

**“Vos no... en esa posición, sí o sí, un hombre”:  
representaciones acerca del género e intervención docente en la formación**

**CAMPOMAR, Gloria del Carmen (Buenos Aires, Argentina)<sup>1\*</sup>**

**ZIMMERMAN, Mario Andrés (Buenos Aires, Argentina)<sup>1\*\*</sup>**

**FULUGONIO, Julia (Buenos Aires, Argentina)<sup>1\*\*\*</sup>**

**AÑASCO, Alejandro (Buenos Aires, Argentina)<sup>1\*\*\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades  
y Ciencias Sociales, Educación Física

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5195-8903>\*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2545-934X>\*\*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5191-8212>\*\*\*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0953-5277>\*\*\*\*

### **Resumen**

Las cátedras referidas a prácticas corporales y motrices del Profesorado universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza implementan sus clases en comisiones mixtas. A partir de estas clases, el objetivo fue relevar las representaciones acerca de las problemáticas de género que poseen los estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física. En este estudio exploratorio de enfoque cualitativo se realizaron grupos focales y producción de relatos por parte de estudiantes. Los estudiantes avanzados consideran puntos de vista más complejos que articulan aspectos biológicos y sociales. También valoran lo provechoso que pedagógicamente pueden resultar las prácticas mixtas y profundizan la diferenciación entre las prácticas deportivas educativas y las de competencia. Las estudiantes mujeres se sienten discriminadas por los profesores o no valoradas en sus habilidades. Las prácticas mixtas les permiten acceder a actividades a las que no hubieran podido acceder. Los varones sienten discriminación por falta de masculinidad, si se apartan de los estereotipos de género.

### **Palabras clave**

Género. Representaciones sociales. Formación docente. Educación Física.

**“Você não... nessa posição, sim ou sim, um homem”:  
representações em torno do gênero e intervenção docente na formação**

### **Resumo**

As disciplinas referentes às práticas corporais e motoras da Faculdade de Educação Física da Universidade Nacional de La Matanza implementam suas aulas em comissões mistas. A partir dessas aulas, objetivou-se aliviar as representações sobre os problemas de gênero que os alunos do corpo docente universitário de Educação Física possuem. Neste estudo exploratório de foco qualitativo, grupos focais e produção de histórias foram realizados pelos alunos. Os alunos avançados consideram visões mais complexas que articulam aspectos biológicos e sociais. Eles também valorizam o quanto benéficas podem ser as práticas pedagogicamente mistas e aprofundam a diferenciação entre práticas esportivas educacionais e competitivas. As alunas sentem-se discriminadas pelos professores ou não valorizadas em suas habilidades. As

práticas mistas lhes permitem acessar atividades que não podiam acessar. Os homens sentem discriminação por falta de masculinidade, caso se desviem dos estereótipos de gênero.

**Palavras-chave**

Gênero. Representações sociais. Formação docente. Educação Física.

**“Not you ... in that position it must be a man”:**

**representations about gender and teaching intervention in teacher training**

**Abstract**

The chairs referring to bodily and motor practices of the university faculty of Physical Education of the National University of La Matanza implement their classes in mixed commissions. From these classes, the objective was to relieve the representations about the gender problems that the students of the University Teaching Staff in Physical Education possess. In this exploratory study of qualitative focus, focus groups and production of stories were carried out by students. Advanced students consider more complex views that articulate biological and social aspects. They also value how beneficial pedagogically mixed practices can be and deepen the differentiation between educational and competitive sports practices. Female students feel discriminated against by teachers or not valued in their skills. Mixed practices allow them to access activities that they could not access. Males feel discrimination because of lack of masculinity, if they depart from gender stereotypes.

**Keywords**

Gender. Social representations. Teacher training. Physical Education.

## 1 Introdução

Las cátedras referidas a la enseñanza de las prácticas corporales y motrices del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) implementan el dictado de sus clases, en comisiones mixtas, desde el año 2011. En estas clases, varones y mujeres comparten prácticas deportivas de conjunto tales como basket o handball. Dada esta situación relativamente novedosa, nuestro propósito fue implementar estudios de género en el campo de la formación de Profesores y Profesoras de Educación Física<sup>1</sup>. Consideramos que estas modificaciones

<sup>1</sup> Nos referimos al Proyecto Proince A55/199, *Género y formación docente: retratos y relatos de los estudiantes del PUEF de la UNLaM (2015-2016)*, del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM. Director Mario A. Zimmerman.

podrían generar transformaciones en las futuras prácticas docentes de los estudiantes<sup>2</sup> y que estas nuevas modalidades son una intervención pedagógica favorecedora de las prácticas formativas.

El estudio tuvo como objetivo indagar las representaciones acerca del género que poseen los estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) de la UNLaM. Ese proyecto se continúa hoy en un Programa más abarcativo en el que nos proponemos ampliar la exploración a los profesores ya recibidos y en el contexto escolar de desempeño. También hemos ampliado la perspectiva a las múltiples diferencias que los docentes indagados pudieran establecer – además de las de género –, tales como aspectos físicos, de rendimiento escolar, étnicos u otras diferencias que fueran enunciadas por los docentes indagados<sup>3</sup>. En este artículo nos centraremos en los resultados obtenidos en la parte del Programa que ya ha sido finalizada.

La modalidad de enseñanza de las clases mixtas mencionadas nos pareció un escenario propicio para implementar estudios de género en el campo de la formación de Profesores de Educación Física. Si compartimos que las representaciones sociales funcionan como filtro referencial de lectura del mundo, guía de acción y sistema de orientación de las conductas y las comunicaciones, nos parece necesario indagar las consideraciones de los estudiantes acerca de las diferencias de género que se ponen en juego en las clases mixtas que se desarrollan actualmente en la Universidad. Además de relevar cómo emergen estas representaciones en los discursos de alumnas y alumnos, quisimos indagar si existen diferencias entre las representaciones de varones y mujeres. También si encontramos diferencias entre los alumnos aspirantes del Curso de admisión y los alumnos avanzados de la Carrera, es decir, si se producen cambios en las representaciones. Para dicha indagación, se realizaron *grupos focales* y producción de *relatos escritos* por parte de estudiantes de distintos niveles de la Carrera.

Como resultado de este estudio, encontramos cambios en las concepciones de los alumnos, a medida que avanzan en la Carrera. En los estudiantes avanzados se

---

<sup>2</sup> Si bien compartimos las discusiones en torno a las modalidades de escritura de lo genérico, para este documento se ha decidido utilizar la forma “tradicional” masculina, solo a los fines de facilitar la lectura. Consideramos que la discusión sigue abierta y que su debate visibiliza aspectos antes silenciados y, por lo tanto, naturalizados.

<sup>3</sup> Nos referimos al Proyecto Proince A55/220, *Prácticas inclusivas y excluyentes en las clases de Educación Física. Un estudio exploratorio en escuelas primarias en el Partido de La Matanza (2018-2019)*, del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNLaM. Director Mario A. Zimmerman.

aprecian consideraciones más complejas que consideran distintos puntos de vista y articulan aspectos biológicos y sociales. También valoran lo provechoso que pedagógicamente pueden resultar las prácticas mixtas en lugar de lo “aburrido” o inviable de ellas. Así mismo, profundizan la diferenciación entre las prácticas deportivas *educativas* y las de *competencia*, además se observa malestar en estudiantes mujeres con respecto a sentirse discriminadas por sus propios profesores o no valoradas en sus habilidades. Ven como ventajosa la práctica mixta, ya que les permite acceder a actividades a las que no hubieran podido acceder de otro modo. Finalmente, en los varones aparece la crítica a la discriminación por falta de masculinidad, si se apartan de los estereotipos de género. Sin embargo, a pesar de los cambios desarrollados, no se formulan referencias académicas vinculadas a sostener lo que están planteando.

## 2 Metodología

Se realizó un estudio exploratorio de enfoque cualitativo. Se llevaron a cabo seis *grupos focales* de seis integrantes cada uno y se obtuvieron 83 relatos de los estudiantes sobre experiencias con relación al objeto de la investigación. Algunos grupos focales estuvieron integrados de manera mixta (tres varones y tres mujeres) y otros integrados solo por varones o mujeres.

Se planteó como universo de análisis a la totalidad de los aspirantes y estudiantes de la Carrera de Educación Física de la UNLaM. La muestra no probabilística comprendió alumnos que realizaban el Curso de admisión a la Carrera de Profesorado en Educación Física y estudiantes iniciales y avanzados de la Carrera.

En el presente estudio se incluyeron distintos procedimientos de indagación de tipo cualitativo pertenecientes a vertientes metodológicas complementarias: grupos focales y protocolos proyectivos (relatos) a partir de *disparadores situacionales*.

## 3 Género y Educación Física

Las nuevas tendencias y exigencias de una economía globalizada, en concordancia con los innumerables y sorprendentes avances tecnológicos, han producido distintas demandas en la capacitación profesional. Pensando en la

complejidad de la realidad y sus prácticas en la actualidad, la educación superior, los actores involucrados en sus instituciones y la comunidad en general se asumen como corresponsales de esta necesaria transformación educativa.

Vaillant (2010) sostiene que en la Región de América Latina existe una marcada preocupación de los responsables de las políticas educativas, de los profesores en ejercicio y de los formadores de profesores respecto de la capacidad de las Instituciones para responder a las necesidades actuales de la Formación del Profesor. La Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe afirma la necesidad de “[...] reconocer al cuerpo docente como actor fundamental, garantizando su formación” (CRES, 2008, s.p.), eso supone que, cuando se forma, se educa. En este sentido, pensar en la formación de un profesor requiere no solo el abordaje de los conocimientos técnicos, habilidades y destrezas que guían su práctica, sino también de la comprensión de los procesos de reflexión que faciliten la construcción de los elementos integradores entre los saberes, su gestión y su política (CAMPOMAR, 2015).

Desde el momento del nacimiento, todo sujeto es depositario de un conjunto de expectativas y niveles de aspiraciones propias de su género, al tiempo que va incorporando también ciertas atribuciones de roles, rasgos del carácter, derechos, obligaciones y un número finito de posibilidades de elección en relación con actividades a desarrollar en los distintos ámbitos de la sociedad. Morgade (2001) sostiene que los discursos sociales al respecto de cómo tiene que ser o comportarse un hombre o una mujer en sociedad no están determinados por su biología, sino más bien son creaciones humanas que están relacionadas con la cultura predominante y la distribución del poder social en un espacio y en un tiempo histórico. La autora define a las “relaciones de género” como un conjunto de expectativas y valores sociales que funcionan como un sistema: es en este proceso de socialización que se incorporan modos de pensar, sentir y actuar típicamente femeninos o masculinos. Es decir, todas las sociedades elaboran, a partir de las diferencias sexuales, un conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores que son propios de cada género.

