



Eugenia Bazán  
Leticia Labaké  
Daniela Mansi

## Deporte y Educación Sexual Integral en la formación docente de Educación Física: disrupciones y permanencias

### Resumen

Este trabajo indaga los Deportes de Conjunto y su Enseñanza del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (PUEF-UNLu), particularizando la mirada en los modos en que la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) se transversaliza en su construcción curricular. A partir de las dimensiones de análisis construidas para abordar el material empírico, sistematizamos las asignaturas indagadas en tres grupos. El primero de ellos, da cuenta de los programas que no hacen una manifestación explícita de la ESI mostrando continuidades con el pasado historiográfico de la Educación Física. El segundo grupo, exhibe tímidamente una preocupación por transversalizar la ley. Y, por último, un tercer grupo de asignaturas que consolidan espacios de transversalización de la ESI explicitando el posicionamiento político-pedagógico en su abordaje.

**Palabras claves:** Formación Docente; Educación Física; Educación Sexual Integral; Deportes de Conjunto

## Sport and Integral Sexual Education in Physical Education Teacher Training: Disruptions and permanence

### Abstract

This paper investigates the Sports of Set and its Teaching of the University Professor of Physical Education of the National University of Luján (PUEF-UNLu), looking in particular at the ways in which the Law of Integral Sexual Education (ESI) is transversalised in its curricular construction. Based on the dimensions of analysis constructed to approach the empirical material, we systematise the subjects investigated into three groups. The first of these groups includes the programmes that do not explicitly state CSE, showing continuities with the historiographical past of Physical Education. The second group timidly shows a concern for mainstreaming the law. And finally, a third group of subjects that consolidated spaces for the mainstreaming of CSE, making explicit the political-pedagogical positioning in their approach.

**Key-words:** Teacher Training; Physical Education; Integral Sexual Education; Joint Sports.

### Introducción

En el presente trabajo buscamos reconocer los modos de implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley 26150) en la formación docente de Educación Física (EF). Precisamente, focalizamos el estudio en el Profesorado de Educación Física Universitario (PUEF) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), Argentina, particularizando la mirada en las

asignaturas que abordan los deportes de conjunto y su enseñanza. Para ello, llevamos a cabo la investigación a partir de análisis de documentos, tales como: los programas de las asignaturas Deportes de Conjunto y su Enseñanza<sup>1</sup> en el marco del plan de estudios vigente “43.03” del PUEF-UNLu.

Es preciso señalar que, durante el correr de la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza del deporte ha ocupado un lugar protagónico tanto en la EF en general como en su formación docente en particular. Si bien el pasado biográfico de la formación docente de EF permite vislumbrar que la enseñanza del deporte configuró discursos que legitimaron la segregación y discriminación por sexo y género, los modelos de enseñanza del deporte se han ido transformando al calor de los nuevos paradigmas educativos.

Desde que la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) ha sido sancionada en Argentina se ha producido una vasta investigación alrededor de la implementación en los diferentes niveles educativos (Morgade, 2010; Faur, 2015, Gonzalez del Cerro, 2020), como así también una gran cantidad de materiales didácticos impulsados desde organismos estatales como herramientas para garantizar su transversalización. Sin embargo, la sanción de esta ley no tuvo un acuerdo homogéneo en la sociedad ni en las instituciones que la constituyen, puntualmente se produjeron diversas resistencias impulsadas desde diferentes actores sociales (Esquivel, 2013) que intentaron deslegitimar su transversalización en el sistema educativo.

No obstante, los antecedentes que vinculan la EF con el enfoque de la ESI son escuetos. Al ser una política reciente cuyo abordaje específico ha presentado ciertas resistencias (Marozzi, Boccardi & Raviolo, 2020), las producciones científicas que avanzan en este sentido se están elaborando actualmente.

En relación a las resistencias en torno a la ESI y la implementación de las clases mixtas, Jorgelina Marozzi, Facundo Boccardi y Andrea Raviolo (2020), hacen un aporte sustancial y consideran que ésta cuestión está vinculada a que las clases de EF todavía se basan en el deporte como única herramienta didáctica y en este sentido, se pondera la mirada de competitividad y de rendimiento que se rige bajo una lógica binarista.

Para este artículo son importantes varios elementos de este trabajo que vinculan la mirada y las creencias de lxs docentes hacia la ESI: la percepción de la ESI por parte del profesorado como un conjunto de contenidos alejados de la actividad corporal y motriz, y la creencia de algunxs docentes que a partir de la reorganización grupal en clases mixtas no es necesaria la intervención pedagógica específica para la implementación de la ESI, lo que refleja un desconocimiento de la

---

<sup>1</sup> Los programas seleccionados fueron los de Hockey I, Handball I, Fútbol I, Softbol I, Cestoball I, Voleibol I.

misma. Lxs autorxs logran concluir que la resistencia a la implementación de la ESI se concentra en dos ámbitos: la modificación de los agrupamientos tradicionales por sexo a agrupamientos mixtos y la modificación de propuestas de enseñanza.

Respecto a la organización grupal de las clases mixtas como condición suficiente -y quizás única- para la implementación de la ESI, el colectivo de investigación Genera de la UNLu, elabora un concepto que sintetiza ese posicionamiento docente como falsa igualdad (Colectivo Genera, 2023) y lo vincula a un tipo de abordaje e intervención donde la perspectiva de género está fuera de la clase. Consideran que este posicionamiento docente se basa en la igualdad de derecho en términos discursivos, pero no cuestiona los modos en que se han construido las desigualdades de género, los estereotipos, así como las expectativas respecto al cuerpo sexuado y por eso mismo no aborda la ESI como tal.

