

Mariana Saboredo – TESIS DE GRADO

UFLO
UNIVERSIDAD DE FLORES

UFLO
UNIVERSIDAD DE FLORES

EDUCACIÓN FÍSICA Y GÉNERO.

Aportes a un debate necesario.

Un trabajo sobre la escuela secundaria

Estudiante: Saboredo, Mariana Manuela

Legajo: 15195

Correo electrónico: saboredomaru@gmail.com

Tutor/a: Dr. Gómez Smyth, Leonardo/ Lic. Rivera, Sebastián

Agradecimientos

Al llegar este momento, el final, pasan por mi cabeza, recuerdos de años, con personas que fueron pasando, y siguen ahí, es a ellas a quienes quiero agradecer.

Gracias a mis padres y hermanas por acompañarme en mis decisiones, en mi docencia y en cada proyecto que he emprendido.

Gracias Sebastián por apoyarme, incentivar me y amarme para mantenerme fuerte, segura y entusiasta.

Gracias a mi dulce Evita quien es la tutora de la carrera más difícil, la de ser madre, y a diario me despierta para demostrarme que puedo y más.

Gracias Santiago por tus consejos, sabiduría y conocimientos, por haberlos compartido conmigo y haber llegado hasta acá.

Gracias Leonardo por tu amabilidad y aportes, que fueron no solo para este trabajo, si no, para la vida diaria de docencia.

Gracias al Colegio San Patricio, porque allí forje amistades, mi profesión e ideas, que hoy me llevaron a este trabajo y sé que continuarán dándome motivos para, desde adentro lograr la igualdad.

Gracias a los docentes, alumnos y diferentes actores de la institución que colaboraron con este trabajo.

Gracias Sebastián Rivera por haberme acompañado en este último trayecto el cual fue el más difícil, pero a la vez el más satisfactorio, he aprendido muchísimo y me has motivado a terminar, hiciste fácil lo difícil.

Gracias a mis amigas, las profes, por compartir sus experiencias con mates y risas, y así darnos cuenta de que elegimos la carrera más linda del mundo, como es la Educación Física

ÍNDICE

Contenido

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio.....	5
1.1. Área temática, rama y especialidad	5
1.2. Tema y Subtema	5
1.3. Introducción	6
1.4. Problema	7
1.5. Relevancia cognitiva.....	7
1.6. Antecedentes.....	8
1.7. Relevancia social	10
1.8. Propósitos	11
2.1. Las Prácticas Pedagógicas y sus particularidades	12
2.2. Desigualdad de géneros: cuestiones de tiempos, recursos y espacios.....	17
2.3. Aproximaciones al concepto de género.....	20
2.4. ¿Qué genera la escuela? La escuela y el género.....	22
2.4.1 Concepto de Coeducación:	24
2.5. Género y Educación Física. ¿Cómo aporta la educación física al género?	25
2.6. Antecedentes normativos. La antesala a la Resolución 2476/13.....	27
2.7. Resolución 2476/13 de DGCE. Un avance legislativo.....	29
3. Hipótesis	30
4. Objetivos.....	30
4.1.1. Objetivo General.....	30
4.1.2. Objetivos específicos.....	30
METODOLOGIA.....	31
5.1. Tipo de diseño	31
5.3 Fuentes de datos	33
5.4. Instrumentos para la producción de datos	33
5.5. Plan de actividades en contexto.....	34
5.6. Universo y muestra.....	36
5.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos	36
5.8. Análisis de las entrevistas.....	37
5.8.1. Obstáculos en la integración.....	38
5.8.2. Estrategias con las mujeres.....	39
5.8.3. Valoración por lo mixto.....	40
5.8.4. Resolución	41
5.8.5. De acuerdo a las observaciones	42
6. Conclusiones.....	43
7. ANEXO	46
8. ANEXO II	47
9. Bibliografía.....	48

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo, describir las formulaciones didácticas de la materia Educación Física (en adelante EF) que se dictan en las escuelas secundarias de la ciudad de Mercedes Provincia de Buenos Aires, con el fin de analizar el desarrollo de las clases de EF y cuál es la postura en relación de género para dar cuenta de la construcción de subjetividades en los estudiantes.

La propuesta se basa en una estrategia de investigación cualitativa utilizando entrevistas en profundidad y observaciones no participantes de las clases para dar cuenta de los objetivos. Concretamente esta investigación se orienta a la reinterpretación de las prácticas educativas de los profesores de educación física del nivel secundario, teniendo en cuenta el problema de desigualdad de género que atraviesa la educación en general y más específicamente en EF.

Estamos en un tiempo donde somos libres, donde el hecho de ser hombre y mujer no nos limita a nivel educativo por eso la relevancia del rol docente en los procesos de aprendizaje para que en las intervenciones pedagógicas las relaciones de género no sean un límite al desarrollo de los sujetos.

Este trabajo analiza esas experiencias pedagógicas y la relación con la construcción de las relaciones de género en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires

Palabras Claves

Género – Estrategia didáctica – Educación Física – Desigualdad- Educación Secundaria

1. Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio

1.1. Área temática, rama y especialidad

Delimitación del área temática

- Área Temática: Ciencia de la Educación
- Rama: Educación Física
- Especialidad: Didáctica de la Educación Física.
- Tema: Género y prácticas docentes en el área de Educación Física
-

1.2. Tema y Subtema

- Subtema: Educación física y género. La construcción de subjetividades y la educación física en las escuelas secundarias de la ciudad de Mercedes.

Las relaciones de género y la construcción de éstas en la sociedad actual, es un tema de agenda pública y de debate. En diferentes instancias se discute y pone en cuestión las relaciones de género en distintos ámbitos, laboral, en las familias, en lo público en general tanto como en lo educativo y en otros espacios. Dar cuenta de las relaciones de género y como se desenvuelven en un ámbito educativo es el tema de esta tesis. Es decir, las relaciones de género y la construcción de subjetividades en las clases de EF en el nivel secundario.

Mi trayectoria como docente me lleva a indagar sobre este tema porque me interesa la temática y porque además es relevante para la tarea docente el cuestionar nuestras propias prácticas educativas, no solo para cuestionarlas si no también para repensarlas y poder aportar desde el conocimiento un análisis de caso desde una perspectiva de género.

Es importante el análisis y la reflexión, se requieren ciertas acciones de análisis profundo, para que las prácticas que tengan que ver con el género, se lleven adelante con igualdad sin subordinación de un género a otro y donde todos y todas las estudiantes puedan desarrollarse plenamente sin distinción, “el estudio de las clases mixtas en educación física escolar ha puesto de relieve, muy especialmente, la contribución en la construcción de ciertas masculinidad y femineidad como productos de relaciones de poder marcadamente desiguales y asimétricas” (Scharagrodsky, 2001: 142)

Esta investigación es un aporte en línea con los aportes Scharagrodsky en sus diferentes producciones y que busca aportar a la reflexión y el debate de las relaciones de género al interior de la institución escolar y un aporte con perspectiva de género y que, por otro lado, desde un punto de vista metodológico con criterios científico posea una utilidad a los fines prácticos para tomar decisiones didácticas en lo que refiere a las clases de EF.

Por lo mencionado anteriormente, los resultados de la presente investigación serán útiles para docentes que piensen sus clases y para directivos que piensen junto a docentes las relaciones de género al interior de cada institución. Por otro lado, los estudios de caso ofrecen una mirada puntualizada y concreta sobre lo que sucede en la

práctica, y esto es de suma importancia para quienes piensan la educación desde espacios de gestión, como así también quienes tienen la responsabilidad de formar a los docentes, por eso el impacto de este trabajo tiene múltiples

aristas y tiene como propósito aportar a la reflexión de las clases EF a fin de aportarle una mirada desde la perspectiva de género con criterio científico.

Además, un aporte para las nuevas miradas educativas que se plantean o buscan romper con la bimodalidad que se plantea desde las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires donde se ha cuestionado y modificado la propuesta educativa tradicional, esa que durante más de un siglo separó por género a las y los adolescentes para realizar Educación Física en el Nivel Secundario. El cambio comenzó por la Resolución 2476 de la Dirección General de Cultura y Educación, dictada en diciembre de 2013, que postula la integración de los grupos, sin distinción de sexo.

1.4.Problema

Problema de investigación

¿Qué características asume la práctica pedagógica - didáctica de los/as docentes de EF en el nivel secundario bajo la perspectiva de género, según lo que establece la resolución 2476/13?

Pregunta conexa

En las propuestas didácticas / pedagógicas mencionadas ¿se observa un diseño con perspectiva de género?

1.5.Relevancia cognitiva

En la revisión bibliográfica observamos que existen un conjunto de textos y exposiciones que anteceden a este trabajo y que son parte del acervo sobre este tema en la comunidad científica y plantean que las prácticas pedagógicas de los docentes de EF generan interacciones con sus estudiantes desarrollando subjetividades y relaciones de

género entre sí, construyendo sujetos y como estas relaciones entre los sujetos implican relaciones de poder a nivel capilar (Scharagrodsky P, 2004), es decir a un nivel fino de relaciones y que generan resistencias, estas relaciones de poder desde una mirada de género es nuestro objeto de análisis (Foucault, 1996) y en este sentido constituyente de relaciones de género. Los estudios de casos arrojan luz sobre la temática estudiada desde cada particularidad y como se presenta el caso en función del tema en cuestión.

Para este trabajo se utiliza como guía la obra de Scharagrodsky quien ha investigado sobre la EF y el género en distintas oportunidades y que dando cuenta la bibliografía sobre el tema es un se percibe a este autor como un referente en el área.

Creemos que llevar adelante este proyecto implica generar nuevos espacios abiertos para la crítica de aquellas prácticas que no enriquecen a la Educación Física.

Con respecto a los aspectos metodológicos, realizaremos observaciones directas sobre las clases de educación física y entrevistas a los docentes intervinientes.

1.6. Antecedentes

Se realizó una búsqueda en distintos buscadores y cuentas de la distinta bibliografía que se ofrecen hasta la actualidad en torno a las prácticas pedagógicas con respecto a las desigualdades de género que pueden generar los docentes de educación física, en tanto a las propuestas de enseñanza y utilización de espacios físicos y materiales.

La misma ha sido realizada en páginas web especializadas como ser:

- <http://scholar.google.es>
- <http://www.dialnet.unirioja.es>
- <http://www.revista-apunts.com/es>
- <http://www.efdeportes.com>
- <http://www.latindex.com>
- <http://www.revista-apunts.com>
- <http://www.scielo.org.ar>
- <http://-www.uva.es>

Además, se indago en el banco de tesis de la Universidad de Flores y de la Universidad de Luján. Se realizó una revisión de citas bibliográficas de los textos actuales y más presentes en este tema, de los cuales hemos encontrado un corpus de textos y autores que tratan el tema en cuestión y que son una referencia obligada para esta tesis

Para dar cuenta de otros autores y sus planteos sobre este tema, construimos un estado del arte sobre la relación EF y género que realizaron dos autores para el 12vo Congreso de Educación Física donde abordan los diferentes autores y textos sobre temas en particular en relación a la EF y el género, son Pablo Kopelovich y Gerardo Pansa (Kopelovich y Pansa, 2017).

De la lectura del texto de Kopelovich (Kopelovich y Pansa, 2017) coincidimos en que los aportes de Scharagrodsky es quien oficia de guía y referencia obligatoria junto a otros autores sobre esta problemática planteada en esta tesis y en los cuales encontramos una referencia ineludible sobre género y educación física.

La discusión acerca de las relaciones de género es un tema de agenda pública y es un debate presente y para abordarlo se parte de los conceptos que aportan dos autoras clásicas que señalan el rumbo y sobre las cuales hay un acuerdo generalizado en tomar sus conceptos, estas son Judith Butler y Rita Segato en referencia a los estudios de género.

En un trabajo de Perczyk y Gómez se analiza la educación física y plantea que:

(...) Cada vez son más numerosas las personas que reclaman una Educación Física basada en el disfrute consciente de la relación que se establece con el cuerpo y el movimiento más que en el logro del rendimiento motor. Una Educación Física integradora que respete las diferencias entre los individuos posibilitando la máxima participación de todos, que ofrezca, como principal argumento para la participación, la motivación intrínseca que representa el placer que proporciona la propia actividad física. Una Educación Física con contenido (Perczyk y Gómez, 2001, p 35).

Desde esta perspectiva de análisis encontramos continuidad con nuestro proyecto de investigación y al planteo sobre la Educación Física desde una perspectiva de género.

Esta tesis se justifica desde un punto de vista práctico y poner en movimiento un conjunto de conceptos que arrojan luz sobre una problemática presente y que cada vez se hace más necesario dar cuenta de esos lugares donde existen relaciones desiguales entre los géneros.

1.7. Relevancia social

Partiendo del reconocimiento de los alumnos de la Educación secundaria de la ciudad de Mercedes, como principales beneficiarios, como sujetos receptores de las prácticas educativas de los profesores de educación física de las diferentes instituciones, considero que es desde aquí desde donde se provocará un cambio el cual permitirá el desarrollo de los alumnos como sujetos solidarios, iguales.

A través de distintas experiencias pedagógicas de la escolaridad fortaleciendo la identidad, la ciudadanía y la preparación para el mundo adulto, entendiendo que su inclusión en la sociedad, como hombres o mujeres hace posible la formación de sujetos libres para expresarse, actuar y transformar.

La Educación Física constituye un campo rico en significaciones y principios de género, que la posicionan como uno de los espacios más fuertes, dentro de las prácticas escolares, de construcción identitaria en torno a género y sexualidad. Estas significaciones y principios, entendidos en sentido amplio como producto de prácticas sociales e históricas, operan ordenando y clasificando el mundo y la experiencia de niñas y varones en forma compartimentada, fragmentada.

Es por esta razón que creo que esta investigación hará un aporte fundamental para el cambio del pensamiento de los docentes a la hora de dictar sus clases o preparar sus planificaciones

El objetivo propuesto es que esta investigación sea un aporte al conocimiento desde un caso práctico en cómo se desenvuelven las clases de Educación física en una ciudad como Mercedes.

1.8. Propósitos

- Proponer modificaciones en las propuestas de enseñanza de los docentes de Educación Física
- Orientar a los docentes a actividades que incluyan y trabajen de forma igualitaria de géneros.
- Reinterpretar las prácticas educativas atendiendo la problemática de género.
- Impulsar reflexiones acerca de la práctica docente, dando lugar a una postura crítica de su propia práctica.
- Aportar reflexiones sobre el reduccionismo al que es sometida muchas veces la Educación física al limitarla sólo a la práctica y enseñanza de los deportes más tradicionales dividiendo a los niños y niñas.

Perspectiva teórica: Género y Educación Física.

2.1. Las Prácticas Pedagógicas y sus particularidades

Antes de especificar las distintas modalidades de planificar y actuar frente a un grupo de estudiantes es necesario definir una postura sobre la EF para dar cuenta con el propósito de esta investigación. En una tesis de maestría que dirigió Scharagrodsky, su autor Kopelovich plantea que:

(...) En algunos casos se la entiende (a la EF) como una disciplina pedagógica y en otros como una práctica social, que tematiza sobre el cuerpo y el movimiento de los sujetos o sobre su corporeidad, estando las diferencias en las definiciones centradas en ciertos aspectos sobre los que se hace hincapié. Se trata, además, de una disciplina que a diferencia de muchas otras nace en la escuela y crece y se consolida tanto dentro como fuera de ésta (Kopelovich,2018).

Otro autor, pertinente para el tema convocante cita a dos autores brasileiros Silva y Bracht (2010) que utiliza una clasificación de las actitudes y actividades llevadas adelante por docentes y que se dividen de la siguiente manera: Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica, modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación y articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada. Estos criterios permiten pensar la práctica de la EF desde el que hacer docente y se puede reflexionar las relaciones de género en la EF desde una mirada progresista y las capacidades y habilidades de un docente que implemente unas clases desde una perspectiva de género.

En tanto, ciertos indicios de profesores innovadores Silva y Bracht marcan lo siguiente:

- Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.

- Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
- Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo. (Smyth, 2017)

Hasta hemos desarrollado cuestiones conceptuales ligadas al género y a la Educación Física como disciplina y es momento de analizar los métodos propios del área comenzando por las prácticas pedagógicas en general para luego puntualizar en las prácticas propias de la EF. Es decir que se desarrolla aquí el concepto de práctica pedagógica y las múltiples miradas que existen sobre el mismo. Se busca en esta investigación establecer una relación entre práctica pedagógica y cómo influyen sobre las desigualdades entre los diferentes géneros. Producir conocimiento sobre una situación de caso nos permite indagar aún más sobre esta temática que es de interés público y sobre la que tanto se debate en los últimos tiempos.

Gaitán citando a Suriana plantea que el término de prácticas de enseñanza son prácticas sociales que involucran sujetos y que además son formas de pensamiento, tradiciones, modos de ser; en esencia, la enseñanza involucra el hecho de exponer o presentar algo para que sea visto o apreciado (Gaitán, 2005); desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza se centran en lo que implica enseñar y aprender, y ponen de manifiesto la relación docente – alumno y enmarcan esta relación en un proceso de escolarización. Desde otra perspectiva se concibe la práctica pedagógica como una pedagogía social desde la cual se generan, a través de los actores del proceso, propuestas que permiten el desarrollo de las comunidades, lo que quiere decir que no es solo aplicar unos conocimientos y herramientas sino tratar de mejorar unas realidades en un contexto determinado, lo que necesariamente requiere actitudes críticas y reflexivas para poder identificar necesidades y posibles soluciones a través de la intervención que se hace (Molina, 2000). Esta mirada coloca el eje en el contexto, por lo tanto, reflexiona y conceptualiza el proceso pedagógico en un contexto más amplio teniendo otra mirada

con respecto a lo que plantea Gaitán. De todas maneras, se reconocen elementos comunes en estas conceptualizaciones, en tanto maneras de ser y de hacer, procesos de enseñanza – aprendizaje, reconocimiento de contextos y transformación y se complementan entre si ya que el primero hace referencia a la relación docente/estudiante en el contexto áulico y el segundo lleva la mirada a un contexto general y como se inserte esta relación en un contexto más amplio.

Díaz, propone que la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, está orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos (Díaz 2004), mientras que Achilli considera que la práctica pedagógica como un proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender (Achile, 1988).

Según González y Fensterseifer, entienden que existe una práctica pedagógica cuando “ocorre una intervención intencionado por parte do professor para posibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma – capacida de específica” (González y Fensterseifer 2006, p. 6). Es decir que, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando hay una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo y, que, a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana, quedando de manifiesto que las acciones de propiciar el derecho al conocimiento son una responsabilidad intransferible de la escuela (González y Fensterseifer, 2006)

Es necesario profundizar la reflexión sobre practica pedagógicas especificas en la Educación física y conceptualizar sobre sus especificidades y para este objetivo se sigue la línea de investigación planteado por Gómez Smyth que proporciona un ámbito de reflexión para las prácticas pedagógicas en la Educación Física y se complementa con los estudios de La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE, 2016) la cual, ha proporcionado la gestación de investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar, más concretamente en los niveles primarios y secundarios, teniendo como rasgos metodológicos comunes una orientación cualitativa y de estudios de casos. En el marco

de esta red se menciona numerosas publicaciones (González y Fensterseifer, 2006; Almeida y Fensterseifer, 2007; Zorzanelli dos Santos et al., 2009; Silva Machado et al., 2010; Faría et al., 2010; Fensterseifer y Silva, 2011; Silva y Bracht, 2012; Faría et al., 2012; González et al., 2013; Vargas y González, 2013; Pich et al., 2013; Marques Da Silva et al., 2014) que terminan por exponer que en la actualidad conviven cuatro grandes tipos de prácticas pedagógicas en la educación física escolar: el abandono de la docencia/Profesor/a tira pelota , práctica tradicional/Tarea no revisada, innovadora y por último la transformadora.

Abandono de la docencia / Profesor/a tira pelota

- Falta de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza, es decir, que los docentes permanecen en las escuelas, cumpliendo sus horarios de trabajo, pero aun no ausentándose solicitando su transferencia de la institución, se ubican en el lugar de “profesor tira pelota” (Santini y Molina Neto (2005). - El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley) (Silva Machado et al., 2010).

Prácticas tradicionales / Tarea no revisada (Gómez Smyth et.al, 2017b; Rozengardt (2018)

Las prácticas tradicionales se expresan por seguir los postulados higienistas, deportivistas y desarrollistas sobre la función social de la educación física, es decir, centrar su atención en que la educación física se encarga del desarrollo de la aptitud física (capacidades condicionales y coordinativas), las habilidades motoras básicas y/o específicas, y de la enseñanza del deporte como contenido preponderante. También se ven reflejadas en la utilización del juego como estrategia metodológica y no como derecho

Prácticas Innovadoras Ejes de innovación (Rozengardt, 2018)

- Comprenden a la educación física como el área del conocimiento, que, en el marco de la escolaridad, se ocupa de tematizar sobre los objetos que constituyen a la cultura corporal- Producciones protagonizadas por los alumnos como parte del proceso de

aprendizaje. - Aparecen experiencias de evaluación formativa. - Experiencias de intercambio con la escuela y/o con los padres. - Modificación del lugar asignado a la asignatura en la escuela (*Silva y Bracht (2012)*)

- Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica. - Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. - Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación. - Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada. - Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes. - Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física. - Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto. - Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias. - Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

Prácticas transformadoras

- Se reflejan en posiciones docentes que ubican a la educación física como un campo ligado con los saberes de la cultura corporal y desde ese lugar propician experiencias de trayectorias educativas que permitan el acceso a variados objetos de la cultura corporal (prácticas ludo motrices – juego de los pueblos originarios – construcción de instancias creativas de juego; juegos deportivos, actividad física sostenible; prácticas corporales en relación con el medio). Se posicionan sobre una ideología comunista – socialista de la educación. Entienden a la educación física como un proceso pedagógico que permite transformar aspectos sociales del capitalismo. Evidencian las desigualdades que el sistema capitalista oficia en el sistema educativo y buscan empoderar a lxs niñxs y adolescentes de criticidad y reflexividad en virtud de situaciones de discriminación, segregación, exclusión, rendimiento, competición y meritocracia valores que se visualizan cuando las prácticas corporales son expuestas bajo su sentido común. Los

procesos de aprendizaje y enseñanza se basan en modelos constructivistas donde existen participación protagónica de lxs niñxs y adolescentes en una relación dialógica con lxs docentes. Además, del acceso por derecho a conocer y practicar para conocer la cultura corporal, se ponderan los siguientes ideales: Singularidad (Derecho a la Identidad corporal) – Pluralidad – Heterogeneidad – Ludismo –Integralidad (individual y colectiva) – Autonomía – Emancipación - Elección – Opcionalidad. Sentido de libertad - Procesos creativos.

2.2. Desigualdad de géneros: cuestiones de tiempos, recursos y espacios.

Al hablar de prácticas desiguales en educación física, hay variables que se ponderan más que otras al momento de analizar cómo afectan a la construcción de desigualdades de género, es decir que hay variables que amplían la brecha de la desigualdad entre los géneros, específicamente en las prácticas de educación física.

Esta desigualdad aparece, quizás, como en ninguna otra disciplina escolar, relacionada estrechamente con el tiempo y especialmente, con el uso del espacio.

Siguiendo a Del Valle (1995), la definición de espacio se refiere a un área físicamente delimitable, ya sea por las actividades que se llevan a cabo, por la cual gente que lo ocupa, por los elementos que lo contienen, o por los contenidos simbólicos que se le atribuyen y por cómo se distribuye.

Generalmente, los chicos tienden a ocupar las zonas principales o que presentan un punto de referencia (áreas, arcos, aros), mientras que las chicas son relegadas a un espacio residual, de carácter periférico muy frecuentemente, que limita el desarrollo de su actividad motriz.

La utilización, proporcionalmente menor, del espacio por parte de las niñas durante las actividades físico-deportivas contribuye a estimular en ellas la idea de protección de sus cuerpos y la idea de que deben permanecer encapsuladas en el espacio personal. Iris Young (1987). Es decir, la utilización del espacio en el ámbito educativo es uno de los modos posibles de deducir los lugares ocupados por las ciudadanas y los ciudadanos en cierta sociedad en determinado momento histórico. (Scharagrodsky 2001) En ese

sentido, “la distribución del espacio en los centros educativos forma parte del currículum oculto de los mismos y las referencias al género en la distribución del mismo así lo demuestran” (Cantón Mayo, 2007, p. 115)

En relación al tiempo, debemos entenderlo como una variante de amplitud en que se suceden los distintos estadios de una misma cosa o acontece la existencia de cosas distintas en un mismo lugar.

También el tiempo es un elemento inconstante en Educación Física, ya que encontramos que el tiempo de la actividad motriz es mayor en los varones, y que éstos son los que marcan, por regla general, los tiempos decisivos en el inicio, transcurso y final de las actividades físico-deportivas.

Otro elemento a tener en cuenta es el diseño y la programación de las actividades de enseñanza y aprendizaje por parte del profesor. Si el espacio de juego es desigual, se puede sentir que la actividad estará condicionada de la misma forma. Las actividades suelen tener una atribución de género masculino, y es por ello que el colectivo de chicos está mayoritariamente más motivado que las chicas, porque el modelo ofertado se ajusta más a sus intereses, o más bien con los valores que socialmente se atribuyen a los chicos.

La mayoría de las relaciones e interacciones que se configuran durante la práctica de actividades físico-deportivas tienden a ser asimétricas. Existe un elemento jerárquico dentro de las actividades que van a desarrollar un mayor nivel de participación, en función la ausencia o presencia de reglas y de la utilización de recursos materiales.

Los recursos materiales también han sido etiquetados como masculinos y femeninos dentro del área de Educación Física. El empleo de unos materiales por parte de unos u otros que no se encuentren dentro esta categoría marcada socialmente, no estarían cumpliendo con el guion establecido y entrarían a formar parte del estigma de la ganancia o pérdida varonil.

Tomé y Ruiz (2002) destacan que un balón no es un elemento simbólico, sino un signo que identifica y separa a los chicos de las chicas; por lo tanto, se traducirá en un menor contacto del móvil por parte del sexo femenino. Por lo tanto, tendremos que prestar especial atención a los materiales y su incursión en la definición de identidades individuales y colectivas

Frente a estas conceptualizaciones es Scharagrodsky en su trabajo se cuestiona ¿qué es lo que sucede en las clases mixtas de educación física escolar?

En tanto la mayoría de los varones tienden a ocupar los espacios más amplios y centrales, la mayoría de las mujeres – y también algunos varones – utilizan espacios reducidos y marginales. Esto incide en las actividades motrices separando, jerarquizando, incluyendo, excluyendo y reforzando estereotipos naturalizados, como el de la pasividad, el de intimidad, el de protección y el de encapsulamiento en la mujer. La utilización, proporcionalmente menor, del espacio por parte de las niñas durante las actividades físico-deportivas contribuye a estimular en ellas la idea de protección de sus cuerpos y la idea de que deben permanecer encapsuladas en el espacio personal.

En sentido opuesto, la utilización casi monopólica del espacio por parte de la mayoría de los varones reafirma y reproduce los tradicionales estereotipos masculinos: ser fuerte, ser valiente y sobre todo estar en control de la situación lúdico- deportiva

La dimensión espacial es vista, de esta manera, como un elemento central y, a la vez, constitutivo de la actividad educativa. Así, a partir de los planteos de este autor, se piensa el lugar como una producción cultural deliberadamente fabricada, con cierta potencia per formativa y, a la vez, como una interesante forma de aproximarnos a ciertas lógicas pedagógico-políticas, ideológicas y culturales que “se han puesto en circulación, distribución, transmisión, producción, imposición, pero también que se han negociado, re-significado, apropiado y resistido en un determinado espacio y momento histórico” (Scharagrodsky, 2019, p. 73).

En la actualidad, Marozzi (2020) señala que los/as docentes de EF presentan resistencias a la

hora de implementar la ESI a partir de dos cuestiones centrales. La primera se refiere a sostener la separación según el sexo biológico. En tanto, la segunda tiene que ver con resistir a los nuevos modos de enseñar el deporte en la escuela debido a que expresan que va en detrimento de los resultados al momento de las competencias intercolegiales

Ampliando este tema podemos basarnos en el trabajo de Parenzuela Suárez Vranken (2024), donde sostienen que:

(...) “el ámbito educativo sigue siendo un terreno donde, en ocasiones, no se garantiza la aplicación de los marcos normativos, constituyéndose en un gran desafío que espera aún el impacto real de las disposiciones traducidas en ambas legalidades. Se perpetúan prácticas cristalizadas que acallan ciertas voces amparándose en el predominio de la heteronormatividad que impera desde la matriz de origen de la educación.

Históricamente la escuela, bajo su pretendida neutralidad, es portadora de ciertas regularidades que en el área de EF funcionan como articulaciones y dispositivos de género (...)

Siguiendo el planteo de Scharagrodsky (2006) podemos encontrar:

- *Utilización de un lenguaje neutro: invisibilización de las mujeres bajo expresiones que las incluyen en el universal “los alumnos”.*
- *Naturalización de rasgos de personalidad y expectativas de aprendizaje y de conductas femeninas y masculinas.*
- *Caracterización de los cuerpos, minimizando las posibilidades de las mujeres para ejercicio físico.*
- *Uso diferencial del espacio: aula, patio, entre otros con predominio masculino.*

2.3. Aproximaciones al concepto de género.

El debate acerca al concepto de género se encuentra en la agenda pública y es un tema en discusión en diferentes ámbitos por eso es necesario aproximarse al concepto haciendo mención a diferentes conceptos del mismo para construir el propio que será un concepto clave en esta investigación. Para partir de una idea sobre el mismo se cita aquí el concepto que plantea la OMS:

(...) El género se refiere a los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos. A su vez, esas desigualdades pueden crear inequidades entre los hombres y las mujeres con respecto tanto a su estado de salud como a su acceso a la atención sanitaria. (OMS)

Recientemente los estudios de género se refieren al segmento de la producción de conocimientos que se han ocupado del ámbito de la experiencia humana vinculado a las significaciones atribuidas al hecho de ser varón o ser mujer en cada cultura y en cada sujeto. Una de las ideas centrales, desde un punto de vista descriptivo, es que los modos de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros, más que tener una base natural e invariable, se deben a construcciones sociales y familiares asignadas de manera diferenciada a mujeres y hombres”. (Scharagrodsky, 2002-2003, Pág. 1)

Pareciera que al hablar de género es un concepto binario, hombre-mujer, donde se dan por “naturalizados” los roles estereotipados de lo masculino y lo femenino en una relación de estructura de poder desigual en clara referencia a la idea de poder foucaultiana entendiendo el poder como relación social capaz de construir sujetos, (Foucault, 1993)

La distinción entre género y sexo tiene como objetivo diferenciar conceptualmente las características sexuales, limitaciones y capacidades que las mismas implican, y las características sociales, psíquicas e históricas de las personas, para aquellas sociedades o aquellos momentos de la historia de una sociedad dada, en que los patrones de identidad, los modelos, las posiciones y los estereotipos de lo que es/debe ser una persona, responden a una bimodalidad en función del sexo al que se pertenezca. (Scharagrodsky; 2009).

El reconocimiento de la construcción social del género y no de las diferencias biológicas permite desarrollar una visión más crítica y adecuada de las desigualdades entre los géneros en el deporte y la educación física, situando el debate en el marco de las estructuras globales de poder de la sociedad. Aceptamos que los varones y las mujeres no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural y que los procesos educativos no han sido ajenos a la configuración de dos modalidades de acciones educativas diferenciales por género, distinguiendo a lo largo de la historia un modo para mujeres y otro para varones (Scharagrodsky 2009)

Aquí entendemos al género como "el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres" (Lamas, 2000 p. 25). En este sentido la investigación, reflexión y debate alrededor del género han conducido lentamente a plantear que las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones culturales y sociales y es así que se construye socialmente la masculinidad y la feminidad, mujeres y hombres no son un reflejo de la realidad “natural”, sino que son el resultado de una producción histórica y cultural. (Lamas 2000)

En términos históricos la mujer se ha visto condicionada en diferentes órdenes de la vida y estos condicionantes no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales, que se construyen alrededor del género y en este sentido se entiende

aquí que la construcción de los géneros conlleva intrínsecamente una relación desigual entre las diferentes ideas que prevalecen, hombre - mujer. (Lamas, 2000). A los fines de esta indagación sobre prácticas pedagógicas es que se entiende que la relación entre género y cultura son dos caras de una misma moneda y en ese sentido desde el punto de vista la cultura es un actor central.

2.4. ¿Qué genera la escuela? La escuela y el género.

La institución escolar como dispositivo de poder ha contribuido a la construcción de sujetos a los cuales moldea y construye en su subjetividad. Entre las disciplinas escolares, es la Educación Física una materia que aporta a la construcción del sujeto asignando roles, construyendo identidades y todo lo que hace a la personalidad de las personas (Scharagrodsky, 2005). Los aportes que ha realizado Scharagrodsky son fundamentales para entender la relación entre sujetos, Educación Física y género en la actualidad de nuestro país; y además como la relación Educación Física y género repercute en los cuerpos y los distintos aspectos de la subjetividad de los sujetos. Para poder comprender esta relación nuestra perspectiva y nuestra mirada sobre el tema se inspira en los aportes de Foucault y su obra, aunque retomamos de varios autores un conjunto de conceptos que nos aportan luz sobre el tema que se estudia, es decir el género y la Educación física.

“Lo primero que debemos señalar es que la historia de las prácticas corporales que circularon hegemónicamente en la EF ha tenido un fuerte efecto en la configuración de determinadas masculinidades y feminidades instalando asimetría y desigualdad. (Scharagrodsky, 2002). Para comprender es necesario remitirnos a la historia de la EF en la Argentina para entender cómo fue evolucionando la misma a través de los años, sobre todo en su diferenciación que hizo en varones y en mujeres, ya que la desigualdad se instaló desde adentro de la misma disciplina, siempre respondiendo a la realidad social de su tiempo es decir que debemos ver la evolución de la EF en nuestro país en relación al género

Se puede contar desde la sociología con una caja de herramientas para pensar el tema ampliamente y uno de los autores paradigmático de la materia es Bourdieu al cual se remiten Kopelovich y Pansa

“A partir de los postulados de Pierre Bourdieu, se trata de uno de los lugares (la escuela) donde se fabrican las personas, donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar, en relación directa con la familia” (Bourdieu, 1991 citado en Kopelovich y Pansa, 2017).

En clara referencia a la escuela como institución disciplinaria y el rol que cumple en la sociedad y los efectos de esta en la construcción de los sujetos. Como ya se dijo, Foucault es una influencia sobre la literatura sobre la EF y el género y como las relaciones de género y la constitución de las mismas. Los conceptos de poder, género, cuerpo, instituciones y sujeto son centrales para pensar estas cuestiones y así está planteado:

Partiendo de este concepto podemos decir que la institución escolar ha sido uno de los espacios institucionales –aunque no el único– que ha contribuido en la desigualdad ya que regula e impone– una determinada masculinidad y una determinada feminidad – excluyendo otras alternativas posibles– y que opera definiendo las relaciones de poder en la vida cotidiana de las sociedades modernas. (Scharagrodsky, 2004)

Al plantear la cuestión de género en la escuela se entiende que tiene varias dimensiones siendo una de ellas el cuerpo y como ciertas prácticas escolares prescriben y moldean los cuerpos de los sujetos según el género. En este sentido, la institución escolar ha sido uno de los espacios institucionales –aunque no el único– que ha contribuido en el proceso de construcción de cierto orden corporal (Scharagrodsky, 2001) es decir que las instituciones educativas desde los inicios prescribieron en sus planes de estudios tareas y asignaturas diferentes para cada género. La EF, reproduciendo esta modalidad, prescribió por separado las tareas para niños y para niñas, donde los ejercicios fueron muy diferentes, así como también la dirección de la enseñanza y los fines que perseguía la educación para las mujeres y para los hombres.

Se evidencia de esta forma que las configuraciones históricas, constituyeron una división netamente sexista en torno a los roles sociales.

La inclusión de la perspectiva de género en la escuela, y particularmente en las clases de Educación Física, ha seguido un camino no exento de altibajos. En la actualidad, los

estereotipos “tradicionales” de género relacionados con la actividad física y el deporte, persisten en el alumnado de Primaria y Secundaria (Blández, Fernández y Sierra, 2007). De esta manera, es que el análisis presente intenta dar cuenta de lo mencionado anteriormente en perspectiva de la Resolución 2673/13 de la DGCE que plantea esta necesidad de EF con perspectiva de género.

2.4.1 Concepto de Coeducación:

Según la RAE, es enseñar en una misma aula y con un mismo sistema educativo a alumnos de uno y otro sexo”. Esta definición no habla de una educación no sexista, sino de un modelo de educación mixta. En este modelo niñas y niños comparten y conviven en un mismo espacio educativo, reciben el mismo currículum escolar, utilizan los mismos materiales y son evaluados de la misma manera.

Siguiendo con este concepto me pareció interesante el aporte de Barra (2016) donde manifiesta que

(...) la coeducación es la intervención educativa por la que se pretende que varones y mujeres desarrollen su personalidad en igualdad de oportunidades, eliminando los estereotipos y sesgos sexistas. No debe confundirse con escuela mixta, que consiste solamente en reunir a varones y mujeres en las aulas o espacios educativos, pero sin poner en práctica ningún tipo de medidas que integre a ambos sexos. Por tanto el hecho de educar conjuntamente, el impartir currículos iguales cuando se están propiciando valores tradicionalmente masculinos (o femeninos), no supone coeducación (...)

La EF, como dice Alonso Rueda (2007, p.165), “es una asignatura que ayuda a formar unos valores necesarios para conseguir una futura igualdad de género como el respeto, la solidaridad, la cooperación, la tolerancia o la igualdad, así como trabajar con las actitudes necesarias para conseguirlo.”

2.5. Género y Educación Física. ¿Cómo aporta la educación física al género?

Si hablamos de EF, nos referimos a una disciplina pedagógica que abarca el cuerpo humano desde diversas perspectivas físicas, aspirando a una educación integral respecto al cuerpo humano que contribuya al cuidado y a la salud, pero también a las prácticas corporales a través del deporte. Basándome en mi experiencia como profesora de EF, podemos ver que los usos corporales de niños y niñas, muestran no sólo una arbitraria distribución de roles sino, fundamentalmente, la existencia de ciertas relaciones de poder marcadamente desiguales. Dichas relaciones de poder, al no ser móviles y al no permitir a la mayoría de las niñas estrategias de modificación se cristalizan y se fijan dando por resultado lo que Foucault (Foucault, 1984) ha denominado estados de dominación

Lo primero que debemos señalar es que la historia de las prácticas corporales que circularon hegemónicamente en la educación física, han tenido un fuerte efecto en la configuración de determinadas masculinidades y feminidades instalando asimetría y desigualdad entre ambos géneros (Scharagrodsky, 2001). Es decir que ubicamos a la escuela como actor central en la reproducción de cultura y nos interesa describir la actualidad de la educación física y la relación con el género. Por eso es importante analizar los espacios sociales que tienden a reproducir esa desigualdad y uno de ellos es la escuela (Sharagrodsky, 2001).

Las distintas vertientes didácticas de la EF expresan distintas formas de pensar la relación de los cuerpos - género alumnos y alumnas.

Es así, como ciertas representaciones hegemónicas establecen claramente un mundo de lo femenino y un mundo de lo masculino y esto impacta fuertemente en la idea de cuerpo de mujeres y cuerpos de varones y, la EF ha contribuido a fortalecer esta distinción. Para los varones se impuso la idea de cuerpo masculino, sinónimo de fuerza virilidad, dominio, productividad, rasgos asociados con la masculinidad hegemónica. Para las mujeres, el cuerpo se relaciona con características tales como la debilidad, delicadeza y fragilidad. (ESI 2004, p, 48)

(...) Si aceptamos que los varones y las mujeres no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural y que los

procesos educativos no han sido ajenos a la configuración de dos modalidades de acciones educativas diferenciales por género, distinguiendo a lo largo de la historia un modo para mujeres y otro para varones, una de las preguntas que surge es qué impacto ha tenido ello en el campo de la educación física. (Scharagrodsky, 2002).

