



# **Juego, deporte y otras prácticas corporales desde una perspectiva de género**

*Una experiencia en la formación docente*



*Mirar lo otro, mirarse y mirarnos... Fotografía proporcionada por las autoras*

**Lilia Nakayama · Marina Macchione  
María Alejandra Ordóñez**





## **Lilia Nakayama**

Magíster en Educación Corporal. Profesora y licenciada en Educación Física. Técnica en Recreación. Docente de carreras de grado y posgrado en cátedras relacionadas con el juego, la recreación, los procesos grupales y la investigación, en la Universidad Provincial de Córdoba y en la Universidad Nacional de Villa María. Forma parte de la Secretaría de Posgrado e Investigación de la Facultad de Educación Física (Ipef-UPC). Directora de los proyectos de investigación "Derecho al Juego" y "Procesos grupales en Educación Física y otras prácticas corporales". Líneas de investigación: juego y recreación, procesos grupales, educación física.

Contacto: [lilia.nakayama@upc.edu.ar](mailto:lilia.nakayama@upc.edu.ar)



## **Marina Macchione**

Profesora de Educación Física y licenciada en Ciencias de la Educación. Docente de grado en cátedras relacionadas con la práctica profesional Docente, la socioantropología, los procesos grupales y los sujetos de la educación. Forma parte del equipo de la Secretaría Académica de la Facultad de Educación Física (Ipef-UPC). Se desempeña en el programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Es miembro del equipo de investigación del proyecto "Educación Física, prácticas corporales y adolescencias. Dinámicas vinculares en contextos escolares y espacios sociocomunitarios de diversos sectores sociales de la Ciudad de Córdoba". Líneas de investigación: educación, educación física, práctica profesional docente.

Contacto: [marinamacchione@upc.edu.ar](mailto:marinamacchione@upc.edu.ar)



## **María Alejandra Ordóñez**

Especialista en Pedagogía de la Formación. Profesora de Educación Física y licenciada en Psicología. Docente de carreras de grado y posgrado en cátedras relacionadas con la práctica profesional docente, la Educación Sexual Integral, los procesos grupales, la inclusión. Se desempeña como directora del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física (Ipef-UPC). Es miembro del equipo de investigación del proyecto "Procesos grupales en Educación Física y otras prácticas corporales". Líneas de investigación: educación, educación física, género, inclusión.

Contacto: [alejandraordonez@upc.edu.ar](mailto:alejandraordonez@upc.edu.ar)



# **Juego, deporte y otras prácticas corporales desde una perspectiva de género**

*Una experiencia en la formación docente*

*Games, sports and other body practices from a gender perspective. An experience in teacher training*

**Lilia Nakayama**  
**Marina Macchione**  
**María Alejandra Ordóñez**

*Fecha de recepción: 28 de marzo de 2023*

*Fecha de aceptación: 6 de julio de 2023*

## **RESUMEN**

Este artículo socializa la sistematización de una experiencia educativa que, en el marco de la formación docente de Educación Física, aborda la discriminación por género en juegos, deportes y otras prácticas corporales. Esta sistematización intenta generar saberes y reflexiones desde la práctica, a partir del análisis de una realidad concreta, situada e historizada. Para ello, se analiza lo acontecido en una propuesta didáctica, los trabajos finales presentados por l@s<sup>1</sup> estudiantes y la evaluación que realizaron sobre el proceso protagonizado por cada un@, así como el aporte de la perspectiva de la docente.

Se identificaron varios procesos entramados que se fueron desprendiendo unos de otros para visibilizarlos y analizarlos de manera focalizada, pero comprendiendo que son aspectos integrados en una complejidad imposible de reducir, simplificar o separar. Mirar lo otro, mirarse y mirarnos, reconocer y nombrar, preguntar y cuestionar, reflexionar y conectar, y finalmente, proponer para transformar fueron los hilos de la trama que constituyeron el foco de análisis.

## **palabras clave**

**juego · deporte · género · educación física**

<sup>1</sup> Se utiliza el lenguaje inclusivo a través de términos genéricos abarcativos y palabras en las que las vocales designantes de género se reemplazan por el signo @, para hacer referencia a la diversidad de géneros.

## ABSTRACT

This paper aims at socializing the results of the systematization of an educational experience in Physical Education teacher training, to develop a critical review of gender discrimination in play, sports and other bodily practices. This systematization attempts to generate knowledge and reflections from the practice itself, and to redirect it to enriching it, on the basis of the analysis of a concrete, situated and historicized reality. For this, this work analyzes what has occurred during the teaching proposal, it involves the recovery of the final papers presented by the students, their own evaluations of the process done and the contributions of the teacher's perspective.

Several interlocking processes were identified and separated from each other to make them visible and to analyze them in a focused way, but at the same time, understanding them as integrated aspects in a complexity that are impossible to be reduced, simplified or separated. To look at the other, to look at oneself and at ourselves, to recognize and name, to ask and question, to reflect and connect, and finally, to propose in order to transform, were the nuclei that were constituted in the process of the problematization of the topic.

### keywords

game · sport · gender · physical education

## Introducción

Este artículo tiene como objeto la socialización del saber pedagógico producido a partir de la implementación y el análisis de una propuesta didáctica, generada para problematizar y enriquecer las prácticas de enseñanza en la formación docente respecto a problemáticas de género, específicamente sobre el sexismo en los juegos, deportes y otras prácticas corporales. Para ello, se realizó un análisis reflexivo sobre el proceso de implementación de la propuesta didáctica, haciendo foco en los procesos de I@s estudiantes de primer año de la carrera del Profesorado de Educación Física (EF) de la Facultad de Educación Física Ipef, perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba, en función de los objetivos del proyecto y a la luz de la teoría.

La ley 26.150/2006 establece la creación del Programa Nacional de Educación Sexual

Integral (ESI) para todos los niveles educativos no universitarios. Si bien la experiencia se realizó en el nivel universitario, consideramos relevante contemplar los marcos normativos que la regulan, debido a que quienes egresan de la formación docente en EF deben garantizar el derecho a recibir ESI.

La experiencia abordó los sentidos en pugna en torno a las identidades de género, expresados en la tarea de indagar, narrar y escribir. El esfuerzo de objetivar interpeló, desde otros ángulos, aquello del orden de lo vivido, proceso denominado por Bourdieu (en Gutiérrez, 2006) de "autosocioanálisis", de desnaturalización de lo establecido, de problematización del conocimiento y resignificación de la experiencia. Este cometido resulta significativo para la formación, en tanto nos invita a visitar la propia práctica docente y, a la vez,





habilitar perspectivas de enseñanza en tanto “apertura de campos de posibilidades múltiples para dichas prácticas, articuladas con las condiciones históricas, culturales y geopolíticas en que vivimos” (Macchione y Marcantonelli, 2018, p. 5).

La sistematización y socialización de experiencias es una oportunidad para enriquecer los procesos formativos y, al mismo tiempo, producir conocimiento situado y expandir las posibilidades de difusión. Esta experiencia es relevante, ya que responde a contenidos formalizados de la carrera, a políticas institucionales, problemáticas epocales y aspectos de la vida cotidiana.

La propuesta analizada refiere al proceso construido para abordar rasgos sexistas y discriminatorios en relación con las prácticas corporales en diferentes contextos y edades con estudiantes de primer año del Profesorado de Educación Física que participan de la unidad curricular de Juego y Recreación. En los últimos años, la consideración de la perspectiva de género y el enfoque de derechos ha cobrado interés académico en diferentes espacios curriculares para abordar las prácticas educativas de I@s docentes de la Facultad. La perspectiva de género nos permite comprender esta categoría como una construcción cultural donde se entran relaciones desiguales de poder entre mujeres y varones dentro un sistema patriarcal que los condiciona (Mattoo, 2012).

La EF se concibe, según Bracht (1999), en su sentido “restringido”, como aquellas prácticas pedagógicas en el marco de una institución educativa que tematizan la cultura corporal del movimiento, y en su sentido “amplio”, como aquellas manifestaciones culturales ligadas a la cultura corporal en ámbitos no escolares. En este marco, las intenciones de la propuesta fueron visibilizar y desnaturalizar rasgos sexistas en juegos, deportes y otras prácticas

corporales, comprender fundamentos teóricos básicos sobre las temáticas, analizar y problematizar los rasgos sexistas a partir de los discursos de diferentes sujetos y contextos. Finalmente, se invitó a pensar sobre cómo el campo de la EF podría incidir en la problemática para transformarla.

*“...las intenciones de la propuesta fueron visibilizar y desnaturalizar rasgos sexistas en juegos, deportes y otras prácticas corporales, comprender fundamentos teóricos básicos sobre las temáticas, analizar y problematizar los rasgos sexistas a partir de los discursos de diferentes sujetos y contextos.”*

El análisis de la experiencia se focaliza en la proximidad o distancia entre los objetivos, las estrategias formuladas y los efectos de las acciones. También, se consideran los obstáculos y las tensiones que pudieran haberse producido.

Se planificaron diversas estrategias y acciones: en un inicio, la aproximación a la temática a partir de la recuperación de experiencias y saberes previos, el intercambio y la discusión con pares y docentes sobre el tema, lectura de textos, búsqueda de otros documentos, videos, imágenes, artículos para socializar y discutir. En un segundo momento, cada grupo construyó el proyecto de indagación sobre la temática, definió los sujetos y/o contextos en los cuales trabajar y eligió algunos de los ejes

propuestos: juegos de la infancia, juegos de la actualidad, deportes u otras prácticas corporales. También, planificaron los guiones tentativos para desarrollar las entrevistas. Un tercer momento incluyó el trabajo de campo con la realización de entrevistas, su correspondiente desgrabación y el análisis de datos. El cuarto momento fue la presentación escrita y/u oral.

A continuación, se analizan las acciones que se entramaron para dar cuenta del desarrollo y la reflexión sobre el proceso de implementación. Para ello se contemplaron las producciones de quienes participaron del proyecto, los resultados conseguidos, las fallencias, los condicionantes y las limitaciones detectadas, las tensiones y contradicciones manifestadas. Finalmente, se proponen algunas consideraciones sobre el propio proceso empírico.

## Deshilvanando la trama del proceso

La temática abordada permitió visibilizar el intersticio en las tensiones respecto a concepciones y representaciones sobre sexo, género, estereotipos de género, lo que habilitó la deconstrucción y reconstrucción de significados. El Consejo Federal de Educación, por medio de la Resolución CFE N.º 340/18, establece en su anexo los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) de ESI para los diferentes niveles educativos. Los NAP tienen el objeto de garantizar el desarrollo de los lineamientos curriculares de ESI (Res. 45/08) de manera integral, y proponen su abordaje a través de la articulación de cinco ejes conceptuales: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. La experiencia se focaliza en el eje equidad de género, a partir de desnaturalizar los estereotipos de género, imprescindible en la formación docente a fin de realizar propuestas de enseñanza

inclusivas, democráticas y centradas en los principios de igualdad y derechos (Faur, 2019).

En el inicio del desarrollo de la propuesta didáctica, se utilizaron algunas preguntas disparadoras: ¿existen diferencias entre los juegos y deportes en función de los géneros? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cómo se configuran/configuraron? ¿Cuáles son los argumentos esgrimidos en uno u otro caso? ¿Por qué existirían algunas separaciones o diferenciaciones? ¿Cuáles serían las consecuencias en el desarrollo de los sujetos? Estas preguntas dispararon decenas de comentarios, discusiones y anécdotas entre l@s estudiantes, que invitaron a pensar, recuperar vivencias, creencias y valoraciones, e incluso revisar algunas de ellas.

Indudablemente, para analizar los productos derivados de estas y otras preguntas, fue necesario comprender que ciertos modos de organización de esas prácticas han sido naturalizados, es decir, se han vuelto del orden de lo familiar, han dejado de sorprender o de extrañar (Poggi, 2002), y simplemente se sostienen como algo *dado*. También la construcción de los comportamientos, las formas de ser, de sentir, de estar en el mundo son construidas social, cultural, contextual e históricamente. Esta idea se opone a lo biológico, lo natural. Cuando entendemos los hechos sociales como naturales, inmodificables, necesarios, en realidad los hemos naturalizado, es decir, sostenemos que *simplemente suceden así y no pueden ser de otra manera*. Naturalizar determinadas prácticas sexistas es también asociarlas a la biologización de los hechos sociales, a un discurso dominante, lo que condicionaría la posibilidad de realizar determinadas propuestas lúdicas, deportivas, corporales, sólo por las características biológicas de cada sujeto, o las connotaría con discursos hegemónicos.

Lo que se pretendió con esta propuesta didáctica fue desnaturalizar a partir de un proceso de problematización. Desnaturalizar



ciertas prácticas significa que l@s sujetos se extrañen, se sorprendan a partir de dejar en suspenso modos habituales de pensar y actuar, cuestionando e intentando pensar de otro modo y/o realizando otras articulaciones conceptuales (Larrosa, 1995). Entendemos por “problematización” un aspecto de la realidad que se convierte en foco de análisis, de atención, que reviste un interés particular en determinado momento histórico (Palamidessi, 2000). En este caso, el juego, el deporte y otras prácticas corporales, sus representaciones y características, sus prácticas y valoraciones y las formas de abordaje en relación con los géneros han sido el punto de partida para provocar en l@s estudiantes revisiones a fin de deconstruir su experiencia y resignificar sus propuestas lúdicas. A partir de la problematización, se apunta a un conjunto de prácticas que liberan nuevas formas de ser y pensar (Díaz Marsá, 2008).

*“Desnaturalizar ciertas prácticas significa que l@s sujetos se extrañen, se sorprendan a partir de dejar en suspenso modos habituales de pensar y actuar, cuestionando e intentando pensar de otro modo y/o realizando otras articulaciones conceptuales (Larrosa, 1995).”*

El proyecto se implementó en etapas, con diferentes características e intenciones.

En una primera etapa, se realizó una aproximación a la temática de manera grupal con discusiones e intercambios, inicialmente desde su saber previo, y luego, a partir de fundamentos teóricos facilitados desde el espacio curricular, para generar nuevas discusiones. También se incentivó la búsqueda de otros documentos, videos, imágenes y/o artículos que permitieran pensar la indagación a partir de un trabajo de campo.

En una segunda etapa, se propuso elaborar un proyecto de indagación grupal sobre la temática. En esta instancia, cada grupo seleccionó los contextos que observaría y/o las personas a quienes entrevistaría. También definieron uno de los 3 ejes propuestos: juegos de la infancia, juegos de la actualidad, deporte u otras prácticas corporales. En ese momento, fue relevante y complejo construir la idea de qué preguntar o qué observar, ya que implicó el proceso de reconocimiento del tema como problemática y un cierto distanciamiento o “extrañamiento” que permitiera no condicionar con ciertos supuestos. También se puso a prueba la manera de preguntar a fin de no juzgar, de permitir que el otro pueda expresarse con libertad. Otra de las razones que hicieron ardua la construcción de entrevistas y observaciones fue que l@s estudiantes todavía no tenían incorporadas herramientas de indagación por estar transitando primer año, a pocos meses de haber iniciado su formación docente. Poner en práctica esas acciones permitió introducir conceptual y prácticamente estos recursos de investigación.

La tercera etapa del proyecto consistió en la realización de observaciones y entrevistas. Las entrevistas fueron dos o tres, a jóvenes amig@s, algun@s familiares de diferentes edades, docentes y directiv@s de algunas instituciones, como escuelas o clubes. Incluso uno de los grupos entrevistó a vendedor@s de una juguetería. En un momento posterior, hicieron la desgrabación y un análisis inicial básico de

los datos, a partir de categorías en relación con aspectos sobresalientes o significativos, evidenciados en algunos decires textuales de l@s entrevistad@s o de los registros de la observación. En esta instancia, el foco y la dificultad estuvo puesto en cómo hacer un análisis, diferenciándolo de la descripción. Esta tarea fue abordada por la docente y l@s estudiantes desde una postura interrogativa (Nicastro, 2018), para identificar, en las transcripciones de entrevistas y observaciones, aspectos referidos a las categorías establecidas, y relacionar, discutir y/o tensionar los datos con los marcos conceptuales trabajados, para avanzar en nuevas preguntas acerca de lo no visto o de lo naturalizado. También se habilitaron espacios para llevar adelante el proceso analítico de problematización de manera colectiva, desde discusiones, intercambios y miradas diversas. A pesar de las dificultades propias de una primera experiencia indagatoria, el resultado de este proceso fue un gran descubrimiento para la mayoría de l@s estudiantes.

En la cuarta etapa, elaboraron un informe y la presentación del trabajo en un afiche, poster, Power Point, Prezi, historieta, además de la exposición oral. Allí se realizaron correcciones, discusiones, orientaciones, a fin de que los grupos reelaboraran aquello que les parecía pertinente. Luego de esta etapa, gran parte de los grupos socializaron sus producciones con el resto de la comunidad educativa.

Los procesos se abordan como un tejido compacto de manera tal que, si se mira rápidamente, no se logra identificar cada hilo que configura esa trama. Se considera necesario destejer esos hilos para poder visibilizarlos e identificarlos, aun cuando se corre el riesgo de que pierdan identidad y potencia, ya que se constituyen apoyados y relacionados unos con otros.

Los procesos de l@s estudiantes no fueron homogéneos, ni lineales y, por lo tanto, ha-

blar de huellas significa reconocer el carácter temporal procesual y complejo del aprendizaje. Se reconocieron distintos niveles o planos de aprendizajes, relaciones, transferencias, revisiones críticas y profundización, integrados y espiralados (alejados de la idea inmediatista de *resultados*), que permitieron identificar y analizar los efectos de la propuesta. Al problematizar, l@s estudiantes lo hacen desde los propios esquemas de acción, percepción y apreciación. En muchas ocasiones, sujeto y objeto de conocimiento se funden y confunden en dicho proceso. En un intento de distanciamiento del *sí mismo* como sujeto-objeto de conocimiento, se propusieron procesos metodológicos que habilitaron la palabra, la acción y la mirada (observar-se, observar-nos).

A continuación, se presenta el análisis desarrollado en categorías construidas desde lo más básico, inicial y lo más recurrente, hasta lo más crítico y profundo, como capas de aprendizajes y procesos, a partir de los trabajos presentados por l@s estudiantes y las evaluaciones<sup>2</sup> que realizaron en esta propuesta didáctica.

## Mirar lo otro

En una primera instancia, l@s estudiantes empezaron a mirar, a descubrir en la ajenedad aquello que sucede, aquello que está y parece dado. Este mirar habilita a identificar, reconocer y comenzar a asombrarse...

Algun@s estudiantes pudieron identificar la diferenciación de los juegos según género como una situación que por mucho tiempo había estado naturalizada.

*Durante el proceso del trabajo (...) logré aprender, descubrir y también agregar más*

<sup>2</sup> Para referenciarlos, se utilizan las siguientes nomenclaturas: Entrevistas (T, con el número correspondiente), evaluaciones/reflexiones personales sobre la propuesta y el proceso de cada estudiante (Ev, con el número correspondiente) y presentación final de los trabajos (PF, con el número correspondiente).



*información sobre cómo las personas se sienten discriminadas, excluidas y obligadas a elecciones por su sexo. Logré observar que el juego/juguete tiene un importante peso en la formación del niño. Por ej. en nuestra entrevista, nos contaron que a ellas, los familiares (...) le obsequiaban juegos dependiendo del sexo (...) autitos al varón y muñecas a las hijas mujeres. (Ev. 15)*

Los juegos y juguetes como producciones y manifestaciones culturales reflejan creencias, representaciones, valoraciones, modos de relación, roles, costumbres, entre otros muchos aspectos. Desde esta perspectiva, se pueden reconocer dos dimensiones: una expresiva, que manifiesta valores, costumbres, creencias, sentidos, sentimientos y normas de la sociedad y su momento histórico; y la otra, creativa/transformadora, al propiciar la modificación de pautas culturales. La primera permitiría la transmisión de cultura, y la segunda, la creación y/o producción de nuevas formas culturales (Nakayama, 2018).

*“Los juegos y juguetes como producciones y manifestaciones culturales reflejan creencias, representaciones, valoraciones, modos de relación, roles, costumbres, entre otros muchos aspectos.”*

L@s estudiantes reconocieron la reproducción de normas internalizadas, estereotipos heteronormativos, roles impuestos, acciones repetitivas, aspectos que tejen la trama de la discriminación por género. Los juegos y

juguetes sexistas definen y diferencian, según sean hombres o mujeres, qué se puede jugar y cómo se debe hacerlo, lo que condiciona bajo modelos estereotipados heteronormativos cómo debe ser un hombre, una mujer, niño o niña: cómo debe moverse, expresarse, qué debe hacer o decir, qué roles debe cumplir (Nakayama, 2023).



Figura 1: PF 13 entrevistas a un grupo de jóvenes de entre 17 y 20 años, de una capilla

La diapositiva anterior refleja una recurrencia detectada en los trabajos. En las situaciones y los elementos de juego "para las niñas",<sup>3</sup> se asociaron las muñecas, la cocina, la maestra, con un mensaje centrado en roles maternos, de cuidado o relacionados con las tareas domésticas, el interior del hogar, lo privado, la familia, casi imponiendo el futuro predestinado, si una es mujer. Las muñecas, los bebotes y accesorios, como la cuna, la mami y la ropa reflejan una idea de mujer-madre, que resalta y desarrolla actitudes maternas, de afectividad, de cuidado de otros, al igual que el estar disponible para los otros (Nakayama, 2023). En pocos casos aparecieron otros tipos de juegos.

En el caso de los varones, aparecieron juegos de gran demanda y destreza corporal, autos, luchas, etc. En este caso, el mensaje transmitido es diferente: los juguetes representativos de medios de transporte –autos, camiones, aviones, trenes– tienen que ver

<sup>3</sup> Se colocan entre comillas expresiones sociales a las que las autoras no adhieren.

con salir del hogar, poder ir donde uno quiere, ampliar horizontes, conducir su destino. En el caso de las profesiones, los bomberos, policías y mecánicos tienen protagonismo en determinados ámbitos y reconocimiento social. Los muñecos “para niños” son representaciones de adultos en miniatura: el Hombre Araña, Max Steel, Superman, en la mayoría de los casos héroes musculosos, valientes, defensores del “bien”, en algunos casos, hasta agresivos. El modelo resalta aspectos corporales: alto, grandote, musculoso, y características como la valentía, la osadía, la lucha (Nakayama, 2023). Estas prácticas vinculan al género con la construcción social de la masculinidad y la feminidad, es decir, cómo aprendemos a ser mujer y varón a partir de estas diferencias (Marina, 2014).

En el siguiente extracto, se reflejan algunas reflexiones:

*Hay prejuicios establecidos por las sociedades que configuran pautas, estas son creencias de algunos grupos que pueden crear dificultades para jugar. A partir de esto, se forman estereotipos y frases estipuladas por estos grupos sociales; algunas de las frases que podemos rescatar con respecto a nuestro tema son “los hombres no lloran”, “el cuerpo como condicionante para jugar”. (PF 7)*

El reconocimiento de estereotipos y prejuicios y su incidencia en los procesos lúdi-

cos, deportivos o recreativos permitió mirar de otro modo las realidades cercanas a cada un@. En la presentación siguiente, un grupo descubrió que, en las prácticas de un club deportivo, lo naturalizado podía ser cuestionado. [Ver Figura 2]

Para l@s estudiantes, reconocer sus propias historias en los relatos de otr@s y en publicidades resulta un fuerte cimbrón. Lopes Louro (2018) plantea que es necesario saber cómo se producen esos discursos para comprender sus efectos. Y también, conocer que en esa trama hay intersticios que posibilitan la transformación. Se puede identificar una mirada desde el sujeto en lo singular y su subjetividad, en un contexto que es a la vez social y colectivo.

## Mirarse y mirarnos

En el mirar aquello que otr@s dicen, se trama la urdimbre de su propia historia de vida y su entorno afectivo cercano, en donde se visibilizan aspectos naturalizados. El hecho de que l@s estudiantes hayan realizado el trabajo en espacios cercanos y/o cotidianos elegidos por ell@s, como clubes, academias y otras instituciones, extendió la mirada más allá de los juegos:

*Otra dificultad que se presentó al realizar la entrevista es que al asistir a la institución me llamaron la atención por mi vestimenta. Tenía*



Figura 2: PF 4. Club, jóvenes de 13 a 16 años que practican fútbol femenino.



*puesto un short, al igual que mis dos compañeros, pero la representante legal me dijo que me pusiera un pantalón porque con el short "provocaba", a lo que me fui a cambiar de ropa. (Ev. 30)*

Lo que en algún momento fue incuestionable, ahora generaba desconcierto, reprobación e incluso bronca. En el ámbito de lo deportivo, aparecieron relatos, acompañados de expresiones reprobatorias a padres/madres, entrenador@s, tal como se ejemplifica en los siguientes fragmentos:

*Cuando era pequeña, mi papá me salía a buscar cuando le avisaban que estaba jugando a la pelota en el pueblo. (T1, relato de una estudiante)*

*A varios padres y familiares les disgustó la idea de que sus hijas o parientes practicaran rugby, "un deporte bruto y para hombres", porque podíamos salir lastimadas o, en el peor de los casos, adoptar características masculinas o volvernos homosexuales. (PF 8)*

Se habilitó el espacio para llevar adelante el proceso analítico de problematización de manera colectiva, donde se analizaron diversas situaciones y decires. Descubrieron cómo los discursos son productores de verdad sobre los sujetos y los cuerpos, que instituyen diferencias e influyen de una manera u otra en ellos (Lopes Louro, 2018).

Algunas experiencias compartidas oralmente en clase anudaron emociones en más de una garganta y posibilitaron otras numerosas "confesiones". Compartir las realidades y sufrimientos ayuda a comprender una problemática en la que cada un@ está inmerso de diferentes maneras; entonces, la corporeidad se complementa con conocimientos teóricos, que brindan un marco para comprender, asumir e incluso defender la diversidad y singularidad de identidades.

Cuando los relatos provienen de la familia, como madres, padres, abuel@s, toman otras significaciones, ya que también son constitutivos de su subjetividad. "En el encuentro entre generaciones, adultos/as/es y niños/as/es recrean de manera singular distintos elementos culturales" (Molina, 2019, p. 89), tal como se visualiza en el siguiente fragmento:

*A mi papá no le gustaba que jugáramos con mis hermanos al frontón porque era muy bruto el juego, y también el fútbol. Tenía miedo que nosotras las mujeres terminemos golpeadas y además él se sentía vergonzoso al vernos jugar esos juegos. (T2, entrevista de un estudiante a su mamá)*

Se abrieron preguntas en las cuales todos l@s estudiantes pudieron reconocerse como implicad@s y afectad@s por las respuestas y situaciones.

*No juego con las muñecas porque eso es de las nenas, pero yo la sé hacer jugar a la Nicki (hermana) con las muñecas hasta que mi mamá le haga la leche. (T3, entrevista de una estudiante a un sobrino de 8 años)*

Identificaron que la problemática se multiplica en numerosos miembros de la familia, lo que potenció la comprensión de la dimensión que conlleva la problemática. El hallazgo de prácticas y creencias sexistas en las propias historias de vida, en las de familiares y personas cercanas, en la cotidianidad de cada un@, así como en diferentes instituciones, posibilitó el reconocimiento de la vastedad de la problemática de género. Bourdieu y Wacquant (2005) aseveran que "lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada" (p. 186). Se puede reconocer una tensión permanente, en la construcción de género, entre lo singular y lo colectivo, así como también en las consecuencias y las problematizaciones que este proceso produce al desnaturalizarlas.

*“El hallazgo de prácticas y creencias sexistas en las propias historias de vida, en las de familiares y personas cercanas, en la cotidianidad de cada un@, así como en diferentes instituciones, posibilitó el reconocimiento de la vastedad de la problemática de género.”*

Para much@s estudiantes, fue el inicio de poder “ver” lo que no habían podido ver antes. Tomaron conciencia del grado de internalización de estas creencias en el propio seno familiar.

## Reconocer y nombrar

Reconocer que a ell@s también les pasó y les continúa pasando, al igual que a sus allegados y en la sociedad, reconocerse arte y parte de la problemática, conllevó poder comprender los habitus construidos.

*Se ven las prácticas que están naturalizadas desde otra perspectiva, no solo la de género, sino también aplicar conocimiento de otros textos para detectar errores que a veces nos parecen copados, como premiar y festejar al “campeón”. Descubrí que muchas veces fui un agente activo en coordinar y fomentar juegos que generaban división entre sexos. (Ev. 21)*

Reconocieron la existencia de ciertos habitus, definidos por Bourdieu (2007) como un conjunto de disposiciones durables, como estructuras socioculturales que estructuran y condicionan los esquemas de pensamien-

to, las acciones, las representaciones de las personas. No existe una conciencia o intencionalidad, porque los discursos están de tal modo interiorizados que los sujetos piensan, actúan, sienten y dicen sin revisar o cuestionar el origen o las razones. Como expresan l@s estudiantes en los fragmentos, han hecho un “click”, un descubrimiento, un reconocimiento de creencias, prácticas y discursos a partir de la desnaturalización. Boccardi y Marozzi (2019) expresan: “No basta con apropiarse de discursos pedagógicos renovadores o elementos conceptuales, sino partir de una reflexión crítica y contextualizada de los propios supuestos, que permita reelaborar y ampliar los marcos interpretativos y de acción” (p. 212). Poder nombrar aquello que se descubrió es un paso más para seguir procesando y pensando. En estos espacios de implicación, los cuerpos, los saberes, las voces, las memorias autobiográficas y políticas circulan y comprometen de otro modo (Flores, 2019).

*Fue interesante ver cómo el tema abordado por nosotros era mucho más amplio y cómo se podía relacionar con un montón de temas más (...) sexismo, violencia de género, discriminación, ya sea por aspecto físico, forma de ser, ideologías, forma de pensar. Cómo más allá de los juegos o deportes donde encontramos sexismo en muchos ámbitos de la vida está presente este. También en el trabajo de análisis que hicimos destacamos cómo uno u otro sexo en el deporte es excluido, minimizando y apartado. (Ev. 26)*

En esta línea de análisis, se considera que el lenguaje se configura en procesos dinámicos que permiten, a través de relaciones lingüísticas, constituir objetos (Echeverría, 1994), así como también los sujetos. Las identidades de los sujetos se constituyen también a partir del lenguaje, en la interacción con la sociedad y las culturas. Pero aun a pesar de ese condicionamiento, se pueden generar cambios sociales y



subjetivos transformadores. Según Echeverría (1994), el lenguaje se caracteriza por su recursividad, su potencial de mirarse a sí mismo, de autoanálisis, lo cual permite que las personas asuman procesos reflexivos, de cuestionamiento e interpretación.

Tal como se observa en los fragmentos anteriores, algun@s pudieron continuar hacia otros procesos de conceptualización: reconocer y utilizar términos como estereotipos, sexismo, géneros, violencia de género, problematización, naturalización, deconstrucción, concientización... No hay cambio si no hay previamente simbolización, es decir, lenguaje y conocimiento que conlleva un proceso reflexivo; entonces, nombrar, poner nombres propios a lo que sucede, es hacerlo visible, plausible de comprensión como constructo social.

## Preguntar y cuestionar

Aparecieron otros procesos que sumaron al reconocimiento y a la visibilización: el cuestionamiento y la problematización de algunas creencias y prácticas, inclusive las propias, como se refleja en el siguiente fragmento:

*Las dificultades que tenía era que no me pregunté a mí mismo si yo jugaba con las chicas o si alguna vez fui discriminado o discriminé sin saberlo y preguntarle eso a otras personas y después planteármelo personalmente fue medio raro. (Ev. 6)*

Esta naturalización da cuenta de la hexis corporal, en palabras de Bourdieu (2007), es decir, una creencia práctica, un estado del cuerpo, una creencia en actos, producto de aprendizajes primarios y que se reproduce sin que se piense en ello. Preguntarse acerca de la intervención o promoción de estos rasgos de discriminación realizados "sin darse cuenta" indica el inicio de un proceso de transformación.

Para Freire y Faundez (2013), la pregunta surge inicialmente de una curiosidad, cuya

búsqueda de respuesta permitiría construir conocimiento. En este caso, se supera la idea de una curiosidad ingenua, y se propicia aquella que permita abordar la acción y la reflexión. Se trata de generar preguntas, propias y/o de otr@s, como elementos mediadores para aprender, para cuestionar, para problematizar. Es necesario aclarar que las preguntas se alejan de la búsqueda de respuestas únicas, de la intención de evaluar para acreditar, de tener información para juzgar. Aparecieron preguntas que se constituyeron para dar la voz (a quienes no siempre hablan), para conocer experiencias, para revisar prejuicios, para estimular debates, para establecer diferencias, para despertar la necesidad de argumentos consistentes, para incentivar el cuestionamiento, para pensar soluciones, para invitar a la transformación.



Figura 3: PF 7. Entrevistas a jugadoras de fútbol femenino

La problematización reclama esa toma de distancia de aquello que estaba naturalizado, para constituirlo como objeto de reflexión. A decir de Molina, "adquiere centralidad lo que los sujetos hacen a partir del encuentro con la 'cultura heredada' y la producción de nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas" (2019, p. 89). L@s estudiantes pudieron iniciar un proceso de problematización considerando los modos de producción de subjetividad en la genealogía política de las prácticas corporales que encarna el sujeto a través de las instituciones, el campo profesional, el Estado y la historia que los envuelve.

## Reflexionar y conectar

Reflexionar sobre aquello que acontece implica establecer relaciones e integrar saberes, a fin de explicar las construcciones sociales referidas al género y su vinculación con los juegos, juguetes, deportes, prácticas corporales, la EF.

*Lo que aprendí de esto fue demasiado, ya que el tema del cual trata nuestro trabajo fue sobre el fútbol femenino, el cual para mí es un ambiente que yo lo tengo bien "adiestrado", por así decirlo, porque hace desde los 5 años que juego al fútbol y me relaciono con las mujeres que juegan. Por eso ya sabía cómo eran las realidades, los estereotipos, las trabas para con las mujeres que juegan al fútbol. (Ev. 29)*

En esta frase, pareciera conjugarse un conocimiento previo de la realidad de la discriminación y las dificultades existentes en el ámbito del fútbol femenino con otros procesos (sin saber cuáles precisamente) que se reflejan en "lo que aprendí de esto fue demasiado".

Se reflexionó desde lo singular y su tensión constante con las contingencias históricas culturales. Hubo aproximación a procesos de problematización que interpelaron los saberes naturalizados y la realidad construida.

*Aprendí de cómo nosotros durante la mayor parte de la vida fuimos cómplices de desigualdades y sexismo, pero esa era porque no sabíamos ni lo que era el sexismo, ni de qué manera evitarlo, pero con esta jornada y lo visto anteriormente sobre el tema, soy capaz de identificar e intentar solucionar ese tipo de discriminación. (Ev. 6)*

La identificación de estas diferenciaciones, en el marco de una educación y culturas que marcan elecciones, preferencias y hábitos, también conlleva un desarrollo de la motricidad y una vivencia de la corporeidad diferentes, como consecuencias poco consideradas.

En EF, estas consecuencias se visibilizan de diferentes maneras.

*“La identificación de estas diferenciaciones, en el marco de una educación y culturas que marcan elecciones, preferencias y hábitos, también conlleva un desarrollo de la motricidad y una vivencia de la corporeidad diferentes, como consecuencias poco consideradas.”*

Focalizar en los juegos, los deportes y otras prácticas corporales como objeto de aprendizaje y de indagación desde la problematización, con el fin de que pierda la familiaridad y la certidumbre, posiciona al cuestionamiento, la pregunta incómoda y la revisión crítica como un desafío constante no solo para l@s profesor@s de EF, sino para quienes se están formando. Susy Shock (2016) nos invita a pensar qué no podemos ver en los juegos, deportes y otras prácticas corporales, así como qué no podemos enseñar y acompañar, debido a nuestras naturalizaciones. De esta manera, es posible pensar y construir nuevos saberes que, al mismo tiempo, permitan construir a futuro otras prácticas "desatadas" de prejuicios.

## Proponer para transformar

En algunos casos, aparecen preguntas que cuestionan, especialmente desde las propias creencias, lo que indica el inicio de una



toma de conciencia. Para Freire (1970), este proceso implica, al mismo tiempo, el compromiso social de transformar una realidad, que se evidencia en el siguiente fragmento:

*Pude aprender, o quizá tenerlo más presente, la gran importancia que tienen los juguetes para los niños y cómo estos se ven diferenciados según su género: autitos para varones, barbies para mujeres. Pude descubrir que en mi infancia fue así, cómo estaba naturalizado y sin darme cuenta yo siempre jugaba a ser policía, a los autitos, al fútbol entre otros juegos muy similares a estos. Hoy ya teniendo otros conocimientos podría problematizar, deconstruir esta perspectiva biológica que se tiene de los juegos en la actualidad. (Ev. 19)*

Que algun@s estudiantes puedan asumirse a sí mismos como parte del cambio, no solo en un proceso personal, sino promoverlo en el entorno social, para modificar realidades más cercanas o lejanas, indica nuevos procesos de comprensión.

Pareciera, en principio, que el proceso más específico relacionado con la EF es la posibilidad de que la disciplina pedagógica y los propios estudiantes se piensen como transformadores de una realidad dada, con propuestas inclusivas, transformadora y críticas, desde una perspectiva de género donde “nadie quede afuera”, como se expresa en el siguiente fragmento:

*Profundizar en todos los niveles de educación los conceptos y valores de la igualdad de género, para que así los niños crezcan con una idea propia de inclusión que puedan ejercer naturalmente dentro y fuera del ámbito escolar. (PF 9)*

*Se debe cambiar el pensamiento de la sociedad y adquirir un pensamiento igualitario tanto para mujeres como para varones. Sin discriminación hacia el otro y dando las mismas oportunidades para todos... Y más no-*

*sotros, que vamos a ser futuros profesores, tenemos que tener muy en cuenta este tipo de temas para poder llevarlo de la mejor manera y a una sociedad más igualitaria. (PF 8)*

Si bien estos decires no garantizan su traducción en prácticas y/o propuestas inclusivas, podemos considerar que comenzar a desnaturalizar cuestiones de género y concebir la igualdad de oportunidades recuperando las singularidades de los sujetos es un gran inicio en el proceso de formación docente.

## Consideraciones finales

Desde la perspectiva docente, resulta de gran valor para las autoras construir conocimiento a partir de la reflexión sobre la propia práctica. Como señala Jackson (2002), el pasado tiene fuerza reinterpretativa: volver sobre la clase, sobre las propuestas planteadas, volver a pensarnos, acompañar a l@s estudiantes para ser docentes críticos a partir de nuestras propias reflexiones, identificar obstáculos y falencias, reconocer lo difícil y complejo del proceso, y aun así emprender la tarea educativa, convencidas de la necesidad, la posibilidad y el valor de hacerlo.

A modo de síntesis, el mirar retrospectivamente lo realizado permite visualizar y reformular concepciones, fases del desarrollo de la propuesta de intervención en función de las transformaciones, resistencias, posicionamientos, expectativas que se suscitaron en el proceso.

La simultaneidad, sucesión y alternancia del recorrido implicó una complejidad que hizo difícil, aunque no imposible, su análisis. También es necesario pensar en los procesos grupales y todo lo que ellos demandan: el dominio de diferentes recursos de presentación de la información, por ejemplo, o algunos más personales, como descubrir nuevos intereses y habilidades o asumirse como sujetos capaces.

En este proceso, se abrió a preguntas en las cuales l@s estudiantes pudieron reconocerse como implicad@s y afectad@s por la situación, se trabajó en la construcción de información desde diferentes fuentes, se historizó la temática y se elaboraron hipótesis respecto de los factores involucrados en la producción de esas situaciones, lo que se ha reflejado en el proyecto.

Las acciones implementadas fueron vivenciadas y valorizadas por l@s estudiantes como instancias de reflexión desde la propia realidad. La propuesta de intervención se realizó desde una perspectiva respetuosa de las diferencias y garante de la pluralidad como escenario democrático (Mouffe, 2007), lo que se evidenció en las acciones llevadas a cabo.

La propuesta didáctica no fue considerada como una simple relación entre medios-fines, es decir, el empleo de los medios o instrumentos no condujo por sí solo al resultado esperado, que sería la situación objetivo. Intervino todo un proceso socio-institucional interno y externo, de fuerzas y contrafuerzas, de marchas y contramarchas, de consenso y conflictos, que son los que, en definitiva, determinan el logro de la iniciativa (Andretich, 2008).

L@s estudiantes realizaron procesos diversos: lograron diferenciar en l@s entrevistad@s cómo las diferencias generacionales y epocales condicionan formas de pensar, gustos por determinados juegos y juguetes, así como las condiciones de determinadas prácticas y creencias. En algunos dichos aparecieron indicios que dieron cuenta de esos descubrimientos, asombros, análisis, discusiones, rechazos y asunciones, dudas y convicciones. Esto refleja las transformaciones mínimas o más radicales que van sucediendo en los aprendizajes.

L@s estudiantes en su recorrido han logrado distintos niveles de profundización. Algun@s han podido identificar juegos, elec-

ciones de juguetes, formas naturalizadas de pensar el juego y el deporte en relación con el género. Otr@s se vieron interpelad@s, sorprendid@s por condicionamientos que tuvieron en su propia experiencia a partir de creencias y prácticas de familiares y docentes. Avanzando en el proceso, algun@s estudiantes se animaron a pensarse a sí mismos como agentes de cambio, a pensar nuevas propuestas y recursos, promotores de una perspectiva de derechos.

El acompañamiento de la docente fue constituido desde lo pedagógico y también desde lo emocional. Se propició contención frente a la descarga emotiva, se promovió la expresión de las tensiones, la escucha de malestares y expectativas. Se asumió que hay espacios o intersticios que pueden dar lugar a nuevas experiencias educativas. Para l@s estudiantes, implicó también quedarse pensando "¿cómo sigo?, ¿qué hago con esto que me di cuenta?, ¿qué puedo proponer a partir de ahora?".

El proceso no es espontáneo: requiere un destino donde dirigir las intenciones, estrategias y acciones. Ello se vislumbró en la propuesta didáctica. En las acciones, se dejó entrever el sostenimiento de la pregunta indagadora, cuestionadora, motivadora a lo largo del desarrollo del proyecto, para ir incorporando nuevos elementos y darles un lugar (Ávila, 2005).

Cada proyecto planificado asume el desafío de una aventura que persigue intenciones pero que presenta la incertidumbre del desconocimiento sobre qué va a suceder, qué procesos se van a suscitar, qué aprendizajes se van a generar, qué dificultades vamos a encontrar. Aun así, como docentes audaces, "nos jugamos" con la esperanza de conmovir a nuestr@s estudiantes, partiendo de la idea de confiar en la posibilidad de dejar "huellas" en este camino.





Sistematizar la experiencia en tanto modo de evaluarse como docente implica también aprender y construir nuevos conocimientos desde los cuales pensar las prácticas educativas. Conlleva tal vez, recorrer de alguna manera un proceso similar al reconocido en l@s estudiantes, solo que con otro objeto como foco: los procesos pensados y construidos, las limitaciones y posibilidades reconocidas, las nuevas ideas para la próxima vez. Por último, quisiéramos rescatar el compromiso de exponer solidariamente la propia experiencia para pensar con otr@s que posibiliten objetivar lo sucedido y animarse a desarrollar experiencias transformadoras.

## Referencias

- Andretich, G.** (2008). El planeamiento educativo como herramienta de democratización: una mirada desde lo epistemológico. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 19(37), 109-135. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14511370006.pdf>
- Ávila, O. S.** (2005). *Nueve años de experiencia en el desarrollo de proyectos con escuelas argentinas: Programa Mi Escuela Crece*. Fundación Arcor.
- Boccardi, F. y Marozzi, J.** (2019). La Educación Sexual Integral en peligro. Una lectura sobre las reacciones conservadoras ante la implementación de la ESI. *Novedades Educativas*, 345.
- Bourdieu, P.** (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.** (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bracht, V.** (1999). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Vélez Sársfield.
- Congreso de la Nación Argentina.** (2006). Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150. Boletín Oficial de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222>
- Consejo Federal de Educación.** (2008). Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)
- Consejo Federal de Educación.** (2018). Resolución N.º 340/18. Ministerio de Educación de la Nación. [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_340-18.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_340-18.pdf)
- Díaz Marsá, M.** (2008). ¿Qué quiere decir pensar? Acerca de la noción de problematización en Michel Foucault. *Revista de Filosofía*, 43, 51-70. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/96031>
- Echeverría, R.** (1994). *Ontología del lenguaje*. Dolmen.
- Faur, E.** (2019). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, 25(1), 1-3. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-001X2019000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2019000100008&lng=es&tlng=es)
- Flores, V.** (2017). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. *Tropismos de la disidencia* (pp. 177-187). Palinodia.
- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gutiérrez, A.** (2006). *Pierre Bourdieu: Las prácticas sociales*. Ferreyra Editor.
- Jackson, P.** (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.

- Larrosa, J.** (ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta.
- Lopes Louro, G.** (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3(1). <https://doi.org/10.24215/25457284e065>.
- Macchione, M. y Marcantonelli, I.** (2018). Desnaturalizando miradas de cuerpos y géneros desde un enfoque de DDHH. *Actas del Primer Encuentro Nacional Derechos Humanos y Educación Superior: Políticas, Prácticas y Dispositivos a 100 años de la Reforma Universitaria*.
- Marina, M.** (2014). Clase 2: Los ejes de la ESI. Educación Sexual Integral. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación.
- Mattio, E.** (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. M. Morán Faúndes, M. C. Sgró Ruata, y J. M. Vaggione (Eds.), *Sexualidades, desigualdades y derechos* (pp. 85-103). Ciencia, Derecho y Sociedad, UNC.
- Molina, G.** (2019). Educación sexual integral: recorridos y escenarios actuales. *Educación y Vínculos*, 2(4), 83-94.
- Mouffe, C.** (2007). *En torno a lo político*. FCE.
- Nakayama, L.** (2023). *Miradas posibles al juego en la educación y en la educación física*. Colección Cuaderno de Cátedra. Universidad Provincial de Córdoba.
- Nakayama, L.** (2018). *El juego como contenido de la Educación Física. Construcción y resignificación en la práctica docente* [Tesis de Posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1627>
- Nicastro, S.** (2018). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas de experiencias de formación*. Homo Sapiens.
- Palamidessi, M.** (2000). Currículum y problematizaciones: modelo sobre lo cotidiano. En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar*. Santillana.
- Poggi, M.** (2002). *Instituciones y trayectorias escolares: replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas*. Santillana.
- Shock, S.** (2016). *Crianzas. Muchas Nueces*.