ejemplo, desde el 2018 las mujeres pueden ingresar a los tres turnos; en el 2023 cambia el código de lenguaje del *Proyecto Curricular Institucional N° 2023-6321* que responde al nuevo Plan de estudios –puesto en marcha desde el 2023– donde se abandona un lenguaje androcéntrico y ya no hay asignaturas binarizadas sexo genéricamente. Si bien esto puede no

tener un impacto directo en las clases de algunas asignaturas, el hecho de ir construyendo una convocatoria alrededor de las jornadas ESI todos los años y la cursada sin distinción de género como categoría organizadora, es un paso hacia adelante. A su vez, el *Plan de estudios 2023* mantiene un grado de coherencia mayor con el *Diseño Curricular Jurisdiccional* al que se registra en el *Plan de estudios 2015*. Sin abandonar un espíritu crítico sobre el recorte de contenidos fundamentales en la formación docente, el *Plan de estudio 2023*, al menos desde su estructura curricular, abona a la construcción de una Educación Física desde un enfoque de derechos.

La norma marco de la CABA es el *Diseño Curricular Jurisdiccional -DCJ-* (Resolución MEGC Nº465/15) y es un documento que prescribe un encuadre desde el enfoque de derechos, donde prima una formación docente que construya una praxis reflexiva con pensamiento crítico, en pos de una sociedad más justa, igualitaria y equitativa. En este documento la perspectiva de género, si bien no es un elemento protagonista, es recuperada en diferentes pasajes.

Asimismo, en el PCI se observa que la posición general que se establece está atravesada por el enfoque de derechos, acorde al DCJ y a la *Ley de Educación Nacional* (Nº 26.206). A partir de la definición de currículum entendida como la síntesis de elementos culturales –comprendidos por los conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos– que constituyen una propuesta político-educativa (de Alba, 1995); podemos identificar un declaración explícita del enfoque de derechos, y una incorporación más tácita de algunos de los *Lineamientos Curriculares* de la ESI (2008) que se vislumbran en los propósitos de formación como es la reflexión desde una perspectiva de género, la promoción de los derechos, la igualdad de trato, evitar la discriminación y atender la diversidad. No obstante, preguntarse qué parte de esta declaración de principios y valores se plasma en la caja curricular y en los programas de las asignaturas. ¿Puede ese PCI establecer un piso de valores que sean disonantes a las costumbres y creencias?

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

“macho-hembra” (Fausto Sterling, 2006). En un sentido contrario, la ESI plantea quebrar las lógicas binarias, sexistas y excluyentes, que se vislumbran en la caja curricular.

El ISEF N°2 desarrolló un plan de estudios que discursivamente promovió un enfoque de derechos en el posicionamiento pedagógico general. Sin embargo, dentro del Campo de Formación Específica, el área que ha definido intensamente la identidad de la Educación Física, como los deportes de conjunto con habilidades abiertas, muestra tanto avances como resistencias de manera explícita. En este sentido, el *Plan de estudios 2015* presenta contradicciones. Por un lado, propone prácticas binarizadas de algunos deportes y se instaura bajo la construcción de un punto de vista biológico dicotómico y reduccionista; que conlleva en sí jerarquías, donde parecería confundir al sexo con la “naturaleza” (Fausto Sterling, 2006). Esta binarización va claramente en detrimento de sus propias postulaciones iniciales desde un enfoque de derecho. Pero este punto tiene un agregado de complejidad ya que esta binarización también es la ampliación de los contenidos anteriormente excluyentes, por ejemplo, antes se daba Rugby solo para varones y en este Plan se incorpora Rugby femenino, lo mismo con el Fútbol y en sentido inverso con Hockey, por ende los contenidos se democratizan y pasan a ser accesibles para todos –menos el Cestobol–. Por otro lado, se propone que los otros deportes (Handball, Softbol, Basquetbol y Voleibol) sean mixtos, donde parecería abandonar la genitalidad como limitante de las prácticas deportivas. Podemos reconocer aquí las resistencias y disputas que conviven frente a los cambios de paradigma pedagógico. En este contexto, la existencia de asignaturas mixtas puede verse como un avance. No obstante, la práctica segregada de deportes altamente generizados, como el Hockey, Fútbol, Rugby y Cestobol, representa una resistencia concreta de la Educación Física tradicional. Esto refuerza los sesgos androcéntricos, dualistas, binarios, cissexistas y hetero-deportivos presentes en los campos que confluyen.

La única parte del *Plan de estudios 2015* que se organiza bajo una matriz biomédica binaria excluyente es el bloque de Deportes abiertos y su didáctica. Esta organización opera de manera coercitiva y contraria al plexo normativo, a la ESI y al enfoque de derechos, que cristaliza una segregación dualista, que silencia a la intersexualidad, y en la rotulación de deportes femeninos y masculinos, consolida un tipo de violencia epistémica para las personas trans<sup>\*2</sup>.

En resumen, este PCI refleja un plan de enseñanza general que muestra las propias contradicciones del campo disciplinar. Estas contradicciones probablemente reflejan las

<sup>2</sup> Utilizamos el asterisco, recuperando al activista Mauro Cabral, para dar cuenta de la diversidad que desborda las palabras que delimitan las identidades de género

opiniones de los diversos grupos y sectores que conforman el ISEF N°2. Decimos que contiene contradicciones porque su enfoque pedagógico basado en los derechos, que incluye la perspectiva de género, es diametralmente opuesto a un currículo estructurado de manera binaria por la matriz sexo-género.

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

## **Conclusiones**

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

La Educación Física como campo disciplinar pedagógico se ha formado bajo una tradición sesgada por una fuerte y excluyente orientación androcéntrica, cissexista, heteronormada y patriarcal. La pregnancia de esas bases epistémicas explica la organización de los planes de estudio y la organización y acceso a las disciplinas deportivas. La preservación silenciosa de esta trama va en detrimento de un abordaje crítico que articule las disputas conceptuales entre la didáctica, el rol del deporte dentro de la Educación Física y la ESI.

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

Esta estructura curricular binarizada, tiene una doble implicancia. Por un lado, brinda experiencias diferenciadas a los futuros docentes y potencia la cristalización de prácticas excluyentes y exclusivas. En efecto, la transversalización de la ESI todavía es un pendiente. Actualmente, estamos frente a un gobierno que vacía de financiamiento y transforma el contenido de la política pública en general, con especial ensañamiento a las políticas relacionadas a la garantía de los derechos sexuales y (no) reproductivos, entre las que está la ESI. Estas limitaciones no anulan la necesidad de seguir construyendo el proyecto de la Educación Sexual Integral, sino que lo posicionan como una política de estado de largo plazo (Morgade, 2017). En este sentido, esta tesis buscó ser un aporte al estado de situación de la ESI en la formación docente y en la Educación Física, frente a la amenaza y la disputa de sentido que imprime el gobierno asumido en 2023.

Para que la Educación Sexual Integral emerja y abone a la formación docente es necesario que parta desde una perspectiva de género, que historice y problematice los cuerpos sexuados, los estereotipos, roles y desigualdades. En este sentido, revisar los sesgos androcéntricos es un puntapié fundamental para revisar las prácticas y los contenidos. Asimismo, cuestionar el “orden natural” de la heterosexualidad desde una perspectiva histórica y política nos permite comprender las operaciones del saber/poder de la sexualidad que han ordenado el mundo entre lo “normal” y lo “anormal”. Para eso, se abre el desafío primario de la ESI, que propone un enfoque en el que la sexualidad se aborde de manera integral e interseccional, reconociendo las condiciones situadas y las múltiples capas que operan opresivamente.

## **Referencias bibliográficas**

- Aisenstein, A.; Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Almada, G. (2012). Algunas consideraciones sobre la conformación del currículum de profesorado para pensar una educación física no sexista. En VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2012. La Plata.
- Besnier, N.; Brownell, S.; Carter, T. (2018). Antropología del deporte. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y Clase Social. En Brohm, J.M.; Barbero, J. I. *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. En *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3),321-336. ISSN: 1695-9752. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62312914003>
- Corbetta, P. (2007). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: Closas-Orcoyen, S. L. Traducción: Marta Díaz Ugarte y Susana Díaz Ugarte.
- da Cunha, M. (2015). El currículum como *Speculum*. En Bach, A. M. (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Denzin, N.; Lincoln, Y. (Comps.). (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Faur, E.; Gogna, M.; Binstock, G. (2015). *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fausto-Sterling, A. (2006) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Buenos Aires: Melusina.
- Foucault, M. (2006). Seguridad, Territorio, Población. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- González del Cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la Educación Sexual Integral. *Revista del IICE - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* N° 47.
- González del Cerro, C. y Fainsod, P. (2020). “Clase virtual 1.B: Aproximaciones al campo de la educación sexual”. Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Klein, S.; Labaké, L (2022). La creación del ISEF N°2 “Federico W. Dickens”: una historia de luchas en el forjamiento de una identidad. En *History of Education in Latin America* - *HistELA*, 5, e28570. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/28570>
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral y Consejo Federal de Educación. Ley Nacional N° 26.150.

Ministerio de Educación de la Nación (2012). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional Nº 26.150.

Morgade, G. (2010). Formación docente y relaciones de género: aporte de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexual justa. En *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 2017, 6(2), 49-62.<https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Morgade, G. (2021). "Incorporaciones" de la ESI en las prácticas escolares cotidianas. En Marozzi, J. Raviolo, A., Boccardi, F. (comp.) *Educación Física: rupturas y avances. Propuestas para implementar la ESI*. Rosario: Homo Sapiens.

Morgade, G., Baez, J., Zattara, S. y Díaz Villa, G. (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones en educación sexual. En Morgade (comp) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, G.; González del Cerro, C. (en colab. con Bustamante, S. y D'Atri, M.) (2021). ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En Morgade, G. (comp.) *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal, experiencias en foco*. Rosario. Homo sapiens.

Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad. En *Anthropológica*, 22 (22), 63-92. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14621/pr.14621.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14621/pr.14621.pdf)

Scharagrodsky, P. (2006a). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía.1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2006b). Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía.1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.

Scharagrodsky, P. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. En *Investiga*. Año 2, número 2, diciembre de 2019, págs. 15-35. Universidad Provincial de Córdoba.

Ynoub, R. (2015). Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.

Zemaitis, S. (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>

### **Leyes, decretos y resoluciones**

Ley N° 24.195 (1993). Por la cual se establecen los derechos, obligaciones, Garantías, principios generales, política educativa y el Sistema Educativo Nacional. 14 de abril de 1993. Argentina.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=17009>

Ley N° 2110 (2006). Ley de Educación Sexual Integral. 9 de noviembre de 2006. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

<https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2015/08/28/b16a28f2dd39e94f03b1d87074a1705e442ca3f4.pdf>

Ley N° 26.150 (2006). Ley de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006. Argentina.

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

Ley N° 26.206 (2006). Ley de Educación Nacional. 27 de diciembre de 2006. Argentina.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ley N° 6053 (2018). Ley de la Formación Docente del Sistema Educativo y Creación de la Universidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 22 de noviembre de 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina. Disponible en: [https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck\\_PL-LEY-LCABA-LCBA-6053-18-5518.pdf](https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_PL-LEY-LCABA-LCBA-6053-18-5518.pdf)

Resolución N° 465 (2015) del Ministerio de Educación de CABA. Aprobación 6 de marzo de 2015. Argentina.

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-MEGC-4-65-15.-ANX.pdf>

Resolución N° 628 (2017) del Ministerio de Educación de CABA. Aprobación 19 de enero de 2018. Argentina.

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEGC-SSPLIN-ED-628-17-ANX.pdf>

Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340 (2018). Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo\\_resolucion\\_cfe\\_340\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf)

Resolución N° 1616 (2020) del Ministerio de Educación de CABA. Aprobación 4 de junio de 2020. Argentina. Disponible en:

<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MEDG-C-1616-20-ANX.pdf>

### **Documentos y páginas web citadas**

Proyecto Curricular Institucional N° 628/17 (2017). Recuperado en:  
<https://isef2-caba.infd.edu.ar/sitio/proyecto-curricular-institucional/>

Proyecto Curricular Institucional N° 1616/20 (2020). Rectificación de la Resolución N° 628/17 Recuperado en:  
<https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-RES-MEDGC-MEDG-C-1616-20-ANX.pdf>

Proyecto Curricular Institucional N° 2023-6321 (2023). Recuperado en:  
<https://isef2-caba.infd.edu.ar/sitio/proyecto-curricular-institucional-2023-6321/>