

REGULACIÓN SEXO/  
GENÉRICA Y JÓVENES LGBTI  
Prácticas institucionales  
en la clase de educación física en la  
Ciudad Autónoma de Buenos Aires

RICARDO VALLARINO

Directora: Cecilia Cross

El tacto es la sensación externa, epidérmica, del mundo, pero también la sensación del cuerpo propio. El tacto es el sentido del placer y del dolor en todas sus complejas variantes y nos permite percibir el exterior no solo como textura sino como presión y temperatura. El tacto colabora con los otros sentidos para orientarnos en el espacio y nos concede el sentir del cuerpo propio en tanto organismo vivo. Variedades del tacto son también las sensaciones de equilibrio, de movimiento en el espacio, de aceleración y desaceleración del cuerpo. Por último, el tacto es el sentido del movimiento afectivo. Todo lo que nos conmueve, enardece, agita, todo lo que nos afecta en mayor o menor intensidad se experimenta como una forma de tacto. Aunque queramos olvidarlo, multifacético como una hidra, elusivo como un jabón en el agua, ubicuo como la sensación misma de la vida, el tacto es la condición de la existencia y, por lo tanto, es ineludible, impostergable, imposible de olvidar.

Pablo Maurette, *El sentido olvidado*

# INTRODUCCIÓN

El tema de este trabajo es la regulación sexo-genérica en las clases de educación física de mujeres y varones de entre 13 y 15 años, en un colegio secundario de la ciudad de Buenos Aires. Entiendo por regulación sexo-genérica aquellas prácticas que regulan el comportamiento humano de acuerdo con reglas de sexo-género. Estas son: expectativas sociales respecto del sexo asignado al nacer, del género considerado estable e inmodificable, y demás prácticas y determinaciones corporales que las y los hacen actuar exclusiva, única y excluyentemente como varones y mujeres dentro de un sistema de sexo-género, es decir, la parte de la vida social en la que se determina la opresión de las mujeres y de las “minorías sexuales”. O, para seguir a Rubin (1975: 159), “el conjunto de arreglos por medio de los cuales la sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y en el cual estas necesidades sexuales transformadas son satisfechas”.<sup>1</sup> Más adelante, por medio de un repaso histórico, difuminaré esta división tajante entre biología y cultura, entre las categorías sexo y género, así entendidas.

Cuando en el año 2010, el Congreso de la Nación Argentina convirtió en ley el “matrimonio igualitario” reformando el Código Civil para que hiciese explícito el derecho al matrimonio civil entre personas del mismo sexo, el activismo LGBTI supo que, además del reconocimiento y el acceso concreto a derechos, se abría un nuevo espacio simbólico y fáctico de discusiones. El país reconocía el cambio como un avance en la perspectiva de los derechos humanos.

Dentro del activismo, se cancelaba una discusión tensa: la falta de acceso al matrimonio era el menor de nuestros problemas si se lo comparaba con la violencia institucional (policial, en el ámbito de la salud y el educativo), la violencia familiar, la discriminación laboral. Centraba, además, la lucha en la parte más fuerte y visible del movimiento: los gays y las lesbianas de clase media, libres de las cargas de las necesidades materiales que otras personas dentro del movimiento no tenían (ni siguen teniendo), especialmente las personas trans. ¿Por qué, además, teníamos que reclamar y *exigir* el acceso a una institución que siempre había sido instrumento de sujeción de las mujeres y reproductora del sentido común sexista, mecanismo de reproducción de la heterosexualidad obligatoria? Con la reivindicación del “matrimonio igualitario”, se reformulaba el universal jurídico que suponía ese derecho en la práctica jurídica con todas las implicancias que eso conlleva. Simbólicamente, se adoptaba no solo ya como el

---

<sup>1</sup> La traducción es mía.

precepto liberal de acceso un derecho que debía estar disponible para todas las personas con independencia de su orientación sexual (y no necesariamente ser aprobado ni utilizado por todas ellas), sino además como un reconocimiento de la diversidad sexual de las personas en nuestro país, como la adopción de un nuevo horizonte que ahora no solo el Estado, sino las instituciones públicas también debían alcanzar. Indicativo de esta situación fue el reconocimiento legal de la libre identidad sexual que se plasmó en la Ley de Identidad de Género. Esta ley, que establece que el género es “autopercebido” y permite, por ende, la modificación de los datos de nombre y sexo en la documentación por mera vía administrativa, adopta el estándar más alto posible para ese tipo de leyes. Pero, además, la resistencia en su aprobación fue ínfima, cuando la reforma del matrimonio había sido muy resistida.

La magnitud de esa resistencia se relacionaba con la magnitud del debate por el matrimonio. En medio de una carrera entre el Poder Judicial y el Legislativo, la discusión se había apoderado de los poderes del Estado, pero también era omnipresente en los medios masivos de comunicación. Se trataba de una discusión intensa y cuasi permanente en la esfera pública durante los meses de fines de 2009 y primera mitad del 2010.

Mi entrada al activismo sucedió casi un año antes del primer fallo que autorizaba a una pareja de hombres a casarse en noviembre 2009 (“El día en que la justicia salió del clóset”, 12/11/2009). Prontamente pude observar que la discusión se había hecho realmente pública. Si bien nos movilizábamos y discutíamos, no creía que el proyecto de reforma pasara el visto del Senado (y la complicada votación mostró que nuestras suposiciones no eran irrazonables). Hasta ese momento, ya se había roto una limitación histórica: la falta de visibilidad, el silenciamiento, la displicencia hacia nuestros problemas como asuntos privados más atinentes a la psicología y a la psiquiatría que al foro público. La discusión pública, con toda la carga de agravios y expresión abierta y naturalizada de prejuicios que implicó, permitía que, gracias a esa apertura de sentidos y juicios que discriminaban silenciosamente de manera naturalizada, se pudiera rebatirlos abiertamente. Felizmente, el Poder Legislativo vino a sellar con fuerza de ley y su sobrecarga simbólica la balanza a favor de la igualdad de acceso.

La ley se convirtió en un instrumento a nuestro favor. Pero era más que una ley, era un nuevo principio que suponía una serie de transformaciones muy concisas en el Estado: en la burocracia, en la forma de plantear políticas públicas, en la responsabilidad inequívoca de intervenir en situaciones discriminatorias con motivo de orientación sexual e identidad/expresión de género. Pero la ley, condición necesaria, no es suficiente. La ley, con toda su eficacia simbólica y dotada de exigibilidad, no garantiza *per se* el goce y ejercicio de los derechos. Era y es necesario pensar en cómo usar las leyes y toda su rica batería de argumentaciones que moldearon el lenguaje público del reconocimiento de la diversidad. Si bien modifica sentidos que están detrás de las prácticas, no los modifica todos. Las prácticas discriminatorias subsisten ya sea por acción o por omisión de tal o cual agente. Y ese tipo de prácticas, por más que ahora sean contrarias a la ley y a los principios generales del respeto a la diversidad, subsisten.

Para poder modificar esas prácticas es necesario preguntarse: ¿cuáles son esas prácticas? ¿Cómo podemos identificarlas, más allá de la impresión que nos deja de ellas nuestra indignación y el daño que supone la violación de derechos? ¿Por qué subsisten? ¿Qué factores las determinan? ¿Cómo funcionan? ¿Qué efectos concretos producen? ¿Qué tipo de subjetividad modulan en quienes las realizan y en quienes esas prácticas son realizadas? ¿Qué efectos producen en *mí*, en *nosotros* las personas agenciadas para modificarlas? No creo que sea posible anticipar todos los efectos de una acción colectiva, pero sin esas preguntas, la lucha por el respeto de los derechos humanos de todas las personas, en este caso especialmente de las personas LGBTI, corre el riesgo de ser o bien reproductiva de la situación que intenta modificar, o bien contraproducente. Si se me permite el vocabulario: luego de años de estudio, concibo que las relaciones sociales son un delicado ecosistema en donde la modificación de un punto puede tener efectos imprevisibles en otros. Pero es forzoso suponer que Ariadna está fuera, en la otra punta de la compleja madeja que intentamos recoger: si no imagináramos una salida, no tendríamos la mínima certeza ni para actuar ni para comenzar a pensar que *podemos* actuar. Nuestra punta del ovillo es un daño padecido, una necesidad insatisfecha. Pero incluso reconocer ese dolor o esa necesidad implica un marco de inteligibilidad y supone un aprendizaje de introspección más o menos colectiva. El derecho de los derechos humanos dota de lenguaje a ese dolor –daño–, a esa necesidad –derechos, garantías–, y lo direcciona. Habilita la *exigibilidad*. En términos activistas, con permiso de la imagen, la justicia, el objeto principal del derecho es menos una balanza sostenida por una diosa ciega, que una Ariadna sosteniendo la otra punta del ovillo.

Tanto el respeto de los derechos humanos como sus violaciones suponen la noción de *persona*, y las personas (humanas) somos, además de nuestra voluntad, nuestro *cuerpo*, soporte y resorte de movimientos afectivos, políticos, jurídicos, éticos; de *deseos* y *necesidades*. Promover el respeto de los derechos humanos supone una *acción pedagógica* que opera en medio de relaciones de poder. No solo la ley da sentido a las prácticas; existen también las costumbres, las acciones activamente resistentes relacionadas con la defensa de intereses, de tradiciones, y por lo tanto de *identidades* edificadas y reivindicadas en la larga historia de esas tradiciones.

Me interesa reflexionar en este trabajo sobre el campo de la educación, no solo como ejercicio inherente a la promoción de los derechos humanos y prevención de la violencia específica contra personas LGBTI, sino también como derecho a garantizar dichos derechos para niños, niñas y adolescentes LGBTI.

## 1. Violencia y discriminación hacia las personas LGBTI en el ámbito educativo

El Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos ha señalado que la violencia contra las personas LGBTI constituye una “forma de violencia de género, impulsada por el deseo de castigar a quienes se considera que desafían las normas de género” (A/HRC/19/41). En el año 2015, la Comisión Interamericana publicó un informe sobre la situación de las personas LGBTI en

nuestra región. En la descripción de los tipos y contextos de violencia, destaca la violencia que sufren niños, niñas y adolescentes LGBTI, especialmente en el ámbito familiar y en el acceso a servicios básicos como son la salud y la educación:

... el alcance de esta discriminación y violencia incluye: aislamiento por parte de compañeros y compañeras en la escuela, en la casa o en la comunidad; marginalización y exclusión de servicios esenciales como educación y asistencia médica; abandono por parte de la familia y la comunidad; acoso y matoneo escolar (*bullying*) e intimidación y, violencia física y sexual, incluyendo violaciones sexuales “correctivas” (CIDH, 2015: 182).

En el año 2016, colaboré en la elaboración del informe sobre la *Encuesta de clima escolar dirigida a jóvenes LGBT* de entre 13 y 18 años del nivel secundario de la República Argentina. Los resultados arrojaron que el 67,9% de las/os estudiantes informó sentirse insegura/o en la escuela a causa de su orientación sexual; el 54,1%, por cómo expresa su género. El 76,2% escuchó comentarios homofóbicos, como “maricón” o “torta”, a menudo o con mucha frecuencia; el 57,7% escuchó comentarios transfóbicos con la misma frecuencia. Respecto de la incidencia de la violencia motivada por la orientación sexual y la identidad de género, la diferencia en la prevalencia entre una y otra disminuye cuanto más grave es el nivel de violencia. Así, cuando se les preguntó a las/os estudiantes si habían sido acosada/os verbalmente, un 72,1% dijo que el acoso había sido por su orientación sexual, y un 67,5% dijo que había sido por su expresión de género; en cuanto al acoso físico (empujones, tironeos), un 32,7% reportó haber sido acosado por su orientación sexual, y un 32,5%, por su expresión de género; y los ataques físicos fueron motivados por orientación y expresión de género en la misma medida (un 13%). El impacto de la victimización redonda en un alto ausentismo, menor rendimiento académico y bajo sentimiento de pertenencia a la escuela (AC 100% Diversidad y Derechos, 2016).

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la hostilidad hacia la expresión social de la identidad de género de las personas trans influye en su acceso a la educación. Según un relevamiento sobre la situación de las personas trans en la Ciudad:

... quienes asumieron su identidad de género a los 13 años o antes tienen un nivel de estudios inferior a la secundaria completa en un 69,6%. Sucede algo similar con quienes asumieron su identidad de género entre los 14 y los 18 años. Aquellas que manifestaron su identidad de género a los 19 años o más han alcanzado el nivel secundario completo o más en un 74,2% (Ministerio Público de la Defensa CABA, 2017: 75).

Un dato llamó mi atención. Según aquella *Encuesta de clima escolar*, de entre los lugares en los que más inseguras/os se siente los estudiantes, los dos más mencionados fueron la clase de educación física (43,8%) y los baños. Una de las hipótesis que podrían explicar ese malestar es el énfasis en el binarismo sexual, reproduciendo estereotipos e invisibilizando a las personas trans. Entiendo al binarismo como:

... un conjunto de creencias de tipo conservador y claramente patriarcal que sostiene que i) los sexos son dos y solo dos: varón y mujer; ii) las relaciones sexuales tienen como fin la procreación y solo la procreación y iii) la familia “natural” es patriarcal, monogámica, heterosexual y para toda la vida (como lo son los sexos, los deseos o las identidades) (Femenías, 2015: 1).

No puede ser casual que las clases de educación física, por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, continúen siendo separadas entre varones y mujeres, borrando la amplia variación sexo-genérica que está implicada en nuestro sistema legal. Esta inferencia no es nada original y ya se encuentra prefigurada en la historiografía y estudios previos sobre la educación física escolar en la Argentina. Mi objetivo, por lo tanto, pasó a ser contribuir a la identificación de factores de la homofobia y el sexismo en las clases de educación física. Intenté primero un análisis de los programas de la ciudad de Buenos Aires, pero pronto me di cuenta de que para el objetivo que me proponía sería más provechoso enfocarme en las prácticas efectivas que pudiera observar en el ejercicio pedagógico mismo, en el espacio de la clase. Es decir, dejar de lado el plano prescriptivo no ya de la ley, sino de los lineamientos de la política educativa respecto de la regulación sexual del cuerpo de las y los estudiantes, y pasar a un plano descriptivo del ejercicio cotidiano de la misma, del momento y el lugar en el que docente y estudiantes se relacionan y realizan ese ritual llamado educación física. Me pregunté entonces por las prácticas, sentidos y agentes que entran en relación en esa práctica, sobre las subjetividades de los roles que se conforman en una clase de educación física, sobre los condicionantes institucionales e identitarios de ese escenario escolar. En definitiva, ¿cómo contribuye una clase de educación física a la homofobia y a la transfobia?

Pero observar prácticas supone observar acciones y describirlas. Acudí para este ejercicio a mi formación filosófica, para esclarecer una noción de las acciones. ¿Cómo se componen las acciones? Siguiendo a Ricœur, existe un primer nivel de las acciones, que son las acciones de base, a saber:

... esas acciones que sabemos y que hacemos realmente, sin tener que hacer otras cosas con vistas a hacer lo que hacemos; éstas son, en líneas generales, las posturas, las acciones corporales elementales, que aprendemos, ciertamente, a coordinar y a dominar, pero cuyos rudimentos no aprendemos verdaderamente (Ricœur, 1996: 153).

Fue importante retener este aspecto, dado que la historiografía de la Educación Física enseña que estas “acciones corporales elementales” ya son cargadas de significación generizadas cuando se las tematiza en la enseñanza del movimiento corporal. Adquieren un determinado significado en el marco de una práctica o un oficio o deporte. En contraposición a estas “acciones de base”, se encuentran todo el resto de las acciones del campo práctico, que se ordenan de acuerdo a las cadenas más largas de medio-fines. Así como la práctica del agricultor involucra acciones como “sembrar”, “labrar”, etc. y éstas a su vez implican “mover un tractor” y “descargar”, la práctica del *handball*, por ejemplo, involucra

“lanzar la pelota” y “recibirla”, o bien “marcar a un jugador”. Cada una de estos oficios (“agricultor”, “jugador de *handball*”) descansa sobre una regla particular que le da sentido, una “regla constitutiva”, que consiste en:

... unos preceptos cuya única función es estatuir que, por ejemplo, tal gesto de mover un peón en el tablero de ajedrez “cuenta como” una jugada en un partido de ajedrez. La jugada no existiría, con esta significación y en este efecto en la partida, sin la regla que “constituye” la jugada en cuanto fase de la partida de ajedrez (Ricœur, 1996: 155).

Esta regla es inherente a la práctica misma, es decir que “la regla por sí misma reviste el gesto de la significación” (Ricœur, 1996: 155) y no supone una interpretación externa o una norma por fuera del ejercicio de la misma. El mismo Ricœur admite que estas reglas constitutivas de alguna manera conducen hacia reglas “morales”, en tanto que rigen las conductas como capaces de significación. Mostraré cómo incluso las acciones de base involucradas en la observación de clases de *handball* están cargadas de una significación ya sea competitiva o cooperativa, ya sea implícitamente “masculina” o “femenina” de acuerdo con la tradición de la educación física y con la interpretación generalizada del movimiento (no decimos tan espontáneamente “la agricultora”, “la jugadora de *handball*”).

Existe otra dimensión más compleja de la acción que proviene de la tradición weberiana, aquella que distingue entre actividad subjetiva y social. La primera refiere a la acción dotada de sentido por el agente que la realiza; la segunda involucra una interacción que adquiere sentido orientada hacia otros en el campo social (Ricœur, 1996). Estas dimensiones de la acción –regla constitutiva en cuya articulación de acciones de base significadas en una práctica adquiere inteligibilidad para quien la ejecuta, la atribución de un sentido subjetivo a esa actividad, la interacción social que orienta las acciones respecto de otros sujetos– me servirán para realizar, en los capítulos 2 y 3, las descripciones, narraciones y análisis de las prácticas que observo y los discursos de los agentes –docentes y estudiantes– que las dotan de significación, las interpretan ora justificándolas ora problematizándolas.

Sobre la base de estos dos capítulos extiendo mi estudio de las prácticas y regulaciones de la clase de educación física en dos obras de ficción. En el capítulo 4 de esta tesis, exploro el imaginario de la sospecha de abuso sexual en situaciones que el profesor de educación física no puede observar, pero a las que alude para justificar la división sexual de la educación física. Estas situaciones que determinaban el sentido de su práctica docente, habían sido imaginadas en una obra teatral y en otra cinematográfica. Recurrí a ellas como fuentes indirectas. La conexión entre realidad y ficción, entre observación descriptiva y análisis de “las variaciones imaginativas”, es posible gracias a una estructura común narrativa. No solo observo las obras de ficción como situaciones posibles y verosímiles, como “laboratorio ético” que plasma fantasías o situaciones guionadas por las que el profesor de educación física interpreta o justifica la división sexual y la ausencia de contacto físico con sus estudiantes, sino que *también* realizo mis observaciones como si me encontrase ante una obra teatral, donde los actores adquieren roles y siguen un determinado guion, explicando su contexto. La descripción



densa implica narración, y la obra teatral, en término aristotélicos, es *imitación de la acción*.

La narración tiene una coherencia en tanto supone la experiencia corporal:

Las ficciones literarias (...) siguen siendo variaciones imaginativas en torno a una invariante, la condición corporal vivida como mediación existencial entre el sí y el mundo. Los personajes de teatro y de novela son humanos como nosotros. En la medida en que el cuerpo propio es una dimensión del sí, las variaciones imaginativas en torno a la condición corporal son variaciones entre el sí y su ipseidad.<sup>2</sup> Además, en virtud de la función mediadora del cuerpo propio en la estructura del ser en el mundo, el rasgo de ipseidad de la corporeidad se extiende a la del mundo en cuanto habitado corporalmente (Ricœur, 1996: 149-150).

Por lo tanto, “la acción “imitada”, en y por la ficción, sigue estando sometida también a la restricción de la condición corporal terrestre” (Ricœur, 1996: 150). Además del uso de la “variación imaginativa” de una situación “desagradable” que aparece en el discurso del profesor, la imitación de las acciones y los caracteres también permite este pasaje analítico entre el campo de la observación empírica y el de la ficción.

Otro elemento relativo a la ficción se relaciona con las identificaciones que producen en autores y espectadoras las obras de ficción. Merced a estas variaciones imaginativas, en la obra de ficción, la lectora se figura que es “tal o cual”, de manera que el yo reacciona y evalúa a la manera de “en ese caso, yo haría lo siguiente” (Maya Franco, 2005). Se produce una identificación, pero al mismo tiempo una toma de distancia que no supone el riesgo de la vida real. Ante una experiencia tan fuerte como la vivencia de la sospecha de abuso (y su consecuente efecto de mutismo), las obras de ficción nos permiten observar con mayor detalle estas situaciones límite.

Retomando la cuestión de la praxis en su nivel descriptivo, fue necesario para enmarcar en este estudio un sentido más amplio que enmarcara las prácticas de la educación física dado que:

... las reglas constitutivas de tales prácticas vienen desde mucho más lejos que el ejecutante solitario; la práctica de una habilidad, de un oficio, de un juego, de un arte, se aprende de algún otro; y el aprendizaje y entrenamiento descansan en tradiciones que pueden ser trasgredidas, ciertamente, pero que deben ser asumidas antes (Ricœur, 1996: 157).

Además de la narración de la práctica cotidiana, hay una dimensión histórica que le da sentido a la educación física también. Antes de pasar a describir el escenario de mis descripciones, el espacio y las características del colegio que observé, haré un repaso de la historia de la educación física que, desde sus orígenes, se erigió en un contexto fuertemente generizado y medicalizado.

---

<sup>2</sup> *Iipseidad* refiere a la dimensión del sí mismo, de la subjetividad, que no supone un núcleo no cambiante de la personalidad y que involucra una dimensión reflexiva y narrativa en la constitución de la subjetividad. Ricœur la opone a la *mismidad*, término que enfatiza la continuidad en el tiempo del yo y que se utiliza para comparar al yo con otros (Ricœur, 1996: XI-XII y ss.).

## 2. La historia de la educación física escolar en la Argentina

### 2.1. Contexto

La diferencia sexual fue argumentada durante siglos ignorando la variabilidad humana por fuera de lo considerado varón y mujer; las diferencias entre los sexos fueron tradicionalmente consideradas más que las similitudes entre los humanos (Segni, 2013). Michel Foucault (2002) analizó la regulación sexual a partir de procedimientos sobre el cuerpo que él identificó como *disciplinamiento* y *biopoder*. A lo largo del primer tercio del siglo xx, una serie de leyes fueron determinando lo que biológica e higiénicamente era considerado “normal”, de modo tal que lo que Foucault llamó moral victoriana cobraba sustento por el desarrollo de la ciencia de la eugenesia fundada por Francis Gal (Reggiani, 2014). A mediados de los años cincuenta, la Sociedad Americana de Psiquiatría (APA, según las siglas en inglés) introdujo en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en su capítulo 11, toda una serie de “desórdenes sexuales” que habían estado plasmados en las derogadas leyes racistas nazis atinentes a la regulación de la sexualidad. Estos incluían fetichismo, masturbación, prostitución, homosexualidad, etc. (Femenías, 2015; Segni, 2013). Con el movimiento *hippie* y el mayo francés, el feminismo comenzó a cuestionar esas caracterizaciones sexuales. A partir de los años sesenta, con fuertes cuestionamientos al cuerpo sexualizado y medicalizado, se empezó a desarmar esa comprensión del cuerpo como objeto cuya sexualidad estaba destinada a la reproducción y al placer heterosexualmente comprendido. La píldora anticonceptiva contribuyó fuertemente a esta separación entre placer y reproducción. Del cuerpo objeto, gracias a los aportes de De Beauvoir, se pasó a considerar al “cuerpo vivido” (Femenías, 2015).

De esa manera se empezó a criticar esta naturalización de “la mujer” y “el varón” como posibilidades excluyentes de la diversidad corporal humana, especialmente centradas en los genitales, ignorando órganos internos o cromosomas o el sexo hormonal o los componentes psicológicos de la identidad (Femenías, 2015). Estas categorías prescriben prácticas médicas y morales dañinas, “congelan un conjunto de características, virtudes y/o defectos, repetidas sin el menor análisis y sin tomar en cuenta a las personas en su singularidad” (p. 4). Uno de estos daños, no menores, es la práctica de “corrección genital” a las personas cuyos genitales al nacer son adecuados a una de estas dos variantes exclusivas de la especie; uno de los muchos daños de estas mutilaciones genitales son la extirpación de toda posibilidad de placer sexual (CIDH, 2015; Maffia y Cabral, 2003).

Durante esos años, se acuñó la noción de género para atribuirle los caracteres culturales que se le atribuían a los sexos, deslizando esas atribuciones de la sexualidad y sacándolas del campo de “lo natural”. La noción de *género* sirvió también para comprender las diferencias entre varones y mujeres sobre la base de las pautas y normas culturales.

Sin ser la primera, pero ejerciendo una extendida influencia, Judith Butler colaboró con la crítica del esencialismo al establecer que no había distinción entre el sexo y el género, y que ambos eran prácticas culturales productivas de

esta diferencia sexual. El cuerpo material es un proceso performativo, de construcciones prescriptivas y prácticas confirmatorias. El sexo-género es, por lo tanto, una producción ritualizada, reiteración bajo y mediante ciertas condiciones de prohibición y de tabú, que nunca determinan al sujeto por completo. Esta fuerza performativa proviene del cuerpo, elemento privilegiado de la realización, acto corporal (Femenías, 2015).

## 2.2. La educación física escolar en la Argentina

Históricamente el dispositivo curricular ha sido fuertemente generizado. Por medio de diversas prácticas, que incluían el esculismo, la danza, el sistema meto-dizado, danzas folklóricas, la educación física (EF) formó parte de ese dispositivo (Scharagrodsky y Aisenstein, 2006).

No fue sino hasta el último tercio del siglo XIX y principios del XX que la escuela desarrolló el currículo unificado, táctica de la educación de los cuerpos para mantener las regulaciones de género dentro del marco escolar general (Aisenstein, 2006). La conformación de la asignatura escolar que hoy se conoce como educación física tuvo tres momentos: i) la indiferenciación de saberes y prácticas, ii) la concentración de saberes que tematizan el cuerpo dentro del currículo, iii) la diferenciación y concentración curricular en una asignatura (Aisenstein, 2006).

En un primer momento, a comienzos del siglo XIX, se identifica una *dispersión* de las prácticas a lo largo de todo el ámbito escolar; pero si bien se enseña por medio de fijaciones corporales, el cuerpo no aparece enunciado como tema de estudio por ninguna rama del saber, sino en las prescripciones de circulación y permanencia presentes en los reglamentos. La tematización del cuerpo comienza a delinearse a fines del siglo XIX, a partir del desarrollo del sistema educativo nacional (sanción de la Ley de Educación n° 1420, obligatoria, neutralmente religiosa y gratuita), tanto en territorio federal como en las provincias. Comienza así la educación de masas, donde los saberes comienzan a concentrarse en asignaturas específicas, al tiempo que por su multiplicidad se diversifican. La moral, la higiene, el ejercicio son tematizaciones diferentes del cuerpo que a lo largo de toda la historia de la conformación de la disciplina varía en función de las tácticas específicas para producir cuerpos aptos para la vida social (Reggiani, 2014; Scharagrodsky y Aisenstein 2006). Finalmente, la conformación de la asignatura se realiza al instituirse la especificidad curricular.

La preeminencia de la EF a fines del siglo XIX y principios del XX estuvo ocupada por la gimnasia militarizada. Estaba dirigida únicamente a los varones y contribuyó a forjar cierta idea de lo que era el carácter masculino. Uniformidad, rigidez y homogeneidad caracterizaron los movimientos de la EF en esta época, que estaban destinadas a formar cuerpos fuertes pero dóciles y obedientes, por oposición a todo lo que se considerara “femenino” (Scharagrodsky, 2006f).

El esculismo, que se propagaba por el universo anglosajón a principios del siglo pasado y se extendió largamente en el siglo XX argentino, ingresó al espacio escolar por vía de la EF. Orden, disciplina y, paradójicamente, el sentimiento de nacionalidad era lo que proveía esta corriente de la cultura física que colaboró en marcar genéricamente la EF. Se destacaba sobre todo la idea de “limpieza

moral” y una fuerte noción de virilidad asociada a lo religioso. Pero el escultismo contemplaba marchas y evoluciones para mujeres y varones, aunque su énfasis estuviera puesto en la formación de la virilidad, que requería ritos de iniciación para transitar oposiciones entre el niño dependiente de su madre y poco tolerante a las adversidades del medio natural y la exigencia física (el “pie tierno”) del escultista “fuerte” y “sano”. Durante este período, aunque de una manera muy subordinada y particular, se empezó a visibilizar a las mujeres (Scharagrodsky, 2006c).

En oposición a la gimnasia militarizada y al escultismo, el Sistema Argentino de Educación Física fue hegemónico en el campo de la EF durante las primeras cuatro décadas del siglo xx. Consistía en gimnasia sin aparatos y juegos en los grados superiores, y en juegos distribuidos según características fisiológicas en los grados inferiores. Cierta masculinidad y femineidad fueron promovidas por este sistema, cuyo referente absoluto fue Romero Brest. Más claramente fue delineándose la finalidad de la gimnasia para mujeres: el ideal maternal. Así, en las mujeres se incentivaba el decoro, el pudor como condiciones para mejorar la raza según los preceptos de la ciencia eugenésica imperante. La femineidad fue duramente sancionada, así como todo atisbo de deseo o conducta “indecente” en las mujeres. El varón debía ser fuerte, emprendedor y dirigido hacia la vida pública, mientras se sancionaba la debilidad y la cobardía (Scharagrodsky, 2006b). La virilidad y la femineidad fueron fuertemente esencializados y naturalizados por apelación a la fisiología (Scharagrodsky, 2006b).

Con los cambios sociales y políticos de la década de 1930, la figura de Romero Brest comenzó a declinar y su preeminencia dejó lugar al ingreso de la gimnasia metodizada por vía de la reforma del gobernador Fresco. Fuertemente influida por ideales católicos, los responsables de la EF a partir de principios de los años cuarenta enfatizaban el movimiento corporal ordenado. Se reforzó el ideal femenino de la mujer como madre y esposa, reservándole la flexibilidad, el ritmo y la danza, mientras que en los hombres se enfatizó la fuerza, la resistencia y la velocidad (Scharagrodsky, 2006a). A lo largo de las décadas siguientes, otros factores como las danzas folklóricas y el deporte generizado enfatizaban esta división, caracterizada por el énfasis continuo en la heterosexualidad y en una interpretación generizada del movimiento que siguió prescribiendo a los varones las características de fuerza, resistencia y velocidad, y a las mujeres, el ritmo y la flexibilidad (Scharagrodsky, 2006e).

En estudios sobre clases mixtas de la década pasada, previos a la sanción del matrimonio igualitario, Ley n° 26.618, la Ley de Identidad de Género, Ley n° 26.743, y la Ley de Educación Sexual Integral, Ley n° 26.150, se detectó también que los comportamientos corporales y gestos, movimientos y desplazamientos están codificados como diversos tipos de *deber ser* generizados en las clases mixtas: los varones comienzan y terminan los juegos; los varones son quienes se ocupan, agarran, manipulan, sacan y guardan los materiales; los varones realizan ciertos comportamientos materiales que las mujeres no llevan a cabo, como sea silbar, chiflar y escupir; pareciera que los varones terminan la clase sudados, agitados, *modificados visiblemente* por la clase; no así las mujeres, que terminan prolijamente vestidas y peinadas. Del mismo modo, son los varones los que se tiran al piso, no

temen ensuciarse ni revolcarse, acciones que no llevan a cabo las mujeres; los varones juegan en equipo, tiene un sentido táctico y estratégico del juego, las mujeres raramente se pasan la pelota entre sí; los varones insultan, las mujeres no; los varones critican el modo de pararse en el campo de juego, de moverse, de realizar ciertos movimientos de las mujeres, pero las mujeres no critican a los varones. Pero no solamente son estas prácticas inequitativas, sino que también el uso del tiempo es desigual, en mayor proporción volcado hacia los varones (Scharagrodsky 2006e).

En la representación de los docentes, todas estas prácticas son interpretadas como definiciones de las esencias masculinas y femeninas en el comportamiento dentro de la clase: los varones son más “activos”, “inquietos”, “quilomberos”; por oposición, las mujeres son “inhábiles”, “no interesadas”, “incoordinadas”. En resumen: se juzga el movimiento de las mujeres según parámetros masculinos y, al mismo tiempo, nunca se considera que estas atribuciones generizadas al movimiento sean producto de condiciones sociohistóricas, sino características esenciales de cada colectivo (Scharagrodsky, 2006e).

### 3. Características de la institución

El colegio brinda clases en todos los niveles, es privado y católico. Se sitúa en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tiene alrededor de mil estudiantes en total y 365 en el nivel secundario. La comunidad del colegio es marcadamente de clase media alta.<sup>3</sup> Cuenta con niveles inicial, primario y secundario. Durante la mañana y la tarde funciona la primaria, mientras que inicial y secundaria funcionan solo por la mañana.

El director general oficia al mismo tiempo de representante legal del colegio. Nivel inicial y primario cuentan con una directora cada uno; y en el caso del nivel primario, existen dos cargos de vicedirección. En el nivel medio, las autoridades directivas son una rectora y una directora de estudios. Todos los cargos directivos son ejercidos por mujeres, excepto la vicedirección primera del nivel primario y la dirección general y representación legal, que son ejercidos por varones.

El colegio cuenta con un equipo de orientación conformado por psicopedagogos y psicólogos que se encarga de hacer seguimientos, a partir de entrevistas con los docentes, de los estudiantes en lo concerniente a su conducta, a su aspecto cognitivo y afectivo, el enlace con los docentes y la reunión con las familias

El colegio fue fundado en 1953. A partir del 1958 comenzó a trabajar con nivel medio de varones. Según los testimonios, a partir del año 2000 pasó a ser mixto.

#### 3.1. Las observaciones

Entré el 28 de marzo y el 5 de junio de 2017 realicé observaciones participantes de cinco clases de EF de varones y cuatro de mujeres. En todos los casos, el

---

<sup>3</sup> Según el testimonio que pude obtener, a la fecha de las observaciones, la cuota en el nivel secundario se ubicaba por encima de los 3000 ARS.

deporte que se ejercitaba era el *handball* “menores”, es decir, primero, segundo y tercer año del secundario (entre 13 y 15 años). En el primer caso, fueron todas realizadas por el profesor titular, mientras que, en el otro, en dos oportunidades observé clases dictadas por una practicante en un caso y por un profesor suplente en el otro. Realicé una entrevista semiestructurada al profesor titular de EF en la secretaría del gimnasio, en donde se dictaban las clases que observé. Durante el turno de la mañana entrevisté a la profesora titular, que trabaja como preceptora en ese mismo colegio.

También entrevisté a otros dos profesores de EF que no pertenecen a la escuela. Uno dicta EF en secundarios y primarios de ciudad y provincia de Buenos Aires, lo cual me sirvió para tener una perspectiva de alguien que podía comparar entre una y otra jurisdicción, entre clases mixtas y divididas y entre nivel primario y secundario. El otro profesor informante que entrevisté cuenta con experiencia docente en primarios y secundarios en provincia de Buenos Aires y se desempeña como coordinador académico de dos carreras de formación de profesores/as de EF en dos universidades diferentes, lo cual me permitió acceder a una perspectiva que conoce la formación de docentes de EF. Dentro del marco de una de las clases, entrevisté a dos estudiantes varones de catorce años, también en la secretaría. Con las estudiantes mujeres solo pude interactuar con preguntas eventuales durante la clase, dirigidas a aquellas que observaban sentadas en las gradas.

Debo decir también que la experiencia de las observaciones comenzó con bastante rigidez corporal de mi parte. Centrado en mi cuaderno de notas y concentrado en registrar cada detalle de la clase, era difícil, al principio, intervenir de manera desinhibida y desprejuiciada. Recién después de la cuarta observación, cuando me presenté a los alumnos y les relaté en términos generales qué estaba haciendo, pude relajarme y relacionarme con ellos mejor, así como con el profesor, de una manera más espontánea. Creo que esta rigidez provino de mi propia experiencia como estudiante, sobre la cual no había tenido suficiente reflexión a la hora de encarar las observaciones. Siendo varón, gay, además, nuevamente en el espacio escolar y en el ámbito específico en donde la sexualidad es omnipresente pero también silenciada, me confronté (otra vez) a la dicotomía de la visibilización o no. Forzosamente lo hice al explicitar algunos de los objetivos de mi trabajo, pero sin duda generó una expectativa en mí que determinaba mi cuidado en la realización de las entrevistas, sobre todos a los/as estudiantes. Recién después de presentarme a los estudiantes y liberarme de la pesada carga de colocarnos en la relación sujeto-objetos, pude tocar, atajar, recibir. Lanzar y patear las pelotas que salían del campo de ejercicios y de juego y entrevistar con soltura a profesores y estudiantes.<sup>4</sup>

Creo que otro factor que determinó la evolución del trabajo fue que realicé primero todas las observaciones de la clase de los varones para recién después pasar a la de las mujeres. Quizás, mis reflexiones y disposiciones a las observaciones

---

4 Reservo el término “las/os estudiantes” en contraposición a “las/los alumnas/os” como aparecen permanentemente nombrados. Esta distinción me permite establecer una diferencia de niveles entre lo analítico y lo descriptivo y me facilita en muchas ocasiones el uso del vocabulario con perspectiva de género. Utilizo indistintamente “profesores”, reservándome la marca de género femenino para la única profesora que entrevisté.

hubieran sido distintas si hubiera podido abordar el orden de diferente manera, ya sea intercalando, ya sea observando por género, pero en orden inverso al que lo hice.

#### 4. El espacio

4.1. Infraestructura y espacios: ubicación, disposición arquitectónica, usos, funciones  
Desde el primer día, el espacio donde debía encontrarme con mi informante directamente en las instalaciones se presentó como enigmático. Y esto no solo porque me presentaba frente a un espacio desconocido. El conocimiento de que me encontraría con una institución educativa contribuyó al desconcierto, porque en cierta medida, las dimensiones de la escuela que observé no cuadraban en mis expectativas, no solo por las dimensiones (una escuela preparada para albergar a alrededor de mil alumnos desde inicial hasta los últimos años de secundaria), sino por la cantidad de edificios, por la cantidad de entradas y por el tipo de edificio. No fue sino bien adentrado en las observaciones que descubrí que el gimnasio donde se dictaban las clases curriculares de EF era un edificio entero destinado a eso y que supe que, además, la escuela posee un campo de deportes. Sin duda este desconcierto y conocimiento progresivo del espacio podría ser efecto de un mero prejuicio propio, lo cual me indujo al descuido de no preguntar en la primera ocasión sobre las características de la escuela al principal informante porque la percepción del esquema central de ese espacio anticipaba evidente. Percibir que la escuela consta de un gran edificio de tres entradas por tres calles diferentes que ocupa gran parte de una manzana, que consta de dos gimnasios, uno para clases y otro con una sala de máquinas, y con un campo de deportes fue una experiencia que atravesó todo el estudio, y que subraya el carácter excepcional de esta institución en relación con las instalaciones en general, pero en particular las destinadas al deporte y a la actividad física.

La escuela, de administración privada y católica, se encuentra situada a metros de una avenida de mucha circulación y bien conectada a medios de transporte. Consta de dos edificios ubicados calle de por medio. Uno de esos edificios corresponde a uno de los gimnasios del colegio y el otro, a las escuelas primaria, inicial y secundaria. La escuela primaria es la que señala en su frente con un letrero, visible desde cualquier punto de esa calle, el nombre del colegio. El edificio de aulas se extiende internamente hasta la calle paralela a los frentes de la calle donde el gimnasio y la entrada se encuentran frente a frente, de manera que tiene dos vías de acceso por calles paralelas. La tercera calle, lateral, posee la entrada de inicial. El edificio de aulas solo se extiende longitudinalmente por la cuadra; es decir que está rodeado por casas y edificios en la misma manzana, sin ocuparla completamente. Posee dos patios centrales, que descubrí más tarde cuando una de las clases, de secundaria, que observé se dictó en uno de esos patios del edificio de aulas.

La infraestructura para el acceso es bien rígida y segura tanto para primaria como para secundaria. Las tres entradas al edificio de las aulas poseen doble reja, una antes de la escalinata en el caso de inicial y secundaria, y doble puerta en la entrada de la primaria. No obstante, pude observar que mientras que el

edificio del gimnasio tiene un acceso para los docentes mediante un artefacto de reconocimiento de huellas dactilares, en el horario de la tarde no era infrecuente encontrarme con algunas puertas abiertas de par en par, debido a la circulación de estudiantes que entraban y salían, o a personal que se encontraba limpiando las puertas, dado que yo siempre llegaba a alguna hora en punto, es decir, en el momento de transición entre clases. El frente del gimnasio de la escuela tiene una reja, que corre a lo largo del frente y que está abierta solo hasta la mitad durante el horario de la tarde mientras yo hacía las observaciones. Inmediatamente detrás de la reja se ubica una escalera de unos ocho escalones bien prolongados lateralmente y dos puertas negras de metal de dos grandes hojas, que están diseñadas también como salidas de emergencia, y en una de las cuales está colocado el aparato de reconocimiento dactilar para docentes. La escalera situada entre la reja y las puertas tiene, a su vez, un pequeño descanso que con frecuencia era ocupado por estudiantes. Esperaban allí el comienzo de clase o conversaban brevemente luego de la misma; y en ocasiones, me encontré a unas estudiantes en el piso comiendo comida rápida antes de entrar a la clase. Esto sucedía en la clase de los lunes a las 14, cuando las alumnas tenían poco tiempo entre el turno de la mañana y la clase de EF por la tarde y no podían utilizar las mesas del estar/comedor porque ya estaban ocupadas por otro grupo. Este espacio temporal de almuerzo entre las clases de la mañana y las de EF fue puesto de relieve por los estudiantes. Al preguntarle a un informante qué mejoraría de la clase, respondió que prefería tener más tiempo para almorzar. Debido hay que estudiantes que almuerzan dentro del comedor y otros en el espacio del descanso de la escalera entre la puerta y la reja exterior, y permanecen en este espacio y en las afueras del gimnasio antes y después de clase, la frontera social entre adentro y afuera del edificio no se encuentra tajantemente delimitada, sino que es transitada por un degradé de usos que va del tránsito y la conversación en la vereda, al almuerzo a un lado y otro de la puerta, al salón de planta baja donde efectivamente se realiza la actividad.

Usualmente yo tenía que tocar el timbre y esperar a que desde la recepción del gimnasio alguien abriera para poder entrar. Casi siempre hacía esto último un profesor a cargo. Pero con el avanzar de las observaciones podía entrar directamente porque me encontraba con alguna puerta abierta, trabada con un letrero de promoción de las características del colegio (con inscripciones tales como “deporte”, “informática”, “doble turno”, etc.) que más tarde descubrí era la costumbre del encargado de la limpieza o gracias a que algún estudiante me dejaba pasar, lo cual no dejaba de ser incómodo, porque a pesar de que estaba autorizado a observar las clases, el espacio escolar se me presentaba como un sistema muy restringido de accesos y, ante cada movimiento de acceso, dudaba ante la posibilidad de poner en riesgo mi legitimidad como observador ante mis informantes, lo cual al principio afectaba la espontaneidