

COMPETITIVIDAD VERSUS CLASE MIXTA: LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESI EN EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL SECUNDARIO

Sofía Dueñas Díaz
Licenciada en Antropología. Conicet- UNICEN

E mail: duediazsofia@gmail.com

Emilio Tevez
Doctor en Antropología. Conicet- Nures- UNICEN

E mail: tevezemilio@gmail.com

Cita: Dueñas Díaz, Sofía y Tevez Emilio. *Competitividad versus clase mixta: la implementación de la esi en educación física del nivel secundario* en Revista *Lúdicamente*, Vol. 10, N°19, Año 2021. Noviembre 2020- Abril 2021, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido el 01 de Agosto de 2020 y aceptado para su publicación el 01 de Diciembre de 2020.

RESUMEN: Este artículo problematiza, desde el campo de Antropología y Educación, las complejidades en torno a la implementación de la clase mixta como iniciativa de la Educación Sexual Integral (ESI) en Educación Física. Puntualmente, se abordan los aspectos educativos que, en contextos deportivos escolares y no escolares, condicionan las prácticas de resistencia de un grupo de estudiantes ante la política. El estudio realizado muestra que, al participar en dichos contextos, los y las estudiantes se apropian de prácticas y significados que están en tensión con la propuesta de ESI. Particularmente, se destacan aquellos aspectos vinculados al término competencia que, más allá del reconocimiento de la clase mixta, establece la manera de jugar cuando el deporte es en serio. Si bien esto último es propio de los espacios educativos no escolares, se revela mediante el trabajo etnográfico cómo la concepción competitiva del deporte se legitima desde la institución escolar. El trabajo se realizó desde un enfoque etnográfico a través de entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones e indagación sobre fuentes documentales en una escuela secundaria de Olavarría (Buenos Aires, Argentina).

Palabras clave: *Clase mixta*, educación, resistencia, género, competencia.

ABSTRACT: This article problematizes, from the field of Anthropology and Education, the complexities around the implementation of the *mixed class* as part of an initiative related to the National Law on Comprehensive Sexual Education. Addressing specifically the educational aspects that, in school and non-school sport contexts, condition resistance practices from a group of students regarding said policy. The study carried out shows that, by participating in these contexts, the students appropriate the practices and meanings that are in tension with the ESI proposal. Particularly, aspects related to the term *competition* stand out, which, beyond the recognition of the *mixed class*, establish a way of playing when the sport is taken *seriously*. While this is typical of non-school educational spaces, it is revealed through ethnographic work how the competitive conception of sport is legitimized from the school institution. The work was carried out from an ethnographic approach through interviews with teachers and students, observations and research on documentary sources in a secondary school in Olavarría (Buenos Aires, Argentina).

Key words: Mixed class, education, resistance, gender, competition.

Introducción

En el año 2006 se sancionó la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) redefiniendo un conjunto de prácticas y contenidos en el sistema escolar argentino. En la provincia de Buenos Aires, algunos cambios vinieron aparejados con la implementación de *clases mixtas* en el área de Educación Física del nivel secundario que, entre otras cuestiones, eliminaba la separación entre mujeres y varones. Ello generó tensiones en docentes y estudiantes que debían adecuarse a la nueva legislación, no sin generar resistencia durante los procesos de apropiación (Dueñas Díaz y Tevez 2020). En términos generales, las tensiones se establecían entre las nuevas propuestas de *clase mixta* y el *modelo de enseñanza* centrado en la *competencia*. Esta última categoría aparecía en discursos de docentes y estudiantes que, condicionados por formas de significar lo femenino y lo masculino, resistían al nuevo formato. Un argumento que utilizaban reiteradamente para explicar sus oposiciones, y que llamaron nuestra atención, fue que la clase mixta le quitaba la *competencia* al juego. ¿Qué implicancias tenía esta afirmación? ¿Por qué era tan importante que *la competencia* formara parte de la práctica deportiva? ¿A qué refiere la idea de *competencia*? ¿En qué forma se constituye dicha afirmación en términos de aprendizaje?

A partir de lo planteado, el artículo aborda procesos educativos -en los que participaban docentes y entrenadores de instituciones deportivas y escolares- que incidían en la producción de resistencias elaboradas por un grupo de estudiantes¹. A modo de hipótesis planteamos que dichos aprendizajes proveían a los estudiantes de significados que les permitían legitimar la educación para la *competencia* en detrimento de la *clase mixta* mediante argumentos considerados irrefutables, opacando formas culturales hegemónicas patriarcales que subyacían a los sentidos de los estudiantes que se centraban en la idea estereotipada de la *debilidad femenina* ante la *fuerza masculina*. Todo esto, expresado en prácticas que se consolidaban mediante el humor, reproducción de estereotipos, experiencias personales (llevadas a niveles de generalidad), entre otros. De esta manera, proponemos reflexionar sobre la incidencia de aspectos educativos que condicionan los contextos donde se implementan las políticas así como la forma en que sentidos machistas que llevan a los actores a resistirse a ellas pueden subyacer tras -y ser legitimados por- otros significados y prácticas relacionadas, en este caso, a las formas de *competencia*.

El abordaje metodológico se realizó desde un enfoque etnográfico (Rockwell 2009) siguiendo el principio de extrañamiento que establece la familiarización de lo exótico y la exotización de lo familiar. Así, se *documentó lo no documentado* permaneciendo en el campo a fin de registrar el proceso de implementación de las *clases mixtas* relevando el conocimiento local que los actores sociales producían. Las principales técnicas/estrategias (Achilli 2005) empleadas fueron la observación participante, entrevistas y relevamiento de fuentes documentales (leyes, resoluciones y otros documentos). Se realizó observación

¹ Este artículo plasma resultados de una investigación más amplia realizada para la tesis de Licenciatura en Antropología Social (FACSO-UNICEN). La decisión de indagar sobre los procesos educativos que subyacían a las resistencias surgió a partir de lo relevado durante el trabajo de campo realizado en dicha investigación.



participante durante el año 2017 en el *gimnasio* de la escuela donde se desarrollaban las clases de Educación Física. El lugar era amplio y equipado para la realización de prácticas deportivas: delimitación de canchas con líneas blancas, aros, postes, arcos y gradas. Cuando tenían lugar partidos de *competencias* (*bonaerenses, olimpiadas, etc.*) estas gradas eran ocupadas por entrenadores y personas espectadoras. En este mismo edificio funcionaba un Centro de Educación Física (CEF), espacio deportivo no-escolar que dependía de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la provincia.

La clase duraba una hora y se desarrollaba a contra-turno del horario escolar. Allí compartían el gimnasio diferentes grupos a la vez. Tenía una dinámica anual organizada mediante una secuencia de deportes, evaluaciones y encuentros deportivos con otras instituciones. Las evaluaciones tanto grupales como individuales podían ser *escritas* donde se evaluaban contenidos (por ejemplo, reglamentos deportivos) o *prácticas* donde se evaluaba el *rendimiento físico* (*velocidad, resistencia, fuerza de brazos*). En la dinámica diaria el juego tenía el lugar central; allí estudiantes divididos en equipos practicaban un deporte. Con menor frecuencia se realizaban ejercicios orientados al aprendizaje de técnicas específicas de disciplinas deportivas (*golpes a la pelota, saltos, marcas*).

También se realizó trabajo de campo durante *las olimpiadas*, eventos deportivos desarrollados en clubes donde participaban escuelas de gestión privada de la localidad. Cada encuentro era organizado por una comisión conformada por representantes de diferentes escuelas. Se realizaron doce encuentros de diferentes deportes: voley, handball, softbol, fútbol y atletismo. Por cada uno se realizó un encuentro *junior* (donde participaba 1º, 2º y 3º año) y otro *senior* (4º y 5º y 6º año). Las escuelas presentaban para cada instancia un *equipo femenino* y otro *masculino*. Las jornadas de voley, handball y atletismo se jugaron en encuentros femeninos y masculinos en días separados. Softbol y fútbol, en cambio, se realizaron simultáneamente en canchas separadas pero dentro del mismo predio y día. Los actores que participaban de este contexto eran docentes de Educación Física que cumplían la función de *directores/as técnicos* y tenían a su cargo la conformación de equipos, entrenamiento en instancias *pre-competitivas* realizadas en días diferentes a las clases y la *dirección técnica* el día de las *olimpiadas*. Los/as estudiantes participaban como jugadores/as e *hinchada*. Los/as primeros/as vestían camisetas con colores de sus escuelas, así como otros accesorios de acuerdo al deporte que se tratara (*máscaras, canilleras, guantes, etc.*). Las hinchadas también se identificaban con banderas que tenían colores y nombre de la escuela, algunas tenían bombos y chicharras para alentar mediante sonidos y canciones.

El grupo con el que se interactuó durante el trabajo de campo y a quienes se entrevistó en diferentes ocasiones estuvo constituido por tres de los cuatro docentes de Educación Física del nivel secundario (a los que llamamos Lucio, Camila y Flavio) y estudiantes de 4º, 5º y 6º año. Cada curso estaba conformado por entre 20 y 30 estudiantes de 15 a 18 años que dividimos en grupos según la relación que tenían con la clase y el deporte: estaban quienes *no hacían nada* o eran consideradas/os *malas* y *malos* en dichas prácticas y quienes *sí hacían* o eran *deportistas*. Si bien se entrevistó a estudiantes de ambos grupos y de diferentes cursos, debido a la delimitación del presente artículo el abordaje se centró sobre *los deportistas* al ser quienes mayormente expresaron su oposición a la clase mixta. Con dos de ellos/as, Tomás y Lucía, se realizaron entrevistas en dos ocasiones buscando reconstruir con mayor profundidad su experiencia de formación en instituciones deportivas no escolares. Lucía practicaba handball desde los doce años en un CEF, jugaba en la

categoría *junior* e integraba la selección provincial. Tomás practicaba vóley desde los cinco años en un club, jugaba en *primera* (máxima categoría) y también participaba en las competencias oficiales más importantes de su categoría.

A continuación, el artículo se desarrolla en cuatro apartados. El primero presenta los antecedentes que fundamentan el trabajo y el enfoque teórico para realizar el abordaje analítico. El segundo contextualiza brevemente la propuesta de *clase mixta* en oposición al *modelo* centrado en la *competencia*. En el tercero se desarrolla el análisis; primeramente se recuperan experiencias de estudiantes que participaban en contextos deportivos no escolares, puntualizando en las apropiaciones de prácticas y significados que estaban en tensión con lo propuesto desde la ESI. Luego se analiza la presencia de dichas prácticas y significados en el contexto escolar (con énfasis en las olimpiadas) dando cuenta de cómo la propia institución legitimaba los principios que se oponían a lo planteado desde la *clase mixta*. Por último, se presentan las consideraciones finales. Antes de continuar interesa mencionar que este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto *Diversidad cultural y formación docente: un estudio sobre la incidencia de la interculturalidad en las experiencias formativas de estudiantes de profesorado en una localidad del centro de la Provincia de Buenos Aires* (PICT 01508/2018), financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Científica).

Aspectos teóricos

El abordaje antropológico de los procesos educativos, desde los estudios clásicos enmarcados en la corriente denominada *Cultura y Personalidad* (Benedict 1934), dio cuenta de cómo se produce la educación en distintos contextos, cuestionando los supuestos que la definen como resultado de características biológicas/innatas. Desde estas investigaciones es posible reconocer una definición amplia de educación entendiendo que “todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios mediante los cuales los miembros pueden ser identificados como más o menos entendidos” (Levinson y Holland 1996). Así, los procesos educativos -que implican criterios y entrenamientos- refieren a la forma en que las personas interactúan con la trama de significados que organizan la vida cotidiana de un grupo. Las características que asume dicha interacción pueden ser comprendidas mediante la categoría *apropiación* que alude a cómo distintos actores se apropian de recursos culturales disponibles e interactúan en relación con la transformación de las fuerzas sociales que intervienen en el proceso, reinterpretando y transformando dichos recursos en el marco de las luchas sociales que caracterizan al contexto (Rockwell 1996).

Siguiendo a Lave y Wenger (2007), el aprendizaje realizado durante los procesos de apropiación se produce a través de la participación. De esta forma, constituye un fenómeno social inherente a la experiencia -en oposición a las perspectivas que lo consideran una acción individual y específica- y tiene lugar en contextos en los que se conforman *comunidades de prácticas* (Wenger 2001) donde las personas participan -familias, grupos de amistades o equipos deportivos-. Cada contexto contiene “un sistema de actividades acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que significa eso en sus vidas y para sus comunidades” (Lave y Wenger 2007: 90). Así, las personas se vinculan y experimentan la *participación periférica legítima* que inicia con el ingreso bajo la forma de novatas hasta convertirse en integrantes con participación plena.



En el desarrollo de estos aprendizajes se conforman identidades “como relaciones vivenciales a largo plazo entre las personas, sus lugares y su participación en comunidades de práctica” (Lave y Wenger 2007: 13). Es a partir de esta conceptualización que abordamos las situaciones de aprendizaje en torno a la *competencia* registradas durante el trabajo de campo.

Uno de los aspectos que atraviesan la constitución de las *comunidades de práctica* es la cuestión de género. Mead (1973) fue una de las primeras antropólogas en plantear que la masculinidad y femineidad no se definen por aspectos innatos, sino a través de la trama sociocultural apropiada por las personas durante los aprendizajes en su experiencia cotidiana. Posteriormente, múltiples estudios demostraron cómo determinadas formas culturales en torno al género producían desigualdades sociales e incidían sobre diferentes dimensiones de la vida social (Lamas 1997). En ese contexto de producción surge el concepto de *patriarcado* como sistema simbólico sostenido a partir de una jerarquía que atraviesa los géneros: “una estructura subliminal, en sombras, de relación entre posiciones marcadas por un diferencial de prestigio y de poder” (Segato 2010: 92).

Atendiendo a estos antecedentes, se incorpora el enfoque de Connell (2001) para abordar las instituciones como sitios de formación de género (donde se inscriben estructuras y prácticas que forman masculinidades y femineidades), así como espacios donde las mismas son apropiadas. En este sentido, las instituciones están atravesadas por lo que la autora denomina *regímenes de género* que involucran relaciones de poder, patrones de emoción y simbolización, que inciden en la producción de identidades de género. Los regímenes dominantes en el sistema patriarcal se organizan mediante la oposición binaria y jerárquica entre lo masculino y lo femenino, donde lo masculino “es tomado como criterio y medida y los atributos femeninos son defecto, falta, complemento, suplemento, etc.” (Fernández 2009: 9) produciéndose así *formas hegemónicas* en torno al género. Siguiendo a Williams (1977) entendemos que lo hegemónico se constituye como un proceso social vivido, organizado por significados y valores dominantes que, en la medida en que son experimentados como prácticas, parecen confirmarse recíprocamente. Vinculamos esta conceptualización a estudios feministas que incorporaron el término *machismo* para designar el conjunto de creencias y prácticas “que descansan sobre dos ideas: por un lado, una contraposición de lo masculino y lo femenino según la cual no solo son diferentes sino mutuamente excluyentes; por otro la superioridad de lo masculino en las áreas consideradas importantes” (Castañeda 2007: 26).

Finalmente, para abordar la forma en que la ESI se implementó en un contexto dedicado al deporte, se incorporó el trabajo de Mauss (1936) que dio cuenta cómo los usos corporales no son resultado de mecanismos individuales-físicos, sino de técnicas mediante las cuales la sociedad educa los cuerpos. Desde este planteamiento, el aprendizaje de un deporte implica la relación del cuerpo con sistemas morales. Trabajos como los de Hang (2011) y Murzi y Czeli (2018) indagan en la formación de deportistas, destacando cómo el aprendizaje del deporte lleva consigo la apropiación de valores que hacen a la identidad de los/as deportistas (tales como el sacrificio o la interiorización de presiones como algo positivo). Asimismo, se incluyen trabajos que abordan cómo la práctica del deporte se constituye en un espacio relevante para la formación de masculinidades (Mejías Riquelme 2015), así como el modo en que su organización segregada y dominada masculinamente legitima lógicas binarias en torno a lo femenino y lo masculino (Messner 2002). Se incorporan además trabajos actuales que abordan estereotipos en torno a la participación



deportiva de mujeres (Hijos 2020, Moreira y Álvarez Litke 2019). A la luz de estas investigaciones proponemos realizar el análisis en relación a la contextualización que desarrollamos en el siguiente apartado.

La ESI en Educación Física: la *clase mixta* ante el *modelo de la competencia*

La Educación Física constituye un área obligatoria dentro del sistema educativo en provincia de Buenos Aires y, desde 1960, se ha centrado en la práctica de deportes (Scharagrodsky 2002). Desde su surgimiento se estableció una distinción de prácticas a partir de determinados ideales sobre ser mujer y ser varón, excluyendo o silenciando otras formas posibles de vivir y experimentar las identidades de género. Estos ideales se complementaron con el discurso biologicista que los avaló a partir de supuestas diferencias naturales, operando como discursos productores y reproductores de desigualdades de género. Si bien los contenidos prescriptos por el Estado fueron cambiando, permaneció un hilo común con el cual la Educación Física “avaló y legitimó un guión generizado caracterizado por el binarismo, la jerarquía, la oposición y la ‘heterosexualidad compulsiva’ como únicos componentes posibles y deseables para el modelaje de los cuerpos” (Scharagrodsky 2006: 57).