Según Lamas (*apud* SCHARAGRODSKY; AISENSTEIN, 2006, p. 297):

Lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad, se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. El entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y lo reproductivo. Por lo tanto, los hombres y las mujeres

no son reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural.

El carácter cultural de estos procesos así como las injustas consecuencias que de él devienen llevan a la reflexión respecto de la posibilidad de deconstruirlos y revisarlos críticamente, sobre todo cuando se atribuyen diferentes valores, oportunidades, espacios, derechos y relaciones de poder que tienden a reproducir la subordinación de las mujeres o, dicho de otro modo, la dominación masculina.

De acuerdo con Foucault (1976), el poder no es una sustancia o algo que se tiene, más bien es una *forma de relación*. Por un lado, comprende al poder que se tiene sobre las cosas, la capacidad para utilizarlas, modificarlas, consumirlas o destruirlas. Por el otro, entiende que el poder está en las relaciones que transmiten una información a través de una lengua, un sistema de signos o cualquier otro sistema simbólico. Las relaciones de poder se construyen y el sentido de las acciones son impuestos socialmente, como una norma incuestionable de aplicación general. La sociedad espera cosas diferentes de las niñas que de los niños desde temprana edad. Burin (1986) expresa que la característica principal en el ejercicio del poder femenino está centrada en los afectos, mientras que en los hombres el ejercicio del poder es racional y económico.

Muchas veces se considera que los problemas de género se solucionaron cuando las mujeres pudieron acceder a los ámbitos educativos y laborales, pero sabemos que se encuentran situaciones de desigualdad o inequidad dentro de los mismos. Si bien existen numerosos estudios con respecto al género en la educación, en la Región, pocos estudios están centrados en la formación del Profesorado en Educación Física, entre ellos: Aisentein y Scharagrodsky (2006), Añasco (2015), Blandez, Fernández y Sierra Zamorano (2007) y Vilchez, Ramírez y Ruiz (2011). De sus conclusiones se desprende que aun se observa un marcado tono sexista y estereotipante en las clases de Educación Física. Los docentes demuestran distintas expectativas para los varones que para las mujeres, convirtiendo a lo masculino en paradigma de lo neutro y lo humano, siendo lo femenino lo negativo y particular.

Cualquier clase escolar presenta reglas invisibles y mecanismos ocultos que muy sutilmente van contribuyendo a construir cierto orden corporal que está marcado por el género. Las clases de Educación Física no escapan a esta realidad: los contenidos del área están radicalmente influidos por las imágenes de género que han dominado las

diferentes épocas históricas. Así, las actividades físicas y el deporte han tenido un marcado sesgo sexista y por tanto es esperable que las niñas no se interesen por juegos muy dinámicos y que los niños no puedan parar de correr (ANTÚNEZ, 2012).

En este orden, la educación del cuerpo puede presentar indicadores y revelar contradicciones no resueltas de la vida social que de otra forma no serían percibidas. Las prácticas deportivas, por ejemplo, refuerzan ciertas identidades de género, como así también crean nuevas.

Morgade (2001, p. 35) explica que la problemática de género:

[...] también es posible encontrarla en el uso del cuerpo que promueve la educación formal. En particular, en las áreas donde el trabajo corporal es el contenido central. El cuerpo está escindido entre los valores y prácticas que impregnan a la educación física por un lado y aquellos que caracterizan a la educación artística por el otro, especialmente en la recientemente incorporada al currículo 'expresión corporal'. Frecuentemente el valor de la Educación Física es el del alto rendimiento, la competencia entre los mejores, la fuerza. De alguna manera, el atleta griego. Y generalmente varón – sobre todo en los grados superiores de la escuela primaria en los que se nota claramente la falta de estímulo deportivo de muchas chicas. Si se trata de expresividad, en cambio, se habla de 'comunicación', de 'sentimientos' o de mundo 'interior'. Tanto este discurso como las actividades propuestas en las clases, de alguna manera, remiten al mundo femenino.

En las chicas la *gracia* parecería algo "natural" y aquí son los varones los discriminados. Un fuerte compromiso de un varón en la expresión corporal puede provocar sospechas sobre su orientación sexual. Saraví y Minkévich (1997) avanzan en el concepto de *estereotipos de género* refiriéndose a elementos diseñados socialmente para exacerbar las diferencias entre sexos y otorgar mayor significado a lo masculino en detrimento de los valores vinculados a lo femenino. Un ejemplo de este proceso es expresado por Barcelona (2006, p. 105) en una síntesis de las ideas de Sarmiento acerca del tratamiento del cuerpo en las escuelas hacia fines del siglo XIX:

Entre sus ideas fundamentales, Sarmiento se preocupó en erigir la educación del cuerpo como agente de saneamiento público, en busca de una sociedad libre de enfermedades infecciosas y de los vicios que deterioran la salud. Objetivo primordial para cualquier sociedad que se pretendía modernizar y civilizar [...] Acorde con el proyecto de la modernidad, planteaba la construcción social de un nuevo comportamiento corporal, es decir, la preparación de cuerpos sanos y robustos que estuvieran al servicio tanto de la patria como de la civilidad.