Por otro lado, Adriana Nitti (2012) problematiza la concepción de cuerpo que surgen en los Diseños Curriculares del profesorado de EF y hace un recorrido por las propuestas diferenciales sexistas de los planes de estudio hasta llegar a los lineamientos de la ESI, donde logra visualizar la contradicción intrínseca que tienen dichos lineamientos con la reglamentación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA). Allí expone cómo la normativa cristaliza y refuerza los estereotipos de géneros que intenta problematizar la ESI y la Ley Nacional de Educación. Su trabajo se centra en el nivel medio y las clases mixtas, se pregunta cómo es posible desarrollar la ESI en clases que estructuralmente tienen como eje organizador una división estricta en el acceso según el sexo asignado al nacer. A los fines de este artículo, Nitti hace un aporte ya que demuestra las contradicciones intrínsecas que persisten en la EF para la transversalización de la ESI, desde lo reglamentario en oposición a la ley, desde los lineamientos curriculares en contra de las creencias y posiciones docentes.

Específicamente, en el marco de la formación docente, Lapuente Romero y De Pedro (2020), realizan un análisis del plan de estudios y los programas vigentes de la Universidad Nacional de La Plata con el objetivo de repasar los conceptos e ideas subyacentes en estos documentos buscando hacer visibles la concepciones de géneros que allí se encuentran. Para realizar el análisis partieron del contenido de la ESI y realizaron una búsqueda del término “género” en el cuerpo de los mencionados documentos. Concluyen que la mayoría de las materias no mencionan en sus programas y que hay una “ausencia de reflexión respecto a los géneros y las sexualidades (...) [y esto] no hace más que afirmar una construcción patriarcal de los cuerpos” (íbid: p. 98). Este estudio permite tomar herramientas analíticas para indagar nuestro objeto, ya que también tematizan sobre el currículum de la formación Universitaria en EF, pero a su vez brindan

unos nuevos postulados teóricos para abordar la mirada hacia el Plan de Estudio en clave de géneros.

Otra producción científica que nutre nuestra investigación es la de Sebastian Klein (2020), quien indaga en torno a la importancia de la introducción de la ESI en el Instituto Superior de Educación Física “Federico W. Dickens” desde la perspectiva de graduados y construye la hipótesis que fue a partir de la movilización estudiantil que la ESI logra instalarse en la agenda institucional. Asimismo, destaca la irrupción de discusiones hacia adentro del instituto a partir de la ESI permitiendo repensar las prácticas desde la problematización de los deportes y las prácticas corporales que ahí se desenvuelven. Además, menciona el impacto que tuvo la ESI en el instituto debido que, en consecuencia de las problematizaciones, se llevaron a cabo algunas medidas de visibilización de violencia machista y excluyente de ciertas prácticas cotidianas del profesorado.

En este sentido, es pertinente para este artículo destacar lo analizado por Klein (2020) en relación a Marozzi, Boccardi y Raviolo (2020) ya que destacan al deporte como un espacio que debe ser problematizado para la efectiva transversalización de la ESI.

A partir de tales postulados, asumimos que nuestro estudio tiene líneas de continuidad con las producciones científicas antecesoras en torno a la transversalización de la ESI en la formación superior de EF. Ahora bien, algunos de estos estudios bucean en los Planes de Estudios o prácticas institucionales de institutos terciarios, los cuales poseen reglamentaciones diferentes a las universidades, al ser estas últimas de carácter autónomas. En este sentido, nuestro estudio asume un desafío: indagar el modo en que se transversaliza la Ley de Educación Sexual Integral en las materias deportivas de la formación docente de EF.

### **En torno a los orígenes del Instituto Nacional de Educación Física y su traspaso a Profesorado Universitario**

La institución seleccionada posee características particulares respecto al resto de las instituciones de formación docente de EF. Específicamente, el PUEF-UNLu se originó como un Instituto y luego de su traspaso a profesorado universitario generó más debates que acuerdos en torno a la profesionalización de la EF, la orientación de su formación y los propósitos de la carrera, que se vieron reflejados al interior de cada espacio curricular.

Precisamente, la creación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) surge durante la década de 1930, un período socio-político de características insoslayables para el país y su región. Particularmente, en septiembre de 1930 se produjo una dictadura militar encabezada por José Félix Uriburu quien derrocó al gobierno constitucional de Hipólito Yrigoyen. En este contexto

de represión, se re-instauraron los discursos eugenésicos que alteraron el sistema educativo en general y la EF en particular y que configuraron una nueva matriz disciplinadora bajo la premisa de inculcar sentimientos patrióticos, morales y religiosos.

Con este telón de fondo, en 1938 el Dr. Jorge Eduardo Coll, Ministro de Justicia e Instrucción Pública durante la presidencia del Dr. Roberto M. Ortiz, crea el “Instituto de Aplicación General Belgrano” en San Fernando, Provincia de Buenos Aires. Tal creación constituyó un elemento clave para pensar la disgregación sexo genérica de los cuerpos: en 1939 se resuelve la separación por sexos, destinando la sección femenina a las instalaciones en el INEF de Buenos Aires situado en Capital Federal, y a la sección masculina el predio de San Fernando, esto es, en el INEF “Gral. Manuel Belgrano”. Esta separación, no sólo de asignaturas sino de espacios, comienza a construir el imaginario respecto a una educación para mujeres y una para varones, es decir, el cuerpo de la mujer debía recibir ciertos discursos y prácticas, diferentes y disociadas de las del varón.

A su vez, el INEF de San Fernando adoptó el carácter de internado, es decir, que los estudiantes vivían dentro del predio, lo que consolidó prácticas, materiales y simbólicas, *aferradas* a *sentirse parte* de ese espacio de formación, generando un fuerte sentido de pertenencia con el Instituto. Precisamente, prácticas como: el bautismo para los ingresantes, la entrega de la “I” como insignia de pertenencia y la conformación de las tribus y sus competencias (Feiguin, 2020).

En 1945, se modificaron los planes de estudios en los que se incluyen espacios curriculares con diferentes líneas gimnásticas, prácticas deportivas y un mayor énfasis en asignaturas biológicas, como así también actividades campamentiles. Además, se modificaron las condiciones de ingreso con la formalización de un examen obligatorio con tópicos ligados a saberes médicos, pruebas de destrezas físicas, y la medición de valores antropométricos.

En 1967 se realiza el traslado del INEF “Gral. Manuel Belgrano” al edificio de Capital Federal y se crea en sus instalaciones un Centro de Educación Física. A su vez, en este período se fusionan las instituciones de Buenos Aires y San Fernando. Por el incremento de la matrícula, la falta de infraestructura suficiente y las condiciones precarias del equipamiento en capital, en 1981 se vuelve a constituir el INEF “Gral. Manuel Belgrano” y un año después vuelve a su lugar de origen, respondiendo a la demanda de profesionalizar nuevos docentes de EF expandiendo su formación (Gómez & Ruiz, 2013).

Las transformaciones que mayores debates y tensiones generaron al interior de la formación docente de EF se generaron en el año 1993, período que comienza a concretarse la descentralización

del sistema educativo por la Ley N° 24049 de Transferencia Educativa. A partir de este año, el INEF comienza el traspaso de dicha institución terciaria a la Universidad Nacional de Luján.

El Ministro de Cultura y Educación de la Nación y el Rector de la Universidad firman el Convenio de transferencia de la Unidad Educativa Instituto Nacional de Educación Física “General Manuel Belgrano” bajo las cláusulas que establecen: a) la transferencia del personal docente y no docente que se incorpora a la administración de la Universidad, b) la continuidad de la experiencia educativa en marcha y c) la adecuación de los contenidos curriculares además de la emisión de títulos y certificados académicos.

Con este telón de fondo, damos cuenta que el PUEF-UNLu posee un pasado biográfico que reflejan a las prácticas deportivas como una caja de resonancia de la competencia y las jerarquías, como así también del sostenimiento de representaciones patriarcales y binarias. Cabe señalar, que las prácticas deportivas como asignaturas continúan siendo un área protagónica en el Plan de Estudios vigente y sostienen sus espacios curriculares en todos los años de duración del profesorado. Desde que el profesorado se desarrolla en el marco de la universidad, todas las asignaturas son mixtas y el plan de estudios es único, sin distinción de género.

### **Dimensiones teóricas para el análisis**

Es preciso tener en cuenta el marco particular del PUEF-UNLu, ya que es comprendido como un espacio de aplicación obligatoria de la ley de ESI en tanto carrera formación docente pero en diálogo y tensión con el límite que establece la autonomía universitaria. Bajo esta fricción, es sumamente necesario adentrarse en el contexto específico para reconocer los modos de implementación de tal ley. Para ello, focalizamos el análisis en el nivel obligatorio de las asignaturas Deporte de Conjunto y Enseñanza, precisamente en sus programas.

Para llevar adelante el análisis del material empírico, consideramos que es necesario explicitar los diversos factores que dan cuenta de la transversalización de la ESI y de un posicionamiento pedagógico acorde a la misma. En función de esta necesidad, abordamos cinco dimensiones para el análisis mencionado: utilización del lenguaje, bibliografía, concepción del estudiantado, posicionamiento en relación a la participación y conocimiento situado.

La **utilización del lenguaje** se relaciona con el eje conceptual<sup>2</sup> de la ESI “Reconocer la perspectiva de género”. Este eje plantea la necesidad de construir una mirada del mundo que

---

<sup>2</sup> Las puertas de entrada y los 5 ejes conceptuales de la ESI surgen a partir de la Resolución del Consejo Federal de Educación 340/2018 y dan cuenta del enfoque integral que adopta la educación sexual en nuestro sistema, de acuerdo a la normativa y currícula vigente (Vazquez & Labaké, 2023). Estas puertas y ejes abordan los modos de enseñar



permita visualizar y reconocer las desigualdades estructurales, cómo operan en cada contexto social y problematizarlas. En este sentido, consideramos que dicho eje se vislumbra en los documentos a través de la utilización del lenguaje. El mismo es una construcción social y cultural a través del cual se expresan ideas, conocimientos, valores, creencias, etc, pudiendo invisibilizar determinadas realidades o, por el contrario, contribuir a su visibilización. En ese sentido, se tendrá en cuenta si los programas están escritos utilizando el masculino como genérico, invisibilizando a las mujeres y a otras identidades de género, o si utiliza lenguaje binario a través del “o/a”, lo que implica un posicionamiento que tiende a incluir y visibilizar otras identidades más allá del varón cis. Un avance aún más profundo se podría observar con el lenguaje inclusivo, utilizando además del “o/a” la “e/x” que implica el reconocimiento de identidades de género que excede al binarismo varón/mujer. Es preciso tener en cuenta que los programas son documentos curriculares inscriptos en un contexto académico en el que aún hay debate y controversia sobre la implementación del lenguaje inclusivo, a pesar de la aprobación de una guía para el uso del lenguaje con perspectiva de género o no sexista<sup>3</sup> específicamente para la UNLu.

Asimismo, prestamos particular atención a la inclusión de textos específicamente de la ESI en la **bibliografía**. En esa línea y ligado al eje de “Reconocer la perspectiva de género”, se tendrá en cuenta la conformación de esa bibliografía en lo que respecta a su autoría.

Por otro lado, consideramos que la **concepción del estudiantado** como sujeto de derecho es de suma importancia, ya que da cuenta del posicionamiento en relación al paradigma de derechos vigente en la Ley Nacional de Educación (2006) y la Ley de ESI (2006). En otras palabras, se observa si subyace esta concepción a partir del lugar que tiene el estudiantado en cuanto a un rol activo, la valoración de sus experiencias y saberes previos. Este factor se vincula con el eje de la ESI “Ejercer nuestros derechos”, que trae una perspectiva basada en los derechos de las personas, con anclaje en el sistema de protección integral de los niños, niñas, niñxs y adolescentes. Este eje se basa en la garantía y aprendizaje del plexo normativo, como es el derecho a ser escuchadxs y no discriminadxs por ningún motivo, derecho a la igualdad de oportunidades, a ser educadxs en la participación, a recibir información fehaciente.

En continuidad con la concepción del estudiantado como sujeto de derecho, tomamos de la propuesta pedagógico didáctica el **posicionamiento en relación a la participación** y si la misma se enfoca en un acceso a la práctica democrática o, contrariamente, desde una lógica de rendimiento (Tinning, 1966).

---

contenidos relacionados con la sexualidad, el cuerpo, las emociones, las identidades y nuestros vínculos, haciendo hincapié en su perspectiva epistemológica.

<sup>3</sup> Resolución del Honorable Consejo Superior de la UNLu N° 0000045/22.

Otra dimensión que observaremos es el posicionamiento desde un **conocimiento situado y contextualizado** que reconoce la influencia del contexto histórico, social, político, económico y da lugar a su problematización. En este sentido, la ESI -en sintonía con la Ley Nacional de Educación (26206/06)- plantea que es inalienable el proceso de enseñanza aprendizaje de las particularidades del territorio y las dimensiones antes nombradas. Así es como la ESI desde su plantea pedagógico didáctico, tanto desde las puertas de entradas como en sus 5 ejes conceptuales, trabaja desde una mirada interseccional<sup>4</sup>. Esta característica del conocimiento situado se relaciona con el eje de “Ejercer nuestros derechos” y con el eje de “Reconocer la perspectiva de género”, dado que el primero, entre otras cuestiones, implica tener conocimiento del plexo normativo vigente para poder transversalizarlo e implica una mirada de las personas insertas en una sociedad con determinadas características, y el segundo invita a construir una mirada del mundo que reconoce y visualiza las diferencias estructurales que hay en la sociedad y convoca a problematizar las desigualdades de la sociedad en la que vivimos (Labaké & Vázquez, 2022). Asimismo, la importancia de un conocimiento situado se puede inferir de las llamadas “Puertas de entrada de la ESI”, dado que cada una de ellas implica el reconocimiento del contexto en el que se enmarca la propuesta pedagógica y con ello, una problematización situada. Por un lado, se propone revisar la propia biografía que inciden en la enseñanza al poner en juego lo que pensamos, sentimos y creemos, por otro, reconocer y problematizar la organización de la vida institucional, los episodios que irrumpen en el espacio educativo y el desarrollo curricular de la ESI, y por último, reconocer y revisar la relación entre la institución y la comunidad en la cual se inserta.

## **Resultados y discusiones**

A través de las dimensiones construidas para el análisis del material empírico, logramos identificar tres grupos de programas en relación a la transversalización de la ESI. Un primer grupo conformado por los programas en los que no hay mención explícita de la ESI, escaso o nulo abordaje de las dimensiones confeccionadas para el estudio e incongruencias entre los propios apartados.

Un segundo grupo compuesto por los programas que hacen mención explícita de la ESI en algunas líneas de sus apartados y presentan un posicionamiento respecto de las dimensiones

---

<sup>4</sup> El concepto de interseccionalidad fue acuñado por Kimberlé Crenshaw y ha permitido registrar las estigmatizaciones, sufrimientos, desigualdades y resistencias que se producen en la combinación de las marcas antes nombradas. La perspectiva interseccional permite visualizar experiencias variopintas en un mismo grupo que es considerado oprimido y, a la vez, da cuenta de cómo operan las marcas en las relaciones de poder.



construidas que tiende a transversalizar la ESI, sin embargo, no lo explicitan en toda la estructura del documento curricular.

Y un tercer grupo conformado por los programas en los que se hace mención explícita de la ESI en la totalidad de la configuración del programa. En relación con ello, las asignaturas de este grupo manifiestan un posicionamiento político-pedagógico respecto de las dimensiones construidas que da cuenta de la transversalización e implementación de la ESI en toda su estructura curricular.

### **La ESI al margen**

En el primer grupo construido, agrupamos los programas de las asignaturas Fútbol y Voleibol, las cuales se encuentran en segundo y tercer año de la carrera respectivamente. En primer término, podemos visualizar que tales programas no exhiben manifestaciones explícitas de la ley de ESI en su desarrollo curricular.

Respecto a la utilización del lenguaje, ambos documentos curriculares están escritos en su totalidad utilizando el masculino como genérico, a excepción de un párrafo en cada uno de ellos que muestra tímidamente la inclusión del femenino en su escritura.

En el programa de Fútbol, un último párrafo en el apartado Plan de contingencia (contexto excepcional de pandemia 2020-2021), en el cual sólo se explicitan modificaciones en los requisitos en torno a la aprobación de la asignatura, detalla la condición de libres y menciona “*Los y las estudiantes que hayan quedado libres...*”.

Por su parte, en el programa de Voleibol, la fundamentación menciona “*lo pueden practicar varones y mujeres al mismo tiempo*”, discurso que podría interpretarse como lenguaje binario, sin embargo, la alusión a la participación de varones y mujeres se argumenta a partir de las características específicas del deporte en cuestión, cristalizando estereotipos. Precisamente, el programa exhibe: “*con la particularidad de no haber contacto físico (deporte de campo dividido) permite tener la característica de ser socializador, lo pueden practicar varones y mujeres al mismo tiempo, con mínimos requisitos técnicos e infraestructura*”.

En base a esta manifestación, se vislumbra un posicionamiento que refuerza las diferencias sexo-genéricas en la práctica deportiva, profundizando los estereotipos de género, dado que vincula la posibilidad de realizar la práctica de manera mixta con el hecho de no haber contacto físico y la escasez de requerimientos técnicos. Esto confluye en reflexionar sobre las fuertes implicancias que el pasado curricular de la formación docente de EF consolidó: un curriculum que sexualizó y

generizó de manera desigual y excluyente (Kopelovich, 2022) y que generó universos kinéticos distintos para varones y mujeres.

En cuanto a la *bibliografía* tanto obligatoria como complementaria, no se exhiben textos específicos de la ESI en ninguno de estos programas. En Fútbol la totalidad de los autores son hombres. En Voleibol, de los nueve textos de la bibliografía obligatoria, dos comparten autoría mujeres y varones, los restantes siete son escritos por varones.

En relación a la *concepción de estudiante*, se observan escuetos pasajes en ambos programas que dan cuenta del rol como futurxs docentes que tienen lxs estudiantes y la participación activa con tintes democráticos en la formulación y elaboración de propuestas didácticas. No obstante, la valoración y desarrollo sobre esta dimensión en los programas es acotada y contradictoria, ya que no se retoma de manera explícita en los contenidos. Por un lado, el programa de Voleibol menciona “*fortalecer las actividades de formación de los alumnos durante su carrera, desde lo teórico y práctico. Mediante el análisis crítico y la participación de sus tareas cotidianas en las prácticas docentes y en sus tareas futuras*”. Por otro lado, el programa de Fútbol, tanto en la fundamentación como en los objetivos considera al estudiantado como futurxs docentes y plantea una serie de acciones que lo ubican en ese rol. En ese sentido, menciona la intención de “*ayudarlos a pensarse a sí mismos en sus prácticas profesionales como profesores de Educación Física*” y plantea en sus objetivos “*proporcionar a los alumnos un espacio de problematización sobre la enseñanza de los deportes de conjunto en la Educación Física escolar y otros ámbitos (...) construir estrategias pedagógico didácticas del fútbol*”. Sin embargo, esta concepción del estudiantado ligada al rol activo del universo estudiantil y al rol como futurx docentes no se ve reflejada en los contenidos de la asignatura.

Si continuamos con el análisis del material empírico, en lo concerniente al *posicionamiento en relación a la participación*, no se exhibe en ninguno de los dos programas un posicionamiento específico. En cuanto al *conocimiento situado y contextualizado*, el programa de Voleibol no da cuenta del reconocimiento y problematización del contexto. El programa de Fútbol, en cambio, hace alusión a un conocimiento situado tanto en la fundamentación, en la cual menciona una “*cultura física contextualizada, actualizada*”, como en los objetivos, en los que pondera la problematización “*sobre las concepciones y prácticas deportivas a través de los contenidos de la asignatura, para una apropiación crítica por parte del estudiantado*” y menciona la problematización sobre la enseñanza de los deportes de conjunto. Sin embargo, este es un posicionamiento que no se recupera en los contenidos.

En efecto, los programas que lo componen no abordan de manera explícita y congruente las dimensiones confeccionadas con el fin de reconocer los modos de implementación de la ESI en tales asignaturas, por lo que se desprende que las propuestas pedagógico didácticas desarrolladas en estos documentos no dan cuenta un posicionamiento que transversalice e implemente la ESI.

### **La ESI entra en debate**

El segundo grupo de asignaturas se encuentra conformado por los programas de Hockey y Fútbol, que se encuentran en segundo y tercer año de la carrera respectivamente.

El primer aspecto que reúnen los programas de este grupo es la mención explícita de la ESI, lo cual da cuenta de un posicionamiento que decide no ignorar o eludir la existencia de dicha ley. Es preciso señalar que es la característica principal que lo distancia del primer grupo. Sin embargo, no se vislumbra dicha postura a lo largo de todos los apartados del documento, dejando vacíos perceptibles que dificultarían o limitarían su implementación. En este sentido, el programa de Hockey en sus objetivos plantea “*articular la propuesta de enseñanza transversalizando los ejes de la ESI, desde una perspectiva de derechos*”. Por su parte el programa de Fútbol, en la fundamentación, menciona “*contenidos transversales: Diversidad, Medio ambiente y ESI*”. Ninguno de los dos programas vuelve a retomar este aspecto en el resto del documento.

En función de la primera dimensión teórica respecto a la *utilización del lenguaje*, el programa de Fútbol está escrito en su totalidad utilizando el masculino como genérico, coincidiendo en este punto con los programas del primer grupo. Por el contrario, el programa de Hockey está escrito en lenguaje binario, es decir, utiliza “a/o” a lo largo del documento.

En cuanto a la *bibliografía*, ninguno de los dos programas contiene en su bibliografía obligatoria textos específicamente de la ESI, sin embargo, el programa de Fútbol sí lo hace en su bibliografía complementaria, en la que menciona un texto de los ejes de la ESI brindado por el Ministerio de Educación de la Nación. Podemos interpretar que la bibliografía específica de la ESI está subordinada al material bibliográfico obligatorio que comprende el abordaje específico del deporte o de la enseñanza del deporte, y con ello que las huellas de la enseñanza del deporte permanecen en el PUEF de manera subyacente en los programas, en este caso, con la jerarquización del abordaje de los contenidos deportivos que implican una cristalización del pasado curricular del campo profesional de la EF y una resistencia silenciosa de los nuevos paradigmas que implican un planteo transversal de la ESI.

Para profundizar en esta dimensión y ampliar el análisis del párrafo precedente, podemos identificar en la bibliografía de los programas textos que abordan temáticas vinculadas. En el caso del programa de Hockey, la bibliografía obligatoria indica, por un lado, un texto vincula al hockey y al seleccionado femenino de hockey con los conceptos de nación, clase social y género, y por otro, dos textos que hacen alusión a la inclusión social. En el caso del programa de Sóftbol, el apartado de bibliografía complementaria incluye un texto de un autor que se dedica a la investigación en la historia de la educación y de la EF con perspectiva de género. Esta característica es otro punto que diferencia a los programas de este grupo respecto del primero: comienzan a asomarse en la bibliografía de los programas, textos específicos de la ESI y/o producciones teóricas afines.

En relación a la autoría de la *bibliografía*, el programa de Sóftbol no presenta en su bibliografía obligatoria ningún texto escrito por mujeres, los seis textos que se mencionan son escritos por varones. En lo que respecta al programa de Hockey, de los ocho textos de bibliografía obligatoria, tres contienen en su autoría a mujeres.

En lo que respecta a la *concepción del estudiante*, ambos programas se asemejan en que plasman discursivamente un posicionamiento en algunos de sus apartados, pero no se sostiene a lo largo de todo el documento y no se vislumbra en apartados estructurantes como lo son los contenidos.

Precisamente, se observa que el programa de Sóftbol esboza tímidamente en un pasaje de la fundamentación la *“aceptación del otro en todas las dimensiones, en lo referente a su elección o condición sexual, social o política, al cuidado del propio cuerpo y el del otro, respeto por las normas de convivencia, la aceptación de posibilidades y limitaciones”*. Este posicionamiento, que toma al estudiantado como sujeto de derecho en lo que concierne a ser respetadx, aceptadx, no ser discriminadx y tener igualdad de oportunidades, no se retoma en el documento.