A partir de la creación de la ESI y un Programa con su mismo nombre², se propuso incorporar la perspectiva de género en las escuelas implicando -desde la definición estatal- la promoción de una educación que cuestionara estereotipos y desigualdades vinculadas a la construcción social del género. Para ello, entre diversas acciones, el Programa elaboró materiales gráficos denominados *Cuadernos* que establecían criterios y actividades para la implementación de la ESI. En el área de Educación Física, el material (repartido en las escuelas) cuestionaba el *modelo tradicional de enseñanza* considerando que fortalecía la distinción entre mujeres y varones de acuerdo a representaciones hegemónicas. Una de las iniciativas del Programa proponía a los/as docentes interrogarse sobre dos *viejas prácticas heredadas*: la separación de la clase entre varones y mujeres, y la asociación de la materia exclusivamente con la práctica de deportes. Para redefinir esa situación se comenzó a trabajar con *clases mixtas* y discutir las posibilidades de redefinir el modelo tradicional basado en el deporte como *competencia* hacia un nuevo modelo con centralidad en el *juego recreativo y cooperativo*. En principio, se proponía reducir la práctica del deporte centrado en la *competitividad* y la *eficacia* a partir del aprendizaje de una técnica deportiva atendiendo al siguiente argumento:

“(…) las diferencias físicas y las particularidades del desarrollo biológico diferenciado asumen mayor importancia que cualquier criterio a la hora de armar los equipos para jugar (lo cual) no solo refuerza los argumentos -basados en prejuicios, temores, herencias disciplinares, etc.- para separar varones y mujeres en las clases de Educación Física, sino que se invisibiliza el cuerpo que siente, se emociona y se expresa” (Cuadernos de ESI para la Educación Secundaria 2012: 46).

² El Programa Nacional de ESI se creó en 2008 desde el Ministerio de Educación de la Nación para desarrollar acciones para implementar la política en las escuelas.

En la provincia de Buenos Aires la Educación Física del nivel secundario se organizaba mediante la separación de varones y mujeres hasta que en 2013 la DGCyE emitió la Resolución N° 2476 que pautó nuevos criterios para la organización de la clase promoviendo: “la enseñanza de una Educación Física que propicie la integración de géneros, en tanto elección, constitución y diferencia” (Resolución N° 2476). En la escuela donde se realizó el trabajo de campo (que llamaremos San Francisco) la resolución comenzó a implementarse en 2017. El equipo docente decidió realizar modificaciones para *adaptar* la práctica deportiva a la forma mixta al evaluar un conjunto de *inconvenientes* que producían en ellos/as *temores* y que, a su criterio, la nueva reglamentación no atendía: el riesgo que las mujeres sean lastimadas y que no puedan participar de los deportes. Por ello decidieron adaptar los reglamentos deportivos con el objetivo de regular el contacto corporal entre estudiantes (suavizando la fuerza de los varones para evitar que las mujeres sean lastimadas) y otorgarle a las estudiantes *facilidades* para participar del juego³. Si bien no se analizarán estas apropiaciones producidas por docentes ni sobre lo sucedido en la clase a la hora de su implementación (ver Dueñas Díaz y Tevez 2020), las mencionamos para indicar lo que mayor resistencia generó en el estudiantado.

Experiencias educativas para la competencia dentro y fuera de la escuela

La resistencia de un grupo de estudiantes deportistas contra la clase mixta se debía principalmente a dos cuestiones. Por un lado, porque tenían que jugar *más despacio* y, por el otro, porque sus compañera *no se movían* o *esforzaban* durante los partidos. En relación a ello, expresaban que el juego con mujeres se volvía algo que no era tomado con la seriedad previa a la implementación (*un cago de risa* en oposición a la *clase posta*). Estos planteos referían a estereotipos que reforzaban la idea de *mujer débil* opuesta a *varón fuerte*, vinculados a significados que oponían juego *en joda* o *broma* -con mujeres- a juego *posta* o *serio* -con varones-. Quienes expresaban esto en mayor medida eran estudiantes que practicaban deportes extra-escolares en clubes o CEF de la ciudad. Allí, tanto varones como mujeres participaban de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger 2007) donde se apropiaban de prácticas y significados que entraban en tensión con la clase mixta.

Las entrevistas realizadas a dos estudiantes deportistas permitieron relevar la experiencia de aprendizaje sobre dos prácticas en contextos de competencia deportiva: el *juego fuerte* (refería a la fricción y golpes en los partidos así como la exposición del cuerpo a condiciones de agotamiento) y la *reprimenda* (que aludía a *gritos* y *retos* de un entrenador o jugador sobre otro que, a su criterio, cometía errores o no se esforzaba)⁴. Siguiendo el planteo de Lave y Wenger (2007), al iniciar la participación como *novatas*, las personas comienzan a tomar contacto con significados y prácticas de la comunidad. En el caso registrado, ambas personas se refirieron al juego fuerte y la reprimenda que durante los primeros entrenamientos fueron cuestiones que les *chocaron* o hicieron *sentir mal*. Lucía, al contar

³ Las reglas incluían, en el caso del handball, que la pelota *pase por todos* y que el arquero cambiara cuando le hicieran un gol para evitar que jueguen solo entre varones o que *manden a las mujeres al arco*. Otra de las reglas establecía que el tiro al arco debía ser con pique previo cuando una mujer estuviera en el arco (anteriormente siempre era directo).

⁴ Si bien el término reprimenda a diferencia de *juego fuerte* no era usado por los actores, es utilizado aquí para referir a aquello que los mismos identificaban como la acción de quienes *se exigían*, *renegaban* o *calentaban* con quienes *hacían algo mal* o *no se esforzaban* en los partidos.

su primer entrenamiento en el CEF, comentó: “el primer día me quedé a entrenar con las más grandes y me cagaron a palo. Me choqué con la pared de lo que era la realidad de una competencia”. Al recordar esa situación, que en ese momento resultó novedosa, Lucía recordó haberse *sentido mal*: “porque decís, ‘pará un poco... es el primer día’. No te esperás que te caguen a palo, te esperás que te tengan un poco más de paciencia. Es como muy particular, es una competencia”. Tomás también marcaba un contraste entre la práctica de vóley en la escuela y la que había realizado en el club donde había iniciado vóley *competitivo*. De los primeros entrenamientos recordaba reprimendas recibidas que no se limitaban al señalamiento de un error a corregir, sino que implicaban recibir gritos del entrenador y bromas de jugadores experimentados. Durante un primer entrenamiento, al escuchar cómo el entrenador le gritaba, un jugador experimentado dijo en voz alta: “no lo vas a hacer llorar al chico”. Tomás afirmaba no haberse sentido bien con la situación aunque: “tampoco me iba a poner a llorar ahí ni nada, más vale, pero por dentro pensaba: ‘basta, ya está’”. En este sentido, al recibir la reprimenda, estaba aprendiendo a reaccionar ante una situación en la que debía soportar la presión como novato. Así, formar parte de una comunidad de práctica implicaba más que un puesto observacional, significando aprender absorbiendo y siendo absorbido por la cultura de la práctica (Lave y Wenger 2007). En este caso, aceptando/naturalizando/permitiendo situaciones de presión que generaban los participantes con mayor experiencia hacia los/as novatos/as.

Al avanzar el aprendizaje en los entrenamientos, interactuando con entrenadores y jugadores más expertos, la participación en el juego iba en aumento al igual que la vinculación a la trama de significados que organizaban la práctica en términos de competición. En el caso de Tomás significaba reconocer que ser reprendido era parte del aprendizaje y, para permanecer en el grupo, debía aceptar/soportar dicho tratamiento como si fuera una prueba de carácter en la que no podía mostrar ninguna señal de *debilidad*. Sin embargo, había quienes no lo aceptaban o no *se lo bancaban*, como planteó al recordar cuando un compañero comenzó a llorar luego de ser reprendido. Ello trajo a colación una *charla técnica* donde su entrenadora se refirió a esa situación: “ella nos explicaba que por ahí hay algunos a los que les gritás y se animan más y otros a los que por ahí son más de que se asustan, les da miedo”. En su argumentación expresaba que no todas las personas aceptaban/soportaban la reprimenda: “depende la personalidad, hay que tener... hay que saber bien con quién vas a hablar así y con quién no. Para mí en eso tenía razón (la entrenadora) porque (el chico que se largó a llorar) era de todos capaz el que menos se bancaba eso de que le digan algo en la cancha”. A medida que los aprendices participaban y se comprometían con las prácticas de la comunidad se aprendía que la reprimenda a través del grito, aunque pudiera significar un maltrato, era necesaria para *la motivación* en la competencia deportiva. Como afirmaba Tomás: “el grito de aliento es justamente un grito, no te van a decir: ‘che dale, vamos la próxima’ (lo dice en voz baja) no, va a ser: ‘movete la concha de tu hermana’”. En los contextos deportivos, como muestra el relato del estudiante, las presiones llegan a ser interiorizadas como un aspecto relevante de la formación (Murzi y Czeli 2018). Incluso, implica reproducir formas hegemónicas de masculinidad asociadas, por ejemplo, a la rudeza que deben escenificar los jugadores no reaccionando como *niñitas* ante las exigencias de un entrenador (Mejías Riquelme 2015).

En el caso de Lucía, al avanzar los entrenamientos se apropiaba del esfuerzo necesario para preparar su cuerpo ante el *juego fuerte*, aspecto fundamental para el deporte *serio*. La deportista daba cuenta de esto al enumerar instancias de entrenamientos donde recibía golpes de otras jugadoras o sentía agotamiento:

“tardé como medio año en aprender a saltar y tirar, me costó bastante (...) te tenés que caer, te tenés que chocar (...) hasta que aprendés lo que realmente es la técnica (...) me quedaba a entrenar doble turno justamente para jugar mejor, para que me cagaran a palo y me diera cuenta que en algo me estaba equivocando”.

El aprendizaje de técnicas corporales como saltar y lanzar no suponía la sola adquisición de movimientos físicos-individuales, sino la puesta en relación del cuerpo con símbolos morales (Mauss 1936) como, en este caso, el esfuerzo vinculado al compromiso y sacrificio con el equipo. En su relato aparecía recurrentemente la cuestión del esfuerzo corporal justificado en pos de un objetivo importante. Un ejemplo fue su participación en *el primer nacional* realizado en el norte del país. Recordando instancias previas a la competición, señalaba las condiciones extremas en las que el entrenador las hacía jugar: “vos decías ‘la puta madre para qué mierda me hace entrenar a esta hora con 30 grados’ y bueno, después te dabas cuenta que era para algo importante, no era una pelotudez” (la joven apreciaba este entrenamiento ya que le permitió acostumbrarse al clima de esa región). Perfeccionar su juego le requirió ejercer una actitud que incluía dedicación y esfuerzo; ambas cuestiones, como señala Hang (2011), constituyen formas de sacrificio corporal altamente valoradas en estos contextos.

Mediante los aprendizajes presentados se conformaban las identidades de los/as deportistas, expresándose en el contraste entre la reacción de un jugador novato y la de un jugador experto ante el juego fuerte y la reprimenda. Esta última adquiría un significado positivo para el grupo y, como señalaba Tomás, con los años *te adaptabas* y *entendías* que el grito cuando *hacías algo mal* no implicaba un maltrato sino una forma de enseñarte y motivarte: “somos así, nos gritamos para motivarnos, es como normal para nosotros (...) uno se adapta a eso, o lo entendés de otra manera. No como que decís ‘uh, me tratan mal’. No, es para tu bien, o el bien del equipo en realidad”. De la misma manera, Lucía como jugadora más experimentada se había apropiado del valor del entrenamiento y el sometimiento del cuerpo a golpes: “si no tenés a esa grande que te caga a palo desde el principio después vas a un partido y recién te das cuenta que en realidad la que te cagaba a palo te estaba enseñando que adentro de la cancha no te van a perdonar”. Ambos expresaban que con los años de entrenamiento *entendían* o *bancaban* aquellas prácticas como parte de lo que significaba tomarse el deporte *en serio*. Así, el acceso a la participación en esa comunidad les permitió “desarrollar una perspectiva que [los/as llevó] a ver de qué se [trataba] y qué [era] lo que se les [ofrecía] para aprender” (Lave y Wenger 2007: 93).

Lo planteado muestra que adquirir características de *deportista serio* no tenía que ver con ser mujer o ser varón, sino con aprendizajes realizados mediante la participación en *comunidades de prácticas* donde se jugara el deporte bajo el formato de competición. Sin embargo, el grupo de estudiantes varones deportistas expresaban su rechazo a la clase mixta afirmando que con las mujeres el juego se volvía *poco serio* y *aburrido* al no poder jugar con fuerza ni *exigirse* en los partidos. Así, por ejemplo, un estudiante afirmaba: “a los varones nos gusta jugar agresivo y con las mujeres tenés que jugar más despacio”. Otro rememoraba una situación donde una compañera se retiró del juego luego de ser reprendida: “pasa que a las mujeres no sabés cómo decirles las cosas, les decís algo y enseguida se largan a llorar”. Atribuimos esta disrupción entre lo que relevamos en el campo -donde mujeres y varones demostraban esfuerzo y exigencia- y lo que los

estudiantes representaban -los varones demuestran esfuerzo y exigencia y las mujeres no- al hecho de que el aprendizaje, además de practicar un deporte, implicaba la apropiación de *regímenes de género* (Connell 2001). A través de este último podemos reconocer que, en los modos de socialización organizados bajo el modelo patriarcal, las condiciones físicas y de temperamento vinculadas al juego fuerte y la reprimenda se naturalizan como atributos masculinos. A pesar de casos donde se reconocían esas condiciones en las mujeres, la trama de significados que organizan la socialización dominante no deconstruye la vinculación -naturalizada- fuerza y masculinidad sino que se masculiniza a la mujer que muestra fortaleza. De esta forma, en los argumentos contra la clase mixta, se atribuía a las mujeres características biológicas/innatas que definían su capacidad física y temperamental en el deporte, convirtiéndolas en *débiles* y *pasivas* en contraste con los varones *fuertes* y *competitivos*. En situaciones excepcionales, cuando los estudiantes valoraban a compañeras deportistas, destacaban que *ponían huevo* u otro calificativo masculino. Incluso, estas estudiantes definían su identidad masculinizándose: “yo soy re machona, siempre me gustó jugar así con los varones”. De esta manera, sentidos machistas que los estudiantes varones deportistas tenían sobre *jugar con mujeres* eran apropiados al mismo tiempo que aprendían a jugar *en serio* en contextos de *competencia*.

Lo planteado por estudiantes no se limitaba a un posicionamiento individual sino que respondía a un entramado institucional en el que participaba la escuela a través de sus docentes. El régimen de género -*varón fuerte/mujer débil*- se visibilizaba permanentemente en la cotidianeidad de la clase de Educación Física, por ejemplo, la división de tareas donde se solicitaba a varones que realicen aquellas que implicaban mayor esfuerzo físico. Las interpretaciones sobre la diferencia de fuerza y actitud que respondían a representaciones hegemónicas sustentaban las expectativas docentes sobre el desempeño de los y las estudiantes y se plasmaba en la elaboración de los reglamentos para el deporte mixto, en ejercicios y evaluaciones. En evaluaciones de *fuerzas de brazos*, por ejemplo, los/as docentes determinaban que las mujeres debían superar su marca anterior con diez ejercicios y podían apoyar las rodillas para aliviarlos. Los varones tenían que superarse con veinte fuerzas y no tenían permitido apoyar las rodillas. Los varones deportistas que hacían la cantidad indicada con facilidad exhibían su fuerza e incluso, en complicidad con el docente, alardeaban por ello. Como registramos durante una evaluación, mientras un estudiante se acomodaba en la colchoneta para iniciar el ejercicio el profesor le dijo con tono de humor: “no, Dani, no te vas a poner a hacer con las rodillas apoyadas”. El chico empezó a hacer flexiones sin apoyar las rodillas y con un solo brazo, a lo que el profesor sonriendo le dijo: “no, pará, vale triple esa”. Durante la misma evaluación el docente no sólo alardeaba con quienes hacían las fuerzas con facilidad sino también legitimaba el hecho que no tener fuerza podía ser objeto de burlas. En una situación, a modo de reto a un chico que cantaba una canción que decía “aquí mandan las divinas” (refiriéndose a un programa de televisión orientado estereotipadamente a niñas), le gritó: “¿querés hacer con las rodillas apoyadas vos?!”, comentario que generó risa en los demás estudiantes.

Así, el régimen de género subyacente a la concepción *competitiva* del deporte, era legitimado también desde la institución escolar, lo cual se expresó especialmente al momento de organizarse las olimpiadas. En el momento en que se hizo el trabajo de campo, un grupo de docentes propuso realizar deportes mixtos, aunque el resto de los organizadores (incluidas autoridades educativas) rechazaron la propuesta. Según comentó un docente que participó de la organización se decidió *separar por sexo* las actividades para hacerlo *más competitivo*. Al preguntarle a qué refería *lo competitivo* planteó:

“Normalmente, cuando jugamos las olimpiadas se hace el deporte más serio o formal de lo que por ahí lo podés hacer en una clase de Educación Física. Entonces el temor era la seguridad, el riesgo de las mujeres y en algún momento que se desvirtuaba el deporte”. La propuesta de este docente era, entre otras, disponer un reglamento adaptado: “modificar la altura de la red en voley, que en handball ataje un varón para que tenga más posibilidades de tener mayor eficacia atajando”. El argumento para oponerse a esto, nuevamente, era que las mujeres corrían riesgo y que se *desvirtuaba el deporte* quitándole su sentido *serio* y *competitivo*. En este caso, la lógica que oponía a *varones fuertes/mujeres débiles* vinculada a *juego en broma/juego serio* era legitimada por docentes y autoridades educativas, atravesando las prácticas y significados que organizaban el contexto escolar y que, en el caso de las instancias *de competencia*, lo hacía al punto de volverlo incompatible con la forma mixta.

Lo *duro* del deporte expresado en lo físico (juego fuerte) como en el temperamento (bancar la reprimenda) caracterizaba los partidos *más competitivos* de las olimpiadas. La docente Camila tomaba este punto para expresar su opinión sobre el argumento esgrimido para no permitir los deportes mixtos: “a mí me gustaría que lo hagan mixto pero es menos competitivo (...) porque lo que cambia es quizás la fuerza (...) si juegan varones contra varones ahí sí pueden ir con todo y no es lo mismo que rematarle a una mujer”. La presencia de mujeres en equipos mixtos, con su supuesta desventaja física, significaba perder la posibilidad de *ir con todo*, es decir, de lo *competitivo* del deporte. Esto llevaba a que Camila, que acordaba con el juego mixto y cuestionaba la desvalorización de las mujeres en el deporte, finalmente justificara la separación en las olimpiadas. El argumento de la supuesta inferioridad física de las mujeres para justificar prácticas deportivas segregadas en circuitos de competencia ha sido destacado en trabajos que abordan la vinculación entre género y deporte. Messner (2002) plantea que esta segregación ha reforzado el par binario de oposición que opera como una creencia de que los hombres y las mujeres son categóricamente diferentes y por lo tanto desiguales. Los argumentos machistas que plantean el cuidado del cuerpo supuestamente no preparado para cierto esfuerzo muscular y la falta de atracción como espectáculo de los deportes *femeninos* “son factores determinantes para apartar a las mujeres del deporte, instalando cuerpos y modos de ser legítimos” (Hijós 2020: 243).

Las reprimendas también eran características de las olimpiadas y eran constantes en los equipos que tenían prestigio por obtener mayor éxito. Un ejemplo de ello era la escuela L, cuyo entrenador gritaba a sus jugadores: “vamos Fede, agresivo y seguro”, o: “esto no es joda más vale que estén atentos”. Junto con él, la entrenadora de la escuela F se destacaba presentando una actitud *dura*, tal como se pudo observar en el partido que protagonizaron el equipo de handball *femenino* de la escuela San Francisco junto con el de la escuela F. Durante el mismo, las reprimendas de parte de la entrenadora eran constantes: *pasala, vuelve, atrás, correla, encerrala*, entre otras. Esto sucedía a la par que aumentaban los golpes y arengas entre jugadoras e hinchada: *es tuya, rompela o tranqui, no te enojés*. En un momento, la entrenadora mantuvo una discusión con Lucio (entrenador del equipo de San Francisco), cuando exigió –frenando el partido, entrando a la cancha y gritando– que se cumpliera el reglamento luego que una jugadora de San Francisco volviera a entrar para reemplazar a una compañera que no estaba en condiciones de seguir el juego. Posteriormente, Lucio cuestionó a la entrenadora de F, tanto sus gritos con los que según él *ponía más nerviosas a las chicas* como que hubiera exigido cumplir el reglamento: “si la sabemos encauzar la competencia no es mala. Pero seguimos teniendo el problema que

somos los profesores, no los chicos”. Para este docente, la reprimenda no se justificaba en las olimpiadas: “yo en la escuela nunca me lo tomé tan a pecho. Yo me pongo insoportable, puteo, le grito a los pibes, cuando me pagan en un club porque me están pagando para ganar”. La docente Camila, en cambio, valoraba esa actitud y refiriéndose a la entrenadora de F afirmaba: “es súper competitiva, los mata en los entrenamientos como si fuera un deporte en serio (...) y eso te hace la diferencia al jugar las olimpiadas”. Así, demostrar una personalidad fuerte, concordante con la representación de masculinidad hegemónica en el régimen patriarcal, aunque pudiera ser cuestionada, permitía a quienes realizaban estas acciones ser bien vistos por sus pares al performar un competidor agresivo (Messner 1990).

Los cuestionamientos que algunos actores realizaban a quienes reprendían obedecían, según Lucio, a un cambio de *paradigma*: “fue cambiando el paradigma de la Educación Física, cada vez buscan más que la Educación Física tenga más de juego y menos de deporte”. La oposición entre *juego o recreación* y *deporte competitivo*, frecuentemente establecida por los actores durante el trabajo de campo, era cuestionada desde el programa de ESI en la medida que al centrarse la Educación Física en lo competitivo se buscaba alcanzar los mayores niveles de *eficacia* deportiva y esto reforzaba los argumentos para separar a varones y mujeres. El mismo Flavio, quien se mostraba crítico con las reprimendas y que se pretendiera un nivel de *competitividad* que contradecía los principios de *inclusión* del juego mixto, entendía que las reprimendas se justificaran y formaran parte de la seriedad y el profesionalismo con el que se consideraba la competencia. Al plantear su opinión sobre docentes que reprendían decía: “son picantes, se meten adentro de la cancha, gritan. Muchos entrenan profesional, se lo toman así. La escuela L y F hacen mucho softbol... ¿Viste estas lo que son? (en referencia al equipo de “softbol femenino” de la escuela L) profesionales. Las nuestras mucho boliche y poca cancha”.

Lo analizado hasta aquí permite visibilizar cómo en el contexto cotidiano escolar de Educación Física -especialmente en olimpiadas-, tenían continuidad aquellas *viejas prácticas* vinculadas al *modelo tradicional de enseñanza* centrado en la *competencia*. Todo esto a pesar de la implementación de iniciativas propuestas desde la ESI. En el contexto escolar se ponderaba la forma *competitiva* para aquellas instancias de deporte *serio*, legitimándose la separación y trama de significados en torno al género cuestionados desde la ESI. A partir de ello, fue posible reconocer cómo los argumentos que estudiantes varones deportistas plantearon contra la clase mixta no se reducían a un posicionamiento individual. Por el contrario, formaba parte del entramado presente en instituciones escolares y no escolares atravesado por un régimen de género que subyacía a los significados de la *competencia*.

Conclusiones

Este artículo abordó procesos educativos en contextos extra-escolares que incidían en la producción de resistencias elaboradas por un grupo de estudiantes a las *clases mixtas*, analizando la apropiación que realizaban en diferentes instancias de aprendizaje. A través de ello se visualizó cómo, junto con los aprendizajes de *juego fuerte* y *reprimenda*, subyacía un tipo de régimen vinculando lo masculino con características físicas y temperamento *fuerte*, en oposición a lo femenino considerado como lo *débil*. Así, se estableció que las instituciones deportivas de competencia a las que los jóvenes concurrían *educaban* bajo un sistema de prácticas y representaciones que se oponía a la *clase mixta*. Sobre ello

destacamos formas históricas y culturales con las que se invisibiliza la presencia de mujeres en tanto logros y rendimientos deportivos, expresadas tanto en la subrepresentación o representación de acuerdo a estereotipos hegemónicos en los medios de comunicación como en condiciones desiguales en que las deportistas llevan a cabo su práctica (Moreira y Álvarez Litke 2019). Particularmente, interesa reflexionar sobre los posicionamientos de la deportista mujer que se autopercebía como generadora de conductas masculinas al poder demostrar la misma fuerza que los varones. Profundizar el abordaje en contextos dedicados a la práctica deportiva resultaría enriquecedor para dar cuenta de estos procesos de aprendizaje, siendo un aspecto interesante para echar luz sobre la dimensión educativa y la cuestión de género en el deporte teniendo presente el dominio masculino que predomina en dichos contextos.

Asimismo, dentro de la institución escolar también se legitimaba aquella trama de significados y prácticas relacionadas a formas de *competencia* contrarias a la propuesta de la ESI. El hecho de que al momento de practicar el deporte *serio* la *clase mixta* y la reivindicación del *deporte recreativo* quedaran anulados permite pensar que la fuerza de una política para transformar *viejas prácticas* no reside en su oficialización, sino en la apropiación que realizan las personas. Respecto a esto, interesa destacar la importancia de relevar la incidencia de aspectos educativos que exceden al marco escolar y condicionan los contextos donde se implementan las políticas, así como la forma en que los sentidos machistas que llevan a los actores a resistirse a las mismas pueden subyacer a -y ser legitimados por- otros significados y prácticas relacionadas, como en este caso, a la *competencia*. Esto último lo planteamos luego de realizar trabajo de campo en contextos donde ninguna de las personas considerara que lo *competitivo* estuviera vinculado al machismo en tanto régimen. En principio, esto nos permite plantear la complejidad con que se constituyen los estereotipos de género a través de valoraciones o calificativos que no se consideran vinculantes. Para las personas la competencia -siempre *sana y divertida*- no contribuía de ninguna manera con la reproducción de las desigualdades de género. Sobre ello nos interesa destacar la forma en que la desigualdad de género se erige indirectamente sobre definiciones socioculturales como *la competencia* que, a la vista de las personas, no tendría ninguna relación y, al mismo tiempo, resultan centrales para la vida en las sociedades occidentales (Henry 1970).

En un contexto donde las desigualdades vinculadas a las construcciones de género están siendo discutidas en diferentes ámbitos, incluido el mundo del deporte, consideramos necesario continuar reflexionando sobre la complejidad de estos procesos donde promover la igualdad no se reduce a poner en un mismo lugar a una mujer y un varón. Esto supone el desafío de deconstruir un sistema de significados que legitima la reproducción de regímenes de género que mantienen la vigencia del sistema patriarcal. Estas cuestiones son aspectos a trabajar en la medida que definen las oportunidades que iniciativas políticas como la ESI puede tener para transformar prácticas que reproducen de manera opacada formas patriarcales en la institución escolar.

Bibliografía

Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario: Laborde Editor.



- Benedict, R. (1934) *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Castañeda, M. (2007) *El machismo invisible regresa*, México DF: Taurus Pensamiento.
- Connell, R. (2001) "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas", publicado originalmente en *Nómadas*, Nº 14.
- 2012 Educación sexual integral para la educación secundaria: contenidos y propuestas para el aula. Coord. Mirta Marina. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dueñas Díaz, S. y Tevez, E. (2020) "Apropiaciones y resistencias a la ESI en la Educación Física", publicado originalmente en *Question*, Vol. 1, Nº 65.
- Fernández, A. (2009) *Las lógicas sexuales: amor, política y violencias*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Hang, J. (2011) *Lo que pasa en los master queda en los master. Deporte, sociabilidad y clasificaciones morales entre nadadores master del Club Universitario de La Plata*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Henry, J. (1970) *La cultura contra el hombre*, México D.F.: Sigo XXI editores.
- Lamas, M. (1997) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México D.F.: PUEG.
- Lave, J. y Wenger, E. (2007) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.
- Levinson B. y Holland D. (1996) "The Cultural Production of the Educated Person: An Introduction", en: Levinson B.; Foley D. y Holland D. *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York: University of New York press.
- Mauss, M. (1936) *Sociología y Antropología*, Madrid: Tecnos.
- Mead, M. (1973) *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*, Barcelona: Editorial Laia.
- Mejías Riquelme, J. (2015) "Pegale como hombre": *performance de masculinidad en un club de fútbol*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Messner, M. (2002) *Taking the field: Women, man and sports*, Minneapolis: University of Minnesota.
- Messner, M. (1990) "When bodies are weapons: Masculinity and violence in sport", publicado originalmente en: *International Review for the Sociology of Sport*, nº 25.
- Moreira, V. y Álvarez Litke, M. (2019) "Un análisis de las representaciones mediáticas y las desigualdades estructurales en el fútbol de mujeres en Argentina", publicado originalmente en: *Revista sobre futebol, linguagem, artes e outros esportes*, vol. 4, nº 1.
- Murzi, D. y Czesli, F. (2018) "Humildes, trabajadores y sacrificados. Treinta años de desplazamientos en las representaciones de ser futbolista en Argentina", publicado originalmente en: *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, nº 30.



- Hijós, N. (2020) “Todos los cuerpos, una misma cancha. Gambeteando la hegemonía masculina desde un fútbol femenino y disidente”, publicado originalmente en: *Bordes*.
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (1996) “Claves para la apropiación: la educación rural en México”, en: Levinson B.; Foley D. y Holland D. *The cultural production of the educated person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, New York: University of New York press.
- Scharagrodsky, P. (2006) “‘Ejercitando’ los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990)”, publicado originalmente en: *Apuntes Educación Física y Deportes*.
- Scharagrodsky, P (2002) “En educación física hay mucho ‘género’ por cortar”, publicado originalmente en: *Educación Física y Ciencia*.
- Segato, L. (2010) *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Williams, R. (1977) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