Sin lugar a duda, el modelo civilizatorio de la generación del ochenta así como las concepciones *higienistas* y *militaristas*, en la Argentina, se materializaron a través del

concepto que se tenía de lo que debía ser una clase de Educación Física escolar. En las últimas décadas, se ha instalado en la agenda de la formación del profesorado la problemática de género en torno al curriculum, atento a que históricamente en este campo se han reproducido estereotipos de lo masculino y lo femenino cargados de ideologías y teñidos de grandes desigualdades.

#### **4 Las representaciones sociales**

Con respecto al estudio del campo educativo, Jodelet (2011) destaca el aporte de las representaciones sociales, ya que no basta con abordar el saber y los efectos vinculados a su difusión y su asimilación en el marco de una visión lineal de la relación entre emisión-transmisión-recepción. En la situación de enseñanza, plantea la autora, docente y alumno deben desplegar actividades orientadas; del lado del docente, por referencia a un saber científico y su transposición; y, del lado del alumno, por el aprendizaje de competencias nuevas. El estudiante no es un receptor pasivo ni una tabula rasa y tanto el docente como el alumno:

[...] están inscriptos siempre en un espacio que los supera en el sentido de que entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje, identidades que convocan una aproximación más compleja a las exigencias a las que responde la teoría de las representaciones sociales [...]. La importancia del enfoque de las representaciones sociales para la reflexión sobre las prácticas de educación y formación nos lleva al hecho de que estas últimas van mucho más allá de la socialización, de los actos de enseñanza y aprendizaje, o de un dominio de técnicas pedagógicas. (JODELET, 2011, p. 137-138).

Ya que los sujetos poseen imágenes mentales acerca del mundo que constituyen creencias sobre las que ese mundo adquiere significado, es necesario estudiarlas y ver cómo los nuevos estímulos se relacionan con los aspectos del mundo de los que esas imágenes son su representación. Por su naturaleza social, este sistema de creencias es compartido dentro de la comunidad. Por lo tanto, investigar cuáles son las representaciones sociales de un determinado grupo supone analizar los discursos sostenidos por los miembros de ese grupo y sus efectos de sentido. La *Teoría de las Representaciones Sociales* (RRSS) de Moscovici (1983) plantea que una representación social es la actividad mental desplegada por los individuos y los grupos con el fin de establecer su posición con relación a situaciones, acontecimientos, objetos y



comunicaciones que les conciernen. Toman formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados, sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, aún lo inesperado, categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos. Hace más de tres décadas, el autor se propuso rehabilitar el sentido común y el conocimiento corriente. Dicho conocimiento cotidiano posee una densidad propia derivada de las interacciones sociales, particularmente por las modificaciones que sufre el conocimiento científico al ser transmitido en la comunicación. Así, dichas representaciones son sociales porque son elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones.

Para Jodelet (1983), las RRSS constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Serían un filtro de lectura del mundo, una guía de acción y un sistema de orientación de las conductas y de las comunicaciones.

Markova (1996) plantea que la Teoría de las Representaciones Sociales estudia la relación entre los conceptos científicos y los legos: examina el contenido de los conceptos cotidianos, su co-determinación social e individual, su formación, mantenimiento y cambio. La Teoría de las Representaciones Sociales estudia las maneras en que el conocimiento socialmente compartido detiene al sujeto en las formas de pensamiento existente, impidiéndole el pensamiento libre y forzando una manera de concebir el mundo. La fuerza de las representaciones está en su naturaleza implícita; cuanto menos conciente es el sujeto de ellas, más poderosas son.

La perspectiva adoptada en este trabajo toma en consideración que las RRSS constituyen un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen por función establecer un orden que permite a los individuos orientarse y actuar en el mundo social y material. De este modo, los sujetos dan sentido y significatividad a sus acciones y a las de los demás.

Estas representaciones emergen en el discurso de los sujetos y se encarnan en las prácticas cotidianas que llevan a cabo. Estas prácticas, por otra parte, también participarían en la conformación y cambio de dichas representaciones. La perspectiva teórica mencionada coincide en la indisociabilidad del hombre y el mundo en la construcción de significados. Nos preguntamos, a partir de allí, qué relaciones existen entre las diferentes representaciones que tienen los estudiantes del PUEF y las prácticas que realizan en la Universidad.

## 5 Resultados y discusión

Para reflexionar acerca de las representaciones que poseen los estudiantes del PUEF acerca del género, nos pareció significativo considerar distintas dimensiones de análisis. En primer lugar, las *diferencias* que encuentran los estudiantes entre varones y mujeres en aspectos tales como habilidades físicas, valoración del cuerpo, predisposición para la tarea, actitudes, etc. Por ejemplo, encontramos afirmaciones como las siguientes: los hombres son más *brutos y fuertes* y las mujeres más *débiles y flexibles*.

Otra dimensión que resulta interesante es qué expresan los estudiantes respecto a las vivencias en sus trayectorias escolares en clases mixtas en Educación Física. Por ejemplo, si la clase mixta les resultó más tediosa, más provechosa, o cuál es su preferencia.

Por último, con relación a la intervención docente, se tuvieron en cuenta las percepciones de los estudiantes sobre las modalidades de enseñanza vividas. Qué beneficios u obstáculos para el aprendizaje encuentran en esas intervenciones de sus docentes en las clases mixtas o cómo se proyectan ellos en sus futuras prácticas docentes.

Pudimos observar que los estudiantes plantean que en la escuela primaria las clases de Educación Física las realizaban todos juntos, jugaban de manera mixta y lo disfrutaban – no había problemas; los alumnos sienten que aprendieron. La separación por sexo la encuentran en los grados superiores de la escuela primaria o en el nivel secundario y no entienden el por qué. Este quiebre parece ser impuesto por el sistema escolar, por las propias instituciones que mantienen representaciones que refuerzan las diferencias biológicas entre los sexos, además de otorgar distintos roles en función de dichas diferencias en los que las mujeres salen perjudicadas.

Al pensar la organización de las clases de Educación Física, evocan más el desarrollo y lo ocurrido en sus escuelas primarias y secundarias que lo ocurrido en las prácticas deportivas de su formación explícita como docentes. En los recuerdos de los alumnos avanzados de la Carrera, parecen tener mayor impacto sus experiencias escolares que las prácticas universitarias. Dicho predominio está en línea con la aseveración de que la formación docente comienza mucho antes del ingreso al Profesorado; cuando el alumno ingresa al sistema educativo en su niñez. Terhart (1987) sostiene que la expresión “*low impact enterprise*” (empresa de bajo impacto), referida a la formación de profesorado, se relaciona con que el profesor en servicio preparatorio

regresa a ese *fondo de saber* (reglas de acción y actitudes) que adquirió en su propia época escolar y sostiene que, en ese sentido, la verdadera preparación del profesorado se produjo antes de la preparación oficial. Si esto es así, se comprende por qué es tan difícil transformar representaciones que funcionan como tejidos tenaces frente a los cambios, más allá de los cambios que propongan los documentos curriculares.

En otros aspectos, sí se observan interesantes diferencias entre los discursos de los alumnos ingresantes y de los avanzados. En un principio nos preguntamos si las diferencias encontradas en las entrevistas grupales en las que participaron los investigadores responderían a un discurso que asumen como *políticamente correcto* y que fue incorporado durante los años de la Carrera. A partir de cruzar los resultados de los instrumentos – uno de ellos proyectivo e indirecto, como es el de construcción de *relatos* escritos –, creemos que efectivamente en muchos estudiantes se registra un cambio de paradigma con relación al género. Parecería que las transformaciones sociales de los últimos años se reflejan en las distintas posturas encontradas y las múltiples maneras de entender la diversidad.

Los estudiantes avanzados empiezan a considerar las diferencias entre varones y mujeres como diferencias posibles entre tantas otras como las cuestiones de peso o altura. Plantean que, entre los varones o las mujeres entre sí, también pueden haber grandes diferencias de textura física. Frente a argumentos tales como que *las niñas no pueden jugar al fútbol porque se pueden lastimar*, plantean que en realidad cualquiera se puede lastimar realizando una actividad física independientemente de que sea varón o mujer. Sin embargo, algunos plantean de manera crítica que si al varón lo golpean y llora se lo considera un “*maricón*”, mientras que, si la mujer es golpeada y llora, el varón que la golpea es un “*bruto*” y se siente culpable:

*No es lo mismo el trato cuando se lastima una mujer que si se lastima un hombre. A la mujer van y la atienden y al hombre: ‘Levántate que los hombres no lloran’, le dicen... se cayó una chica, la atendieron, y el varón se torció el tobillo y lo siguieron dejando jugar, ‘bancátela’ le dijeron. (JUAN, 4º año).*

En los discursos analizados encontramos tres perspectivas con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres: una mirada *biologicista*, en la que se plantean cosas tales como que el hombre es más fuerte por naturaleza, la mujer es más débil; el hombre es más bruto, más competitivo, la mujer es más delicada y flexible. Estas

diferencias harían complicadas, o inviáveis, las prácticas conjuntas. Esta perspectiva está más presente en estudiantes aspirantes o iniciales (tanto varones como mujeres) que en los avanzados:

*Sí, pero es por diferencias lógicas del cuerpo. Para elongación a las mujeres les pedían mucho más... Claro, eso está bien [...]. A las mujeres les pedían que se estiren más y a los hombres menos porque los hombres son menos flexibles, pero son más fuertes o tienen otras cualidades. (ULISES, curso de ingreso).*

*Siempre le ganábamos a las mujeres por el hecho de ser más fuertes y [ellas] entorpecían las jugadas del partido. (MATÍAS, curso de ingreso).*

*O sea, porque no es lo mismo el cuerpo del hombre y la mujer. Además, los hombres que juegan fútbol – y las mujeres que no saben jugar fuerte o algo – las pueden lastimar. (DIEGO, curso de ingreso).*

Una segunda perspectiva, si bien plantea esas diferencias, considera que no obstaculizan las prácticas de deportes en conjunto y que una actividad compartida agrega un valor pedagógico:

*Yo creo que es muy enriquecedor, más que nada tratándose de futuros docentes, porque vamos a tratar con mujeres o con varones. (SOFÍA, 3º año).*

*Son notorias las distintas resistencias o fuerzas del hombre y de la mujer [...], pero trabajar juntos es una linda experiencia: se vivencian nuevas cosas, elegiría la clase mixta a pesar de las diferencias. (SANTIAGO, 1º año).*

La tercera perspectiva niega la explicación biológica y plantea que las diferencias corresponden a cuestiones absolutamente culturales, es decir, si las niñas son más “débiles” o los hombres más “fuertes”, es porque fueron educados bajo estos mandatos: “La mujer anteriormente no hace deporte, el varón desde chiquito ya se le enseña a jugar al fútbol. Es la cultura [...]. O sea, ese pensamiento del varón es patadura y la mujer sabe bailar por naturaleza entre mil comillas es falso” (RODRIGO, 3º año).

Según los alumnos entrevistados, las personas que tienen más prejuicios son algunos profesores, aún más que padres o alumnos. En este sentido, aparece un malestar y un profundo reclamo por parte de las estudiantes mujeres que se sienten discriminadas y con menos espacios para la práctica deportiva, particularmente en la formación docente. Consideran que sus habilidades deportivas no son reconocidas por el solo hecho de ser mujeres. Si bien participan en el mismo curso o aula, son separadas por sexo o no les son reconocidas sus experiencias previas en el deporte:

*Al profesor [de la formación docente] le prometíamos [las estudiantes] que para aprobar la materia no íbamos a volver a tocar una pelota de ese deporte. '¡Con gusto no voy a volver a tocar una pelota de ese deporte!'. (CARLA, 4º año).*

*Pero los profesores no quieren llevar a las mujeres [se refiere a torneos escolares]. Entrenan más tiempo a los varones [...]. A los varones los sacan más días y más horas y a nosotras nos sacan 40 minutos. (FLORENCIA, curso de ingreso).*

*'No, vos no, en esa posición tiene que estar, sí o sí, un hombre y vos ahí no podés estar'. Y yo tenía mi compañera, que ha jugado toda la vida en esa posición, y el profesor no la dejaba jugar. (JULIA, 4º año).*

Un aspecto que aparece en el análisis es la conceptualización acerca de prácticas deportivas *competitivas* y prácticas deportivas *pedagógicas*. En las competitivas, justifican una separación por sexo, ya que así lo establecen los reglamentos y federaciones para los torneos. En el caso del deporte escolar, aun cuando el objetivo sea la competencia, no encuentran el sentido de separarse por sexo. Al mismo tiempo, los estudiantes plantean que esta integración en las prácticas enriquece su formación y les permite anticipar situaciones en las que tendrán que hacerse cargo de grupos de alumnos muy diferentes entre sí:

*En el club, es diferente [...], pero, cuando estás en la escuela, divertirse, ayudar a los demás; en la escuela, no es que venís a competir con tus amigos quién es mejor. En las clases de Educación Física, no vas a competir con los demás cursos, con tus compañeros. (SANTIAGO, 1º año).*

*Tampoco la escuela puede tomar la competitividad que se usa en un club, porque, si la escuela va a medir con la misma regla a todos, no aprueba nadie. (ROSARIO, 1º año).*

Además, las mujeres dicen beneficiarse de las prácticas conjuntas, ya que acceden a actividades a las que no hubieran podido acceder, por ejemplo: *"Prefiero tener clases de Educación Física mixtas, ya que al tenerla separada no hacíamos nada y solamente hablábamos con la profesora"* (CARLA, 4º año).

Por su parte, algunos varones expresan también sentirse discriminados por sus propios compañeros al realizar otros deportes considerados femeninos. En este sentido, también hacen referencia a las problemáticas de las masculinidades y lo que se espera de ellos:

*Pero mi deporte no es el fútbol [...]. A mí lo que más me gusta es estar corriendo, saltando, estar haciendo cosas. Además poder incluir a las mujeres en lo que hacemos nosotros y que ellas nos incluyan en lo que hacen ellas. A poder cambiar los deportes y no hacer siempre fútbol, básquet. (SEBATIÁN, curso de ingreso).*

Como es esperable, encontramos diferencias entre los alumnos aspirantes y los avanzados con respecto a la fundamentación de sus puntos de vista. Sus relatos son más elaborados y reconocen que se han producido cambios.

*Los debates son súper constructivos; más allá de que pareciera que todos nos matamos en el aula, siempre están las dos posiciones antagónicas [...]. Yo hace uno, dos años, decía, no, clases mixtas no que se va a lastimar una nena. Y hoy por hoy hasta te sentís tonto de pensarlo. (LUCÍA, 4º año).*

*Si estoy en clases mixtas, me siento con muchos más recursos en la hora que tenga que enseñar a enseñar, totalmente diferente a lo que me enseñaron en la secundaria. Era muy machista, pero me di cuenta que estaba equivocado y que, bueno, que sí: es otra manera de pensar la que pude entender desde que entré acá. (Ezequiel, 4º año).*

*Sí, yo nunca había compartido algún espacio deportivo con la mujer. Al estar acá te abre, que son como nosotros, no cambia mucho. (MAURO, 3º año).*

Sin embargo, si bien consideramos que se producen cambios en el punto de vista de los alumnos más avanzados, nos preocupa – como profesores de la Universidad – que en la toma de más de 80 relatos y de alrededor de 10 horas de entrevistas grupales no hayan aparecido referencias a ninguna teoría, autor, texto o concepto teórico vinculados a sostener lo que se estaba planteando. Esta falta de articulación explícita entre los conceptos teóricos y el discurso que los estudiantes sostienen debería ser motivo de reflexión para nuestro quehacer como docentes universitarios.

## 6 A modo de síntesis

A partir del análisis del material obtenido, se evidencian cambios en las representaciones de los alumnos que se van profundizando a medida que avanzan en la Carrera. En los estudiantes avanzados se aprecian consideraciones más complejas que contemplan distintos puntos de vista y articulan aspectos biológicos y sociales. También valoran lo provechoso que pedagógicamente pueden resultar las prácticas mixtas en lugar de lo “aburrido” o inviable de las ellas (como plantean algunos relatos o comentarios iniciales). Además, explicitan la diferencia entre las prácticas deportivas educativas y las de competencia, rescatando el valor pedagógico de las primeras. Se observa malestar en estudiantes mujeres con respecto a sentirse discriminadas por sus propios profesores o no valoradas ni reconocidas en sus habilidades. Ven como

ventajosa la práctica mixta, ya que les permite acceder a actividades a las que no hubieran podido acceder de otro modo, limitándolas aún más. En los varones, aparece la crítica a la discriminación, por falta de masculinidad, si se apartan de los estereotipos de género. Sin embargo, a pesar de los cambios desarrollados en esas concepciones, no se formulan referencias académicas que sostengan teóricamente lo planteado.

El análisis de las representaciones acerca del género en los institutos de formación nos enfrenta al problema de la persistencia o el cambio en la subjetividad del docente y en las prácticas que desarrolla. En este sentido, la problemática de la formación docente presenta una doble dimensión: la que requieren los futuros egresados de las Carreras de Educación física pero además, la de los problemas vinculados a nuestras propias prácticas de enseñanza como docentes universitarios formadores de profesores.

En los últimos años, han comenzado a producirse cambios en el nivel macro-social que parecen verse reflejados en las problemáticas que plantean nuestros estudiantes. Sin embargo, estas nuevas concepciones conviven con paradigmas que se han consolidado a través de siglos y que no son de rápida transformación: *“Los varones salen de esa burbuja, los cánones de ‘sos gay, sos amanerado, sos patadura’ [...], ni hablar de la mujer que juega al fútbol, [que] tiene que ser lesbiana, tiene que ser machona y tiene que ser un desastre”* (ALBERTO, 4º año).

Como se planteó, consideramos que en los Institutos de Formación en Educación Física la temática de *género* debería instalarse en la discusión en torno al *currículum*, atento a que históricamente en este campo de la formación docente se han reproducido estereotipos de lo *masculino* y lo *femenino* cargados de ideologías que reproducen desigualdades. Nuestra mirada puesta en las clases mixtas no es casual: se debe a que permite analizar estigmas y prejuicios para promover relaciones vinculares basadas en el conocimiento y reconocimiento del *otro* en cuanto alteridad. La intervención sobre el propio dispositivo formador y la reflexión sobre sus consecuencias son caminos posibles para su innovación.

## 7 Referencias

- ANTÚNEZ, M. Actividad física y género. *Red para la Actividad Física y Desarrollo Humano*, Buenos Aires, v. 2, n. 18, 2012. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4270>. Acceso el: 20 mar. 2020.
- AISENTEIN, A.; SCHARAGRODSKY, P. *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950. Buenos Aires: Prometeo, 2006.
- AÑASCO, A. *Implementación de políticas públicas en el ámbito de las prácticas corporales: la experiencia del programa Escuelas Abiertas de Verano en el municipio de La Matanza*. 2015. 144 p. Tesis (Maestría en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2015.
- BARCELONA, E. Higienismo, disciplina y civilización. Sarmiento y la nueva práctica corporal para la ciudadanía. In: ROZENGARDT, R. (Coord.). *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. p. 85-106.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *Modernidad, pluralismo y crisis*. Barcelona: Paidós, 1997.
- BLANDEZ, J.; FERNÁNDEZ, E.; SIERRA ZAMORANO, M. Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2007. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART5.pdf>. Acceso el: 20 mar. 2020.
- BURIN, M. *Las mujeres y la salud mental, experiencia de los seminarios de formación de mujeres y salud mental*. Presentado al Seminario para Latinoamérica y el Caribe en estudios de la mujer. Buenos Aires: UBA, 1986.
- CAMPOMAR, G. *Evolución del profesorado de Educación Física y su transición a la Educación Superior Universitaria*. Buenos Aires: Espacio, 2015.
- CRES. *Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC*. Colombia: CRES, 2008.
- DA SILVA, T. *Las relaciones de género y la pedagogía feminista*. Espacios de identidad. Una pedagogía del currículum. Barcelona. Octaedro, 2001.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.
- JODELET, D. Contributions from the Social Representations Approach to the Field of Education. *Espacios en Blanco*, v. 21, n. 1, p. 133-154, 2011.
- JODELET, D. Imbricaciones entre representaciones sociales e intervención. In: RODRÍGUEZ SALAZAR, T.; GARCÍA CURIEL, M. L. (Coord.). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Guadalajara: UdeG, 2007. p. 191-217.



JODELET, D. La representación social: fenómeno, concepto y teoría. *Psicología Social*, Barcelona, p. 469-494, 1983.

MARKOVA, I. En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. In: PÁEZ, D.; BLANCO A. (Org.). *La Teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996. p. 163-182.

MENÉNDEZ, I. *Género y Educación Física: un análisis de sus prácticas*. Instituto Nacional de Formación docente. Coordinación de investigación educativa. Proyecto de investigación n. 1146, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares – Profesorado de Educación Física*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente, 2009.

MORGADE, G. *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001.

MOSCOVICI, S. *Psicología social*. Buenos Aires: Paidós, 1983.

PERRENOUD, P. *El oficio de alumno y el sentido de trabajo escolar*. Madrid: Popular, 2006.

SARAVÍ, J.; MINKÉVICH, O. *El género en la formación docente en Educación Física*. Medellín: Universidad de Antioquia, 1997.

TERHART, E. Formas de saber pedagógico y acción educativa ¿o qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, Madrid, n. 284, p. 133-158, 1987. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18599>. Aceso el: 20 mar. 2020.

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 91, n. 229, p. 543-561, 2010. Disponible en: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/629>. Aceso el: 20 mar. 2020.

VILCHEZ, E. S.; SÁNCHEZ, R. I.; RUIZ, S. Abandono de la actividad física según género. *EFDeportes*, Buenos Aires, v. 16, n. 161, 2011. Disponible en: <https://www.efdeportes.com/efd161/abandono-de-la-actividad-fisica-segun-el-genero.htm>. Aceso el: 20 mar. 2020.

**Gloria del Carmen Campomar (Buenos Aires, Argentina)**  
**Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades  
y Ciencias Sociales, Educación Física**

Magíster en Educación Superior (UNLaM). Especialista en Docencia de la Educación Superior / Profesora (UNLaM). Licenciada en Educación Física. Profesora regular asociada, Cátedra Expresión Corporal (UNLaM), Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales UNLaM. Investigadora categoría IV Proince del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. Miembro del grupo Innova Bariloche en el ámbito de Ciencia y técnica y del Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNC) / Miembro del grupo Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe).

Contribución de autoría: Contribución en el análisis de los aspectos ligados a las prácticas inclusivas y de género en la formación docente.

*E-mail:* glocampomar@hotmail.com.

**Mario Andrés Zimmerman (Buenos Aires, Argentina)**  
**Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades  
y Ciencias Sociales, Educación Física**

Doctor en Psicología. Fac. de Psicología (UNC) / Especialista en Didáctica. Maestría en Didáctica (UBA) / Licenciado en Psicología. Fac. de Psicología (UBA). Profesor invitado en las Maestrías en Ciencias Sociales (UNLaM), Psicología Cognitiva y del Aprendizaje (FLACSO-UAM) y de Psicología Educativa (UBA). Profesor regular adjunto, Cátedra I de Psicología Educativa, Fac. de Psicología (UBA). Profesor adjunto a cargo, Cátedras de Psicología Social y Psicología Social e Institucional, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales UNLaM.

Contribución de autoría: Director del equipo de investigación. Aportes en los aspectos metodológicos y análisis psicoeducativo de las prácticas educativas.

*E-mail:* zimmermanmario@gmail.com.

**Julia Fulugonio (Buenos Aires, Argentina)**  
**Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades  
y Ciencias Sociales, Educación Física**

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora Nacional de Educación Física (ISEF "F. W. Dickens"). Jefa de Trabajos prácticos de la Carrera de Educación Física del Departamento de Ciencias Sociales y Humanísticas de la UNLaM. Profesora y regente del Instituto Superior de Educación Física "F. W. Dickens". Profesora de Educación Física del Colegio Nacional de Buenos Aires / Capacitadora en Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Contribución de autoría: Contribución en el análisis de los aspectos ligados a las prácticas inclusivas y de género en el deporte.

*E-mail:* juliafulugonio@yahoo.com.ar.

**Alejandro Añasco (Buenos Aires, Argentina)**  
**Universidad Nacional de La Matanza, Departamento de Humanidades  
y Ciencias Sociales, Educación Física**

Magister y especialista en Educación con orientación en Gestión Educativa (UDESa). Profesor y licenciado en Educación Física (UNLaM). Profesor adjunto concursado de la carrera de Educación Física, Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales (UNLaM). Secretario académico de la Facultad de Motricidad Humana y Deportes (UAI). Investigador categorizado del programa de incentivos docentes. Autor de varios artículos y capítulos de libros en Argentina y Brasil. Docente del instituto Dr. Enrique Romero Brest y Universidad Nacional de Luján.

Contribución de autoría: Contribución en el análisis de los aspectos ligados a las prácticas inclusivas y de género desde la Didáctica.

*E-mail:* alejandroanasco@hotmail.com.

**Editor responsable:** Alfrâncio Ferreira Dias

**Pareceristas *ad hoc*:** Cristine Brandenburg e Antonio Luiz de Oliveira Barreto



Recibido el 06 de enero de 2020.

Aceptado el 23 de enero de 2020.