Para continuar con esta dimensión, en ambos programas se percibe una concepción del rol de lx estudiante desde una posición de futurx formadorx, sin embargo, en el de Sóftbol, se ve reflejado únicamente en el apartado de la fundamentación. En cambio, el programa de Hockey hace mención de este posicionamiento en más de un apartado. En su fundamentación da cuenta de ser una carrera de formación docente y menciona que *“se propiciarán instancias donde el/la estudiante del Profesorado Universitario de Educación Física, se forme, se capacite, ejercite su pensamiento crítico y desarrolle su vocación docente, específicamente a través del conocimiento del deporte”* y toma la elaboración de propuestas del estudiantado como parte esencial pensando un rol con participación activa. Esto se corresponde con los objetivos, en los que refuerza la intencionalidad de que el estudiantado desarrolle *“herramientas didácticas para la enseñanza”* pensando en el

quehacer docente. Finalmente, es en los contenidos de este programa en los que vislumbramos una diferencia dado que nombra a la última unidad del programa *“El quehacer docente y la práctica del hockey sobre césped como medio de formación desde una perspectiva de derechos”*, sin embargo, los dos contenidos que comprenden dicha unidad se vuelcan completamente a la idea de la práctica, siendo estos contenidos: *“La práctica del hockey sobre césped como medio para el trabajo en valores”* y *“La formación de un/a estudiante/jugador/a/participante de hockey sobre césped desde una perspectiva de sustentabilidad”*.

En las propuestas pedagógico didácticas plasmadas en los programas no se exhibe en ninguna de las dos asignaturas de este grupo un posicionamiento específico en cuanto a la participación del estudiantado respecto al acceso a la práctica.

Para cerrar el análisis de este grupo, toca profundizar la dimensión acerca del conocimiento situado y contextualizado. Por un lado, en ambos programas distinguimos un posicionamiento que toma al deporte como fenómeno social y práctica cultural, postura que explicitan a lo largo de todos los apartados. Por el otro lado, ambos programas vinculan su propuesta con la enseñanza en el ámbito formal, sin embargo, el programa de Fútbol transversaliza esta idea en todos sus apartados a diferencia del programa de Hockey, que no lo hace en sus contenidos. En lo que respecta al programa de Fútbol, en su fundamentación aclara *“el Fútbol orienta su propuesta curricular en contextualizar sus contenidos en el ámbito escolar y en otros ámbitos de incumbencia como lo son el social y el federativo”*, reafirmando ello en sus contenidos *“ámbitos y contextos para la práctica del Fútbol”*. Por su lado, el programa de Hockey, en la fundamentación explica que su propuesta *“entabla relación y conexión de los contenidos brindados en la asignatura con respecto a los documentos curriculares jurisdiccionales, teniendo en cuenta que las y los estudiantes deberán planificar sus prácticas docentes a partir de los mismos”*, sin embargo, se registra una vacancia en ese sentido en el apartado de los contenidos, dado que no se hace alusión allí al diseño curricular escolar ni a la enseñanza en el ámbito escolar.

### **La ESI como protagonista**

Este grupo está conformado por las asignaturas de Handball y Cestoball, que se encuentran en segundo y tercer año respectivamente según el Plan de Estudios vigente de la carrera.

Estos programas tienen similitudes con el grupo anterior que hacen mención explícita de la ESI. Sin embargo, en éstos se presenta a lo largo de todos los apartados del documento dándole un mayor grado de relevancia y contundencia. De esta manera, no sólo se puede afirmar que no

ignoran o evaden su transversalización, sino que se posicionan desde la perspectiva que plantea la ESI. En los programas se presentan diversas instancias en las que es nombrada, pero focalizamos su incorporación en los contenidos. El programa de Cestoball indica *“el desarrollo del Cestoball en el contexto escolar: su relación con el diseño curricular y la ley de Educación Sexual Integral”*, en tanto que en el programa de Handball menciona la problematización del deporte *“en los distintos ámbitos de incumbencia y la biografía deportiva de los/as estudiantes, dialogando con las teorías del aprendizaje de los deportes de conjunto, los ejes de la ESI y el diseño curricular”*.

En cuanto al lenguaje ambos programas están escritos en su totalidad en lenguaje binario utilizando “a/o” y aplicando algunas reglas que tienden a la implementación del lenguaje con perspectiva de género, como el uso de la barra (a/o), la utilización de sustantivos colectivos (el estudiantado), el desdoblamiento del sujeto (las estudiantes y los estudiantes) y el orden de presentación de las palabras (primero las, luego los).

En lo que respecta a la bibliografía, los dos programas contienen en su bibliografía obligatoria textos específicos de la ESI, entre ellos, la normativa, los ejes de la ESI del Programa Nacional y material de EF y ESI del Instituto Nacional de Formación Docente. Por otra parte, sobre la autoría del material bibliográfico obligatorio, en el caso del programa de Cestoball, de los doce textos, cuatro son escritos por mujeres, dos comparten autoría mujeres y varones, y seis son escritos por varones. En el programa de Handball, de las trece referencias, tres son escritas por mujeres, diez por varones.

Ambos programas explicitan la intencionalidad de desarrollar la propuesta partiendo de la concepción del estudiantado como futurxs docentes y presentan un posicionamiento que tiene en cuenta la didáctica de la enseñanza contemplando su inserción en una carrera docente, como así también ponen en un lugar prioritario la participación y rol activo de lxs estudiantes. Esta postura se vislumbra en la fundamentación, los objetivos y los contenidos de ambos programas.

En la fundamentación del programa de Cestoball afirma *“partir del concepto de “la enseñanza de la enseñanza” atravesado transversalmente por la condición sociohistórica que encuadra la misma”*, postura que refuerza en los objetivos al mencionar la necesidad de que los conceptos teóricos y la vivencia práctica *“les permita a los y las estudiantes enseñar la iniciación al Cestoball en diferentes situaciones según los diversos contextos: escolares, sociales y deportivos”*. Los contenidos, por su parte, reflejan lo antedicho, al mencionar las características propias del deporte y *“su relación con el quehacer docente (...) y su propuesta pedagógico-didáctica”*. Asimismo, el programa profundiza esta dimensión de la concepción del estudiante



como sujeto de derecho, dado que hace alusión a los saberes y conocimientos previos de lxs estudiantes, valorando sus experiencias y su capacidad de participar activamente en su formación.

Por su lado, el programa de Handball posiciona al estudiantado como futurxs profesorxs al afirmar que se espera *“incidir en la adquisición de un saber docente...”* y continúa reforzando esta idea al mencionar el abordaje del quehacer docente en la iniciación al deporte, su aprendizaje global, así como en los contenidos de manera específica en *“su enseñanza”*. Al mismo tiempo, amplía el posicionamiento respecto del estudiantado al afirmar su rol protagónico en el proceso de aprendizaje en cada uno de los apartados, en los que fundamenta las propuestas lúdicas que le *“permitirán al estudiantado construir herramientas didácticas y variedad de recursos para la enseñanza contextualizada del Handball, así como la construcción y apropiación de nuevas herramientas para su posterior práctica profesional y la resignificación de su práctica”*, postura que continúa en los contenidos en los que se pone en juego *“la biografía deportiva de los/as estudiantes y las creencias sobre el rol docente”*.

En consonancia con ello, ambos programas privilegian en sus propuestas pedagógico didácticas la participación del estudiantado y la posibilidad del acceso a la práctica sin nombrar siquiera el rendimiento o la eficiencia técnico-táctica. En otras palabras, el programa de Cestoball pondera la participación en la propuesta aludiendo a las particularidades del deporte en cuestión explicando que *“la dinámica de su juego implica, estimula y desarrolla un amplio sentido de cooperación entre quienes participan (...) es imprescindible la participación activa del grupo en su totalidad”*. Por su parte, el programa de Handball explicita como objetivo el desarrollo de *“herramientas teóricas, conceptuales y prácticas que permitan a los/as estudiantes la enseñanza del deporte en los distintos ámbitos”* y menciona durante el desarrollo del documento la centralidad de la propuesta en la variación y diversidad de situaciones de juego para que lxs estudiantes puedan vivenciarlo.

Para finalizar con el análisis de los programas que componen este tercer grupo, profundizamos en el posicionamiento de los mismos en relación a la dimensión del conocimiento situado y contextualizado. Ambos programas dan cuenta del reconocimiento del contexto y toman como uno de los ejes de sus propuestas pedagógicas la problematización del mismo en vínculo con la problematización del área que les compete, la enseñanza del deporte, particularmente del Cestoball y del Handball. En lo que respecta a la fundamentación del programa de Cestoball, *“parte de la concepción del deporte como término polisémico y como fenómeno social”* y entienden su enseñanza *“inserta en una realidad e interrelacionada con las dimensiones socioculturales y el tejido particular del ámbito donde se enseña”*. Retoma esta postura en los objetivos al mencionar la

enseñanza “en diferentes situaciones según los diversos contextos: escolares, sociales y deportivos”. Finalmente, sintetiza esa mirada a través de los contenidos que hacen mención de la historia del Cestoball, la enseñanza en los ámbitos en los que se desarrolla y la práctica reflexiva. El programa de Handball, en su fundamentación, menciona que la asignatura “se inscribe dentro de la formación del campo de la cultura física contextualizada, actualizada” y que la propuesta pedagógica permite la construcción de “herramientas y variedad de recursos para la enseñanza contextualizada del Handball”, reforzando esta idea en el objetivo de “comprender el desarrollo del deporte y adquirir conocimiento sobre el Handball en el contexto de la formación para el ámbito educativo, social y deportivo”. Los contenidos respecto a la problematización de la enseñanza del deporte y la historia del Handball, cierran este posicionamiento.

## Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos trazado un análisis que distingue un nulo o diferentes niveles de abordajes de la ESI en las asignaturas que componen los deportes de conjunto dentro del PUEF-UNLu. La caracterización de cada uno de los grupos da cuenta de un proceso de transformación a nivel social y paradigmático que supera las paredes del profesorado. Entendemos que las posiciones antagónicas son fruto del contexto, la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (26150), la Ley de Identidad de Género (26743), las luchas de los feminismos y de organizaciones políticas y sociales, que ponen en agenda de la aplicación de la ESI, fueron el abono que dieron lugar a las diferentes posiciones que vemos reflejadas en nuestro análisis.

A partir del estudio minucioso de los programas construimos tres grupos que tienen como eje una posición específica en relación a la ESI: un primer grupo que no hace una manifestación explícita de la ley mostrando continuidades con el pasado historiográfico de la EF; un segundo grupo, exhibe tímidamente una preocupación por transversalizar la ley; y, por último, un tercer grupo que consolida espacios de transversalización de la ESI explicitando el posicionamiento político-pedagógico en su abordaje. Estos grupos fueron abordados a partir de las dimensiones teórico-metodológicas construidas.

En este sentido, llama la atención cómo el *lenguaje* oscila mayoritariamente entre el universal masculino y el lenguaje binario. A pesar que en el 2022 se aprobó una reglamentación para uso del lenguaje con perspectiva de género o no sexista dentro de la UNLu, la mayoría de estos programas persisten en la escritura antes mencionada. No utilizar el lenguaje con perspectiva de género implica negar o invisibilizar una diversidad que “desborda los pronombres” (Schwartzter, 2020, p. 28). No obstante, entendiendo que es una reglamentación reciente ponderamos a los

programas que han sido escritos desde el lenguaje binario en pos de una inclusión -que no deja de ser insuficiente-. A su vez, consideramos pertinente aclarar que si el posicionamiento queda limitado en lo discursivo, a los fines de construir una práctica emancipadora que transversalice la ESI sería lo mismo cualquier lenguaje si no dialoga con una praxis transformadora.

En relación a la *bibliografía*, cabe destacar que no hay ningún material dentro de los programas escritos por personas que no sean cis-género. Esto da cuenta del espacio de perpetración del orden patriarcal, misógino y cis-sexista que garantiza el deporte como dispositivo de gobierno. En efecto, nos resulta fundamental cuestionar la matriz binaria, cis-sexista, capacitista (Schwartzter, 2020) como estructura organizadora tanto en la participación y disfrute, como en la producción teórica y divulgación en torno a las prácticas deportivas. Mientras sigan existiendo barreras para ese acceso, posiblemente continúe siendo escasa la bibliografía escrita por identidades no hegemónicas.

Cabe preguntarnos qué debate nos hemos dado, qué formaciones y actualizaciones hemos desarrollado en el marco de las universidades para trabajar desde una formación docente que, no sólo no discrimine sino que, invite a la pluralidad de identidades.

Por último, la *concepción del estudiantado, el posicionamiento en relación a la participación y el trabajo desde un conocimiento situado*, construyen una tríada que profundiza el posicionamiento en el marco de la formación docente. Se destaca que la mayoría de los programas en algún pasaje recuperan el contexto al menos a través del nivel educativo. Asimismo, la mayoría trabaja la construcción del quehacer docente, sin embargo, tanto en el primero como en el segundo grupo hay vacancias sustanciales en relación a la adecuación del plexo normativo vigente.

La puja en los discursos que se vislumbran en los programas, en la propia concepción de lxs estudiantes y futurxs profesorxs, condensa posiciones docentes y paradigmas educativos. El desafío de plantear prácticas que garanticen derechos es inminente en la formación docente de EF.

Las resistencias registradas en algunos programas, el abordaje escueto y tímido en otros y la construcción de un abordaje transversal de la ESI, conviven dentro del PUEF. En el marco de esas tensiones, incluso en esas posiciones contrarias, encontramos el proceso de cambio, las resistencias y las relaciones de poder que disputan por una (nueva) hegemonía tanto en términos discursivos como en las propias prácticas pedagógicas. En este sentido, hay interrupciones que quiebran con la formación que tradicionalmente ha hegemonizado la EF en pos de construir una más justa, igualitaria, democrática, participativa, que problematice los estereotipos de géneros y rompa con las barreras excluyentes del cis sexismo.

La transversalización de la ESI es un proceso colectivo que se actualiza a medida que se lucha por sostener -y se avanza- en los derechos educativos y sexuales, y estas batallas implican diferentes discusiones y conflictos dentro de la Universidad.

## **Bibliografía**

Colectivo Genera. (2023). Informe final del proyecto de investigación “La buena enseñanza. Intervenciones docentes y evaluación en clave de géneros. Estudio en los Profesorados Universitarios de Educación Física de la UNLu y UdelaR”. Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Inédito.

Esquivel, J. C. (2013). Cuestión de educación (sexual): pujas y negociaciones político religiosas en la Argentina democrática. Buenos Aires: CLACSO.

Faur, E. (2015). La educación sexual integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la Ley (2008-2015). Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Feiguin, A. (2020). El INEF General Belgrano de San Fernando y la consolidación de una cultura escolar para la formación docente (1938-1954/55). Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján.

Gómez, P. N., & Ruiz, M. A. (2013). Metamorfosis: El caso del Profesorado Universitario de Educación Física de la Unlu. *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

González del cerro, C. (2020). Transversalizar una perspectiva: voces, espacios y tiempos de la educación sexual integral. *Revista IICE - Instituto de investigaciones en ciencias de la educación*, N ° 47

Klein, S. (2020). Diálogos entre Formación Docente en Educación Física y Educación Sexual Integral: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N°2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – Argentina.

Kopelovich, P. (2022). Departamento de Cultura Física de la Universidad Nacional de La Plata (1929-1946). Producción, transmisión, circulación, resignificaciones y resistencias de

masculinidades y feminidades en la enseñanza media (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica.

Labaké L, Vazquez S. (2022). Clase Nro: 4. La ESI en la clase de Educación Física. Módulo La Educación Física y la ESI. Actualización académica de Educación Física desde la perspectiva de derechos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Lapuente Romero, A., & De Pedro, R. (2020). El Profesorado en Educación Física desde la Educación Sexual Integral: ausencias y posibilidades. EN: R. Crisorio; V. Emiliozzi; C. Escudero (Coords.). *Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales*. La Plata: EDULP. pp. 90-100. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4954/pm.4954.pdf>

Ley 26150 de 2006. Ley de Educación Sexual Integral. Promulgada el 23 de octubre de 2006. Argentina.

Ley 26206 de 2006. Ley Nacional de Educación. Promulgada el 27 de diciembre 27 de 2006. Argentina.

Ley 26743 de 2012. Ley de Identidad de Género. Promulgada el 23 de mayo de 2012. Argentina.

Marozzi, J., Boccardi, F., & Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. En *Educación Física y Ciencia*, 22(4), e150. <https://doi.org/10.24215/23142561e150>

Ministerio de Educación. (2018). Resolución del Consejo Federal de Educación 340/2018. Disponible en [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo\\_resolucion\\_cfe\\_340\\_18\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf)

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

Nitti, A. (2012). *¿Juntos o separados por sexo biológico?* Una mirada no sexista en las clases de Educación Física en las Escuelas Medias de CABA. Trabajo Final de Especialización

Superior en Educación Sexual. Profesorado Joaquín V. González. Ciudad de Buenos Aires.

Recuperado el 31/3/22 en: [http://paolaraffetta.com.ar/Tesis/genero\\_educacion\\_fisica\\_a\\_nitti.pdf](http://paolaraffetta.com.ar/Tesis/genero_educacion_fisica_a_nitti.pdf)

Schwartzner, M. (2020). *Que otros jueguen lo normal*. Archivos de militancias y deporte desde una perspectiva transmasculina. Puntos suspensivos ediciones. Buenos Aires.

Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123–134.

Universidad Nacional de Luján. (2022). Guía para el uso del lenguaje con perspectiva de género o no sexista. Resolución del Honorable Consejo Superior de la UNLu N° 0000045/22.

Vazquez, S. y Labaké, L. (2023). Clase Nro: 3. Puertas de Entrada para el abordaje institucional de la ESI y sus cinco ejes conceptuales. *La Educación Física y ESI*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.