Entre el conjunto de contenidos que se imparten en la Educación Física se encuentran actividades que conllevan una importante carga cultural de género (Soler, 2009), manteniéndose todavía la visión binaria del cuerpo masculino y femenino opuestos entre sí, limitando la construcción corporal de la mujer hacia la apariencia y la delgadez. (Azzarito, 2009). Es fundamental el papel que cumple la escuela y específicamente la educación física como medios para la transmisión o la compensación de las desigualdades de género vinculadas con el cuerpo y la actividad física.

A través de los juegos y deportes, los alumnos y alumnas pueden aprender a negociar, modificar, acordar y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos/as.

Hubo un tiempo en que determinadas prácticas educativas estaban dirigidas a los seres humanos, dependiendo de ciertos rasgos anatómicos. Tener un pene, testículos o una vagina inhabilitaba automáticamente la práctica de ciertas asignaturas escolares. De este modo en la Argentina, una vez sancionada la Ley 1.420 en 1884 y durante buena parte del siglo XX, las instituciones educativas prescribieron en sus planes y programas el “conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica” exclusivamente a las mujeres. En cambio, los varones tuvieron el privilegio de recibir enseñanzas en relación a “nociones de agricultura y ganadería”. También el “trabajo manual” era una asignatura con tareas diferentes de acuerdo a cada sexo.

El destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología. La educación física participó activamente en dicho proceso (Scharagrodsky, 2000). Aquella Ley marcó el inicio institucional de su posición en el concierto restante de las asignaturas escolares. De esta manera, prescribió la separación entre dos modalidades de ejercitaciones y actividades, con diferentes cualidades y destinatarios.

Los ejercicios militares (marchas, contramarchas, movimientos uniformes de flanco, media vuelta, alineaciones, posiciones fundamentales etc.) tuvieron un solo destinatario: los varones, o, mejor dicho, los futuros hombres. Las mujeres quedaron excluidas de tales actividades. Sus cualidades a desarrollar, ya las había anticipado un siglo antes el influyente pedagogo ginebrino. En este punto Rousseau no dejó dudas:

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

Y sus dichos se cumplieron al pie de la letra a partir de dicha Ley. Las actividades prioritarias para las mujeres, en la educación física, fueron “pasos, actividades rítmicas, gimnasia femenina, danzas, ejercicios decentes y no violentos, ciertos juegos, etc.”; en fin, tareas dirigidas a la construcción de cierta feminidad vinculada especialmente con la maternidad, la reproducción y el ámbito de lo doméstico (Vázquez, 1990).

2.6. Antecedentes normativos. La antesala a la Resolución 2476/13

Las normas que regularon la educación y a la educación física regulaban esta materia e impulsaba una mirada sobre el género estas miradas y posturas teóricas influyen en las miradas institucionales sobre la disciplina y desde la DGCE y se establecen parámetros para la práctica de la EF desde esta mirada tal como lo plantea la resolución que regula los diseños curriculares:

(...) La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los adolescentes al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral. (DGCE, 2006: 131)

Y continúa:

(...) al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación de los sujetos, teniendo en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, el conjunto de procesos y funciones -conciencia, inteligencia, percepción, afectividad, comunicación, entre otros- que hacen posible que esas acciones sean realizadas por los alumnos/as con sentido y significado para ellos. Por lo tanto, se entiende que 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. (DGCE, 2006, p. 131)

Para llegar a este punto hubo lugar a un cambio, aunque ahora se observe como formación integral a las relaciones de género, pero se tiene q mencionar en el recorrido y la evolución institucional del sistema educativo argentino tenemos momentos importantes en el sistema educativo que fueron marcando diferentes posturas. En 1884 cuando se sancionó la ley 1.420 que marcó la primera división de tareas de acuerdo al sexo, destinando a las mujeres conocimientos relacionados con labores de mano y

nociones de economía doméstica; mientras que los varones eran receptores de conocimientos en ganadería y agricultura.

Al respecto de la EF y las relaciones de género una autora, Castex, menciona los beneficios de la EF diferenciada:

(...) beneficios de la educación física diferenciada: en relación con la educación mixta en tercer año de Escuela Primaria. Así, define a la educación diferenciada como “un modelo educativo que separa a los alumnos por sexos, para facilitar las mejores oportunidades para varones y mujeres, tratando específicamente a cada uno. Esto supone la diferenciación por sexos de todas o algunas de las clases, aun manteniéndose un mismo currículo para niños y niñas” (Castex,2002)

Cien años después, con la sanción de la Ley Federal de Educación (1994), los CBC (Contenidos básicos comunes) establecieron la separación por sexos a partir del segundo ciclo de la EGB

(Educación General Básica). Contemplando las clases mixtas como excepciones generalmente ligadas a cuestiones administrativas, por ejemplo, la existencia de un solo curso y la imposibilidad de articulación con otra sección para la división según sexo. Hoy podemos encontrar que la mirada sobre educación física desde el diseño curricular, a nivel formal, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional (2006) es la que contempla al sujeto como un todo. En este contexto, la EF es una disciplina pedagógica que incide en la constitución de la identidad de los sujetos al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como un espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral, a la prevención y promoción de la salud y al uso activo y recreativo del tiempo libre (Sharagrodsky, 2004).

No sólo se posiciona en la actividad física teniendo en cuenta que el sujeto rinda de determinada manera o alcance ciertos logros o medidas, sino que considera al sujeto y sus prácticas corporales; las cuales pueden ser de rendimiento, en forma elitista, competitivas o pueden ser practicas corporales que tienen que ver con el esparcimiento, el tiempo libre, el jugar, el jugar con otros y la práctica deportiva en distintos niveles.

Lo interesante es que esta nueva mirada, este nuevo paradigma esta prescripto en Diseño Curricular, por lo cual las nuevas generaciones tanto de profesores como de alumnos tienen un marco regulatorio de la disciplina bajo estos postulados.

Como queda expresado en la resolución N° 2476/13 la cual plantea nuevas condiciones para la organización de la clase de Educación Física en la Educación Secundaria

y “definir que no hay una única manera de ir a la escuela secundaria y que la escuela necesariamente, tiene que revisar su modelo organizativo y su diseño curricular, redefinir el tiempo y el espacio escolar, construir su identidad.” (DGCYE. Marco General del Ciclo Superior. La Plata 2009)

2.7. Resolución 2476/13 de DGCE. Un avance legislativo

Desde los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires a través de la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante DGCE) se promueve la educación desde la perspectiva de género igualitaria, dando espacio a la reflexión de las propuestas docentes desde las orientaciones didácticas, formas de evaluación y explícitamente describe la diferencia del concepto sexo y género, al igual que el de educación mixta y coeducación como conceptos relevantes en esta investigación y que está contenida en la resolución 2476/13. Desde antes de la sanción de la resolución existía en el marco normativo de la DGCE principios que impulsaban a la perspectiva de géneros.

La Resolución N°2476/13 les permite a los equipos directivos y docentes modificar los modos de organización de la clase de Educación Física en la escuela secundaria para garantizar el derecho a la formación corporal y motriz de todos los estudiantes, atender a la grupalidad y diversidad, y considerar la perspectiva de género, para lo cual indica y habilita nuevas conformaciones de grupos de clase, horarios y lugares de trabajos, entre otras prescripciones.

No obstante, a pesar de este quiebre que se produce en la educación física con este nuevo paradigma que implica esta resolución, aun hoy se visualizan ciertos resabios o prácticas educativas bajo el antiguo paradigma. Es muy difícil desterrar o erradicar las prácticas del modelo anterior, por lo que en la realidad se da una convivencia de ambos paradigmas que es lógico en cuanto entendemos a la educación como un proceso complejo influido entre otras cosas por los marcos institucionales y marcos sociales que influyen en las prácticas educativas.

3. Hipótesis

- Existen en la actualidad diseños curriculares que no contemplan la resolución 2476/13 y que como consecuencia se diseñan clases sin perspectiva de género.

4. Objetivos

4.1.1. Objetivo General.

Indagar sobre las prácticas de enseñanza de la educación física mixta desde una perspectiva de género.

4.1.2. Objetivos específicos

- Describir las propuestas de enseñanza en las clases de EF en secundaria
- Analizar las practicas docentes a la luz de los diseños curriculares y como se implementa la resolución 2476/13 de la DGCE.
- Describir los discursos de los docentes entrevistados sobre la perspectiva de género en la Educación Física.

5.1. Tipo de diseño

El tipo de diseño utilizado para el desarrollo de la investigación es de carácter descriptivo. En palabras de Hernández Sampieri: “Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (Hernández Sampieri, 2010, p 88)

A través de la estrategia cualitativa y de sus instrumentos de recolección se propone aquí dar cuenta de los objetivos del presente trabajo.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1987), este tipo de investigación produce datos descriptivos, como son las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable

Se utiliza observaciones a las clases de EF y entrevista en profundidad semi estructurada a los docentes involucrados en las clases a fin de describir sus discursos y sus representaciones de lo que hacen. Con las estrategias...

“cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos.” (Hernández Sampieri, 2010p 22)

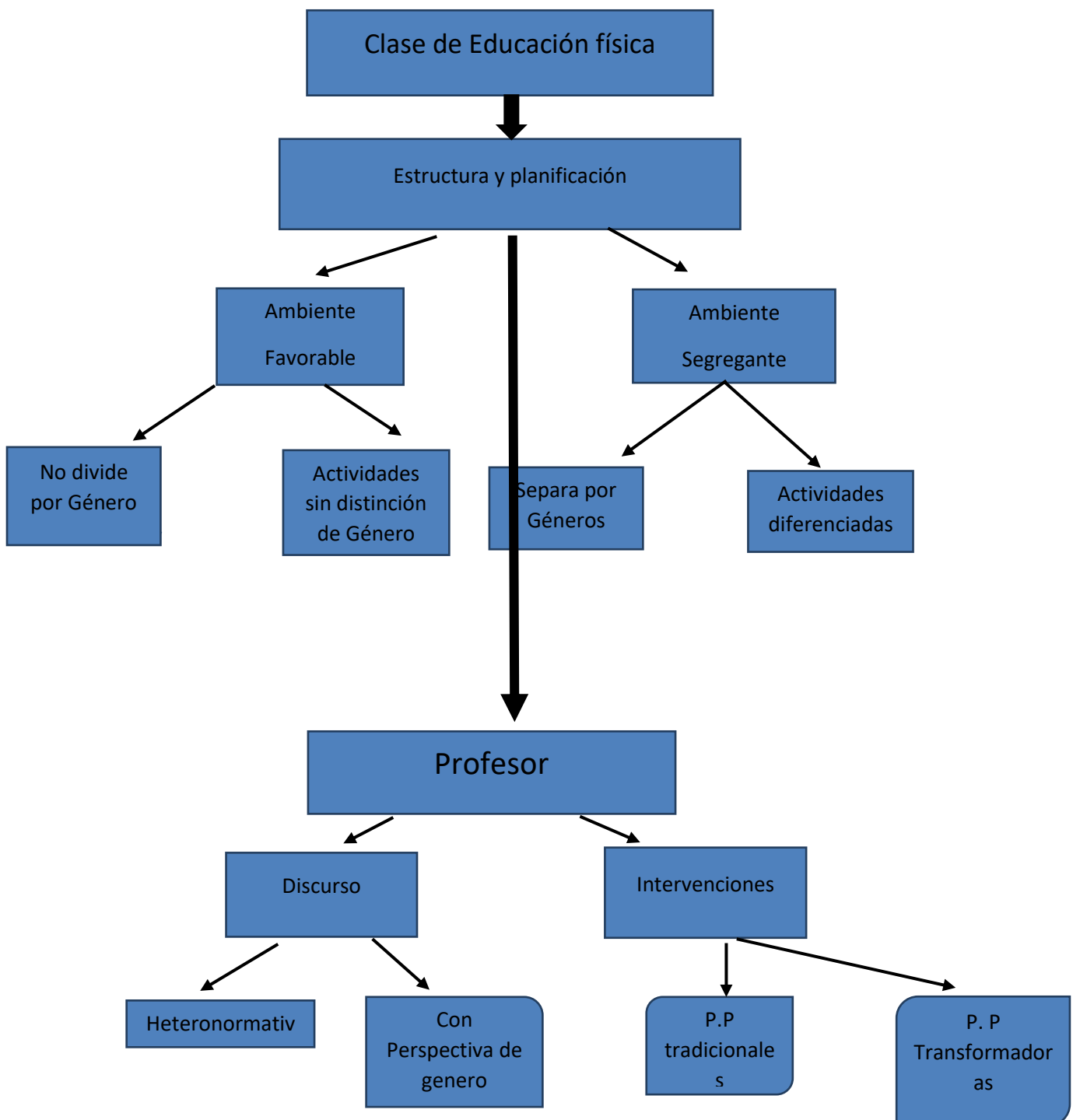
De esta manera esta estrategia de investigación tiene una dinámica circular de idas y vuelta en este estudio no experimental porque no hubo manipulación de las variables, sólo se indagó sobre las prácticas, se las registró y luego se las analizó sin ningún otro tipo de participación de la investigadora sobre las variables.

En relación a la búsqueda del conocimiento, se trató de una investigación aplicada pues la intención es que el conocimiento producido durante el desarrollo de este proceso pueda ser aplicado y sirva así para mejorar la práctica profesional docente.

Se buscó investigar las prácticas docentes y se llegó a ellas de manera directa a través de entrevistas o de encuestas a distintos docentes.

Para llevar adelante esta estrategia se entrevistó a 5 docentes, una madre y una autoridad de las instituciones secundarias estatales y privadas con ellos se puede describir lo que ocurre en las clases de EF en las escuelas secundarias de la ciudad de Mercedes.

Las dimensiones para analizar son la planificación de las clases, la utilización de los espacios y cómo interactúan los estudiantes en relación si el género es determinante en esa interacción y además como los docentes representan esas clases y como lo verbalizan.



5.3 Fuentes de datos

Para la realización del trabajo se utilizaron fuentes primarias que dieron lugar a la construcción de datos necesarios para el análisis acorde a los objetivos y propuesta del trabajo. Los datos surgen de entrevistas en profundidad y de observaciones no participantes de la institución y de las clases de EF.

La elección de ambas herramientas responde a poder describir los ámbitos institucionales y poder dar cuenta de los discursos de los actores fundamentales en un proceso educativo en EF que den cuenta sobre sus concepciones acerca del género y la EF. Estas herramientas fueron administradas con los requerimientos y criterios necesarios para que la producción de datos sea válida y confiable.

La observación sirvió para dar cuenta de la utilización del espacio y el desarrollo de la clase en general y cómo interactúan los estudiantes entre y a su vez con el docente. Por otro lado, las entrevistas reflejan las representaciones y los que los docentes verbalizan sobre las clases de EF y el género. Esto da a lugar a analizar los objetivos propuestos y la descripción de esta cuestión en este estudio de caso.

La elección de la entrevista en profundidad es la herramienta más valorada para interpretar el discurso de los docentes sin interferencias como podría haber sido o un focus group y además se indaga en cada detalle y en profundidad algo que no hubiera sucedido con una encuesta estructurada.

5.4. Instrumentos para la producción de datos

La entrevista en profundidad como plantea Olabuenaga:

“no es otra cosa que una técnica de obtener información, mediante una conversación profesional con una o varias personas para un estudio analítico de investigación o para contribuir en los diagnóstico y tratamientos sociales” (Olabuenaga, 2012 p 165).

La información que se obtiene de los y las docentes es fundamental para dar cuenta los objetivos. Lo que se busca es la significación que le otorgan a la relación entre EF y género y cómo surge esta relación en los discursos.

La reconstrucción de los significados verbalizados por los docentes es central en esta metodología que se apoya en la tradición del interaccionismo simbólico y en su teoría

para dar cuenta del mundo que construyen los involucrados y los sujetos Mas específicamente la entrevista:

“es un acto de interacción personal, espontaneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas, entrevistador y entrevistado en el cual efectúa un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cual, el entrevistador transmite interés, motivación, confianza, garantía y el entrevistado devuelve, a cambio, información personal en forma de descripción, interpretación y evaluación.” (Olabuenaga 2012, p 174)

Una forma de complementar las entrevistas en profundidad es a través de las observaciones no participantes. A través de las entrevistas en profundidad se describen los discursos de los docentes y la significación que le otorgan a la relación género y EF por otro lado se describe el escenario donde transcurren estas clases y de esta manera se produce más información pertinente a los fines de este trabajo.

“la observación puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa:

Orientándola, planificándola, controlándola y someténdola” (Valle, M 2000 p 143)

Con estos criterios y esta potencialidad que posee la observación en esta investigación como en otras lo que se busca es:

“aproximarse a la realidad social intentando observarla de modo directo, entero y en su complejidad, sin artificios ni simplificaciones y en el momento en que acontecen los fenómenos a estudio, constituye una gran baza de la observación frente al experimento, la encuesta o incluso las técnicas de entrevista cualitativa.”

5.5. Plan de actividades en contexto

La producción de información se llevó adelante en campo a través de las observaciones de las clases y por otro lado se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes involucrados como así también a actores que consideramos clave en la institución por el tiempo en el que son parte y además por los roles que han asumido.

Se especifica si se trabajó en contexto de terreno o de laboratorio (o una combinación de ambos contextos según variable/s)

Se explicita si la posición del investigador fue interactiva o no interactiva (o una combinación de ambas según variable/s de estudio).

Cronograma de tarea llevado adelante:

Actividad	Fecha
Elaboración del proyecto y marco teórico – Antecedentes bibliográficos.	Marzo de 2019
Entrevista con Representante legal para solicitar autorización de realización de observaciones de las clases de educación física y entrevistas a los docentes de las distintas instituciones	10 de abril de 2019
Comunicación con profesores de educación física para acordar la observación de clases.	Abril de 2019
Observación de 4 clases de educación física.	Mayo junio de 2019
Acuerdo con docentes para entrevistas.	Julio de 2019
Acuerdo con Actores de la institución	julio de 2019
Entrevistas a docentes, padres y autoridades	Agosto de 2019
Análisis de las entrevistas y la observación	Septiembre de 2019
Continuación de análisis y entrevistas	Mayo de 2024
Conclusiones	Junio de 2024
Presentación final	Julio de 2024

5.6. Universo y muestra

Universo: Profesores de Educación Física que ejercen en la primaria de la Provincia de Buenos Aires.

Muestra: La muestra es intencional y se utiliza el método bolo de nieve donde un entrevistado nos llevado hasta agotar las dimensiones de nuestro objeto.

Es necesario fundamentar la representatividad de la muestra según:

- Criterios sustantivos (teóricos)

5.7. Plan de tratamiento y análisis de los datos

Se analiza las distintas dimensiones de nuestro objeto de estudio en base a los criterios estipulados y como se expresan en los discursos de los entrevistados y por otro lado como se expresa en las observaciones.

Nuestro objeto de estudio son las clases de EF. Las dimensiones a analizar son:

- Planificación de las clases
- Utilización de los espacios e interacción entre los estudiantes
- Representación de los docentes sobre sus prácticas.
- Condicionamiento de la cultura institucional.

Para describir estas dimensiones es necesario entrevistar a los docentes y actores particulares de la institución que dé cuenta de lo que aquí se plantea y por otro lado se realizaran observaciones a las clases para dar cuenta de los espacios y la interacción entre lxs estudiantes en las clases.

5.8. Análisis de las entrevistas.

En las entrevistas observamos que el diseño curricular y las estrategias en el ámbito de clase proponen otorgar cierto protagonismo a los/as estudiantes en la elaboración de las clases y no tanto en la planificación de las mismas. Se observa que la mirada de los estudiantes sobre lo que sucede en el aula es importante y se le presta atención a esto. En la elaboración de estas estrategias está presente la mirada del estudiante, como menciona un docente entrevistado:

“Hago que se agrupen ellos por su cuenta, cuando ya más o menos los conozco veo cómo son los grupos y ahí intervengo, los voy cambiando para que se integren con otros compañeros o mujeres y varones.” (Esteban)

Esta mirada es importante por el lugar que se le da a una estrategia planificada desde la voluntad del docente y de lo que espera de las clases. Por otro lado, en otra posición se observa que, como menciona Marcelo, docente con veinte años de experiencia en la disciplina, lo siguiente:

“Busco en mis clases la participación activa de la totalidad del grupo mediante propuestas atractivas y motivantes, darles herramientas para que sean capaces de contribuir a su corporeidad y desarrollo físico y motriz.” (Marcelo)

O Marisa que menciona lo siguiente:

“Mis planificaciones son muy amplias, yo tengo el primer año de secundaria, por lo tanto encaro la educación física en conjunto con el departamento. Nosotros vemos un abanico de deportes, no nos volcamos a un solo deporte (el primer año), por lo tanto mis planificaciones empiezan desde la parte de que conozcan su cuerpo, sus capacidades condicionales, las capacidades físicas que tienen y después nos volcamos a un deporte específico en diferentes etapas del año. Arranco con el atletismo, seguidamente con vóley, vemos hándbol, básquet, todo lo básico de todos los deportes en primer año.” (Marisa)

Aquí vemos nuevamente como en Marcelo, un docente que planifica sus clases de manera detallada. Observamos que los docentes con más trayectoria otorgan mayor planificación a una clase, distinto a los docentes con menos años de experiencia que priorizan la estrategia construida en conjunto con los estudiantes.

Por otro lado, desde lo verbalizado por los docentes se encuentra que al menos la mayoría entiende que la Educación Física debe ser mixta.

“En este programa trabajé deportes como el korbball que me permitía trabajar con ambos géneros, y todos se engancharon porque ninguno lo conocía y los incentivó eso.” (Marisa)

Aquí Marisa expresa y lo observamos también en el docente de la clase 1, el cual sus clases tienen una estructura favorable ya que no dividió al grupo por género y buscó la forma de trabajar con la totalidad sin segregar o diferenciar. Esteban y Marisa destacan la importancia de la participación activa de los alumnos en la elección de las actividades deportivas. Esteban menciona que le gusta que los alumnos opinen y decidan qué actividades prefieren, lo cual puede fomentar un entorno inclusivo donde se consideren las preferencias de todos los estudiantes. Marisa, por su parte, tiene la intención de que todos los alumnos participen activamente, lo cual puede contribuir a una mayor equidad en la participación.

5.8.1. Obstáculos en la integración

Como se menciona más arriba, los docentes en la actualidad intentan integrar en sus clases a los estudiantes sin distinción de su género, pero se encuentran con obstáculos como menciona Esteban:

“Integrarlos, en realidad la mujer se inhibe más a la hora de trabajar con varones. A medida que pasan los años juntos en secundaria van tomando más confianza, pero en general pasa eso, que las chicas no quieren trabajar o no se sienten del todo cómodas.” (Esteban)

“Es difícil y peligroso hacer jugar ciertos deportes a una chica con un chico, por la fuerza y los cuerpos.” (Marcelo)

Los docentes muchas veces confunden la educación física con el deporte y sus prácticas terminan siendo tradicionales y no transformadoras, centrándose en las capacidades y no en las personas. Los obstáculos no siempre provienen de los propios estudiantes, sino que los propios docentes pueden tener prácticas adquiridas que se transforman en obstáculos al momento de desarrollar una práctica docente con perspectiva de género. Muchas veces, producto de que los docentes cuando van a sus propias prácticas, olvidan su formación profesional y reproducen sus vivencias corporales aprendidas a lo largo de la formación humana.

De igual modo, notamos que las clases son repetitivas, en ellas se les dice a los alumnos qué hacer y cómo hacerlo, y esto implica una contradicción constante en los docentes que expresan la importancia de la creatividad y la libertad a la exploración y el descubrimiento. Podemos decir que algunos docentes como Marisa buscan propuestas que le permitan trabajar con mujeres y varones sin diferenciación, mientras que otros prefieren dividir al grupo y plantear propuestas donde logren trabajar con la totalidad del grupo de forma segmentada y de acuerdo a su condición de mujer u hombre.

“Para todos igual, no hago una diferenciación. Lo que hago es decir: chicos... chicas, ahí sí hago una separación. Yo me doy cuenta de que me dirijo a la clase y separo los géneros, pero después a lo largo de la clase no es general.” (Marisa)

5.8.2. Estrategias con las mujeres

“Lo que hago es darle más participación a las mujeres, les hago armar la cancha, arbitrar, ser referente del equipo, o en algún deporte solo vale el tanto o gol de alguna alumna.” (Esteban)

Aquí podemos ver cómo Esteban busca estrategias para trabajar sin segregar, y termina realizando una diferenciación donde por ser mujer, él entiende que debe darle más protagonismo e importancia para equilibrar, entendemos, el grupo.

“Yo trabajo conocimiento del cuerpo, que conozcan su cuerpo. Mis clases son para los dos géneros. La bajada es la misma, las actividades son las mismas. En ningún momento utilizo la palabra limitación o fuerza, ya que a veces el concepto erróneo de los profes es que los varones son más fuertes, hacen esto... bueno no... cada alumno

como en todo, cada varón o cada mujer, si algo le cuesta ellos mismos adaptan el ejercicio, pero yo no lo hago notorio en mi clase. O sea, la bajada es para todos igual y cuando trabajo, por ejemplo, las capacidades, eso es bien individual y cada uno elige con quién trabajar. Si por lo general se agrupan por afinidad, las chicas con las chicas, los chicos con los chicos, más que nada en el grupo de 13 años que tienen vergüenza de su cuerpo y trabajar una mujer con un varón a ellos les genera algo... por eso yo los dejo. Ahora, cuando trabajamos un deporte, ahí sí, hago juegos mezcladores, en donde quedan ahí sí separados varones y mujeres, todos mezclados. No hago una elección, y de hacer una elección, pongo todos en fila o ronda y siempre los capitanes del equipo para formar un equipo es el par: un varón y una mujer. Ellos dos forman su equipo, y si no, por lo general hago a través de juegos mezcladores y se agrupan por colores de medias, zapatillas y por lo general ahí me quedan bien heterogéneos.” (Marisa)

5.8.3. Valoración por lo mixto

Según los datos aportados por los entrevistados y las observaciones, trabajar de forma mixta puede ser importante en la formación o, para algunos docentes como Marcelo, un problema a la hora de trabajar los deportes, ya que los hombres y las mujeres manejan diferentes niveles de fuerza y sus cuerpos.

También nos encontramos con relatos como el de Silvina, el cual aporta importante relevancia para el género, ya que incluye propuestas que buscan asegurar que tanto chicos como chicas se sientan incluidos y que se promueva la igualdad en el acceso y participación en actividades deportivas, desafiando los roles tradicionales.

“Lo que empecé a hacer ahora con los alumnos es enfocarme en actividades que desafíen los roles de género tradicionales.” (Silvina)

“Muchos, el respeto por el sexo opuesto, la integración, conocer las diferentes limitaciones y logros, los valores, etc.” (Esteban)

“Es difícil y peligroso hacer jugar ciertos deportes a una chica con un chico, por la fuerza y los cuerpos.” (Marcelo)

“Sí, tienen su relación, la educación física a través de la persona, la relación con el otro, consigo mismo, la aceptación de su propio cuerpo, las limitaciones y las de los demás.” (Marisa)

5.8.4.Resolución

“La conozco, pero a modo general, me parece que lo que plantea es el momento para que actualicemos cómo dictar los contenidos y generar un contexto más amplio, diverso y participativo, garantizando que sea inclusivo para mujeres, hombres u otras identidades. Salir del binarismo. Creo que si esto se construye desde la escuela podemos fomentar la construcción de ciudadanos más empáticos.” (Belén)

“Sí, la conozco. De hecho, la escuela en donde estoy, si bien a mí no me tocó porque ya te digo, con primer año de manera mixta y continuo, pero después hubo una brecha donde trabajamos un tiempito mujeres con mujeres, varones con varones. Después, cuando vino la resolución, nos vimos obligados a meternos en el tema y para mí fue muy beneficiosa en lo personal porque ya te digo, mi manera de trabajar y como ya te digo, yo trabajo en primaria, jardín y siempre mixto, mixto y para mí seguir es un crecimiento personal en ambos géneros, trabajar de forma mixta, siempre hablando en el nivel escolar. He hablado con varios colegas o compañeros y algunos lo sufrieron más porque estaban acostumbrados a la competencia.” (Marisa)

“A mí me modificó para poder terminar con creer que la educación física debía ser por separado. Yo veía imposible dar una clase mixta y hoy lo veo como una oportunidad.” (Esterban)

En cuanto a lo normativo y sus discursos, los docentes entrevistados se han mostrado a favor de la educación física mixta sin distinción de género, conociendo la resolución y enmarcándose en ella. En cuanto a las observaciones de clases, hemos visto que en uno de los casos las clases se encuentran divididas por género, según los docentes, por un proyecto presentado por la institución, la cual no se encontraría dentro de lo normativo. Los docentes, si bien conocen la resolución, acatan las órdenes ya que hablamos de una institución privada.

5.8.5. De acuerdo a las observaciones

Marina menciona: *"Trato de decir buenas tardes a todas y todos y prestan atención a eso."*

Observación: *"El docente guía la clase y utiliza el género masculino para dirigirse a la totalidad del grupo."*

La adopción de un lenguaje inclusivo y el esfuerzo por no diferenciar a los estudiantes por género son prácticas que buscan fomentar la igualdad. Sin embargo, se observa que todavía se utilizan términos masculinos genéricos, lo cual puede perpetuar ciertas desigualdades.

"Los alumnos se sientan, los varones por un lado y las mujeres por el otro." Marina comenta: "Las listas están hechas las niñas con color rosa, varones con color azul."

La separación física y la diferenciación por colores y uniformes pueden reforzar estereotipos de género y afectar la interacción entre estudiantes. Las prácticas que segregan por género pueden influir en la percepción de las capacidades y roles de los estudiantes.

Marina sugiere: *"Trabajar otras cuestiones deportivas que hacen que los chicos y chicas crean que la educación física está ligada al deporte o que es por género."*

"El docente junto al grupo realiza un juego con todxs."

Las propuestas pedagógicas que buscan no discriminar por género y fomentar la participación igualitaria son cruciales para crear un ambiente inclusivo. Estas prácticas ayudan a cuestionar y superar los estereotipos de género asociados con la educación física.

6. Conclusiones

Inicié este trabajo en un contexto donde la perspectiva de género en la educación física aún era un tema poco explorado. Autores como Pablo Scharagrodsky, pioneros en este campo, me inspiraron a cuestionar mi propia práctica docente y a reflexionar sobre la necesidad de incorporar una mirada crítica de género en mi labor.

A medida que avanzaba en la investigación, me encontré con diferentes momentos históricos que marcaron la evolución de este tema. Desde la creación de un Ministerio de Género y Diversidad que impulsaba políticas públicas en la materia, hasta la actualidad, donde la discusión sobre género en el ámbito educativo parece haber perdido terreno, con la eliminación del ministerio y el cuestionamiento al uso del lenguaje inclusivo.

Este recorrido histórico me ha permitido comprender la complejidad y la dinámica de la lucha por la igualdad de género en la educación. Si bien aún queda mucho camino por recorrer, estoy convencida de que la incorporación de la perspectiva de género en la educación física es fundamental para construir un ambiente educativo más justo, equitativo e inclusivo para todas y todos.

Esta investigación me ha permitido reflexionar críticamente sobre mi propia práctica docente y me ha comprometido a implementar estrategias que fomenten la perspectiva de género en el aula. Estoy convencida de que este enfoque es esencial para formar ciudadanos y ciudadanas responsables críticas y comprometidas con la construcción de una sociedad más justa

Mi trabajo abre la puerta a futuras investigaciones que exploren en profundidad la implementación de la perspectiva de género en diferentes contextos educativos. Además, los resultados de este estudio pueden ser utilizados por docentes, directivos y responsables políticos para diseñar e implementar políticas públicas y prácticas educativas que promuevan la igualdad de género en la educación.

A partir de mi investigación, puedo afirmar con rotundidad que la implementación de estrategias con perspectiva de género en la Educación Física es fundamental para construir un ambiente educativo más justo, equitativo e inclusivo.

Esto implica:

Adoptar un lenguaje inclusivo y evitar diferenciar a los estudiantes por género. El lenguaje es una herramienta poderosa que puede perpetuar o desafiar los estereotipos de género. Al utilizar un lenguaje inclusivo, podemos crear un espacio educativo más respetuoso y acogedor para todas las personas.

Eliminar las prácticas que segregan por género, como la distribución espacial diferenciada o el uso de uniformes distintos. Estas prácticas refuerzan la idea de que existen actividades o espacios "propios" para cada género, limitando las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Implementar propuestas pedagógicas que fomenten la participación igualitaria y la interacción entre estudiantes de diferentes géneros. Esto implica diseñar actividades que desafíen los estereotipos de género y que brinden oportunidades para que todos los estudiantes participen y colaboren de manera equitativa.

Exigir el cumplimiento de las normativas y políticas públicas que promueven la igualdad de género en la educación. Es fundamental que las autoridades educativas y los docentes se comprometan con la implementación de estas medidas para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad sin discriminación.

Resaltar el concepto de coeducación en la Educación Física no solo como una opción, sino una necesidad imperiosa para construir un futuro más justo e igualitario. Al desafiar los estereotipos de género, promover el respeto mutuo, fomentar la participación equitativa y crear un ambiente educativo inclusivo, la coeducación permite que todos los estudiantes desarrollen su potencial al máximo, sin importar su identidad de género.

Si bien el camino hacia la plena implementación de la coeducación en la Educación Física aún es largo, esta investigación ha demostrado que es un objetivo alcanzable y necesario. Se requiere del compromiso y la colaboración de todos los actores

involucrados en el ámbito educativo, desde docentes y directivos hasta familias y la comunidad en general, para generar un cambio real y duradero.

La coeducación en la Educación Física es una apuesta por un futuro donde todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender, crecer y desarrollarse como personas plenas y responsables. Es un futuro donde el respeto, la igualdad y la inclusión sean los valores fundamentales que guíen la formación de las nuevas generaciones.

Invito a todos los lectores a sumarse a este desafío y a trabajar juntos para construir una sociedad más justa e igualitaria a través de la coeducación en la Educación Física.

7. ANEXO

Las entrevistas son entrevistas en profundidad semi estructuradas como menciona la bibliografía sobre técnicas cualitativas y según ese criterio la guía de entrevista contempla ejes que dan cuenta de las dimensiones a indagar sobre el objeto.

Guía de entrevistas en profundidad – Docentes – autoridades – padres

Primera parte – Presentación.

- Nombre y edad
- Relación con la institución y recorrido en ella
- Formación profesional

Segunda parte – Educación física, género y lo institucional

- Características institucionales con respecto a la EF.
- Relación entre el género y la educación física desde la perspectiva de la Resolución 2476/13

Tercera parte – Educación física y género

- Planificación de las clases – criterios y prioridades para planificar las clases
- Género y educación física.
- Presente y futuro de las relaciones de género y la EF

8. ANEXO II

Guía de pautas para realizar la observación no participante en las clases de EF. En este, caso como en las entrevistas la guía es una orientación para dar cuenta de las dimensiones de nuestro objeto y así describir el hecho empírico en cuestión que son las clases de EF: Por ese motivo es que realizamos esta guía de observación.

Observación no participante

- Comportamiento e interacción institucional fuera de la clase (recreo, formación, aulas, etc.)
- Comportamiento del profesor frente a los estudiantes.
- Desarrollo de la clase y utilización del lenguaje y de los espacios.
- Actividades para desarrollar - planificación y perfil pedagógico didáctico elegido.
- Actividades y comportamiento de los estudiantes en clase.
- Interacción y comportamiento entre varones y mujeres entre si y como se relacionan ambos entre ellos
- Reglas y pautas de comportamiento y descripción de las actividades.

9. Bibliografía

- Achilli, E. (1988). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*.
- Aisenstein, Á., & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Prometeo Libros Editorial.
- Berdula, L. I. (2013). *Descosiendo el género: Heteronormatividad. Su reproducción sexista vs. coeducación en la enseñanza de la Educación Física*. In 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 9 al 13 de septiembre de 2013 La Plata. 2015
- Berdula, L. I. (2015). *Educación Física escolar, vínculos, actores y voces*. In 11 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 28 de septiembre al 2 de octubre de
- Berardi, M. (2019). *Representaciones visuales sobre género y sexualidad. Un análisis de manuales escolares. Descentrada*, 3(1), e076-e076.
- Berardi, M y Scharagrodsky, Pablo (2016). *Mujeres en movimiento. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980*. Buenos Aires: Prometeo. 354 páginas. ISBN 9789875748064. *Pasado Abierto*, 3(6)
- Butler, J. (1997). *Sujetos de sexo/género/deseo*. *Revista Feminaria*, 10(19), 109-125.
- Castets, D. (2012). *Beneficios de la Educación Física diferenciada*. Tesis de grado
- Carapia, J. D. C. C. *Mecanismos de promoción de la red de organizaciones civiles y populares y organizaciones de mujeres*. Cuadernos de Antropología social, 1(2), 5-19.
- Checa, S. (2005). *Implicancias del género en la construcción de la sexualidad adolescente*. *Anales de la Educación Común* Ed. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. 1ro a 6to años. La Plata
- Dirección General de Cultura y Educación (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Orientación Educación Física. 4to, 5to y 6to año. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2013). Resolución 2476. Anexo único. La Plata
- de Jóvenes Investigadores, V. J., & Orbuch, I. P. *La actividad deportiva como dispositivo para el control del cuerpo. Un análisis de los pensamientos de Próspero Alemandri y Manuel Fresco en la década del 30.*
- Fernández, E. (1990). *Juntos pero no revueltos*. Madrid, Editorial Visor.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (No. 303.442).
- Foucault, M. (1996) *Genealogía del racismo*, ed. Altamira, La Plata.
- Foucault, M. (1996) *Hermenéutica del sujeto*, ed. Altamira, Buenos Aires
- Gómez Smyth, L. (2016). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil. Tesis Doctoral.
- Gómez Smyth, L. (2017). *Modalidades de planificación en la Educación Física del nivel inicial*. In 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 13 al 17 de noviembre 2017 Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Gómez Smyth, L. (2019). *Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la Educación Física del nivel inicial*. In 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019 Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. Universidad Nacional de La Plata
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Kopelovich, P. (2018) *Educación física y escuela secundaria: sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la asignatura en un colegio de la provincia de Buenos Aires* (Argentina) (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).

- Kopolovich, P., & Pansa, G. I. (2017). Educación Física, géneros y sexualidades: hacia un estado de la cuestión en Argentina. In XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 2017).
- Lamas, M. (2000). *Diferencias de sexo, género y diferencia sexual*. Cuicuilco.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Editorial GEDISA.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Perczyk, J., & Gómez, P. (2001). Educación Física para todos: aportes para la reflexión. *EFDeportes.com*, (3Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.5).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*.
- OMS en web site.:<https://www.who.int/topics/gender/es/>
- Saraví, J. R. (1995). *Hacia una Educación Física no sexista*. Educación física y ciencia.
- Scharagrodsky, P. (1995) *Entrevista al Profesor Ricardo Crisorio*. [En línea] Educación Física y Ciencia, 1(0). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.257/pr.257.pdf
- Scharagrodsky, P. (2004). *Juntos, pero no revueltos*. La Educación Física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. San Pablo, Brasil.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*.
- Scharagrodsky, P. (2007a). *El cuerpo en la escuela*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. Argentina.
- Scharagrodsky, P. (2007b). *Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar*. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2011). *La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. La invención del homo gymnasticus*. Fragmentos

históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente.

Buenos aires: Prometeo.

- En Scharagrodsky (compilador) *La invención del “homo gymnasticus”*. *Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2015). *Género*. En Carballo (coordinador) *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. La Plata: Prometeo, pp.243-248.
- *Educación sexual integral para la educación secundaria II : contenidos y propuestas para el aula* / María Lía Bargalló Ministerio de Educación de la Nación, 2012. 160 p(Serie Cuadernos de ESI).
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Helena Pastor Sobrino(2021)
- “Nueva mirada: El desafío de las clases de educación física mixtas. Su impacto en la integración e inclusión escolar Barra Elena Gabriela (2016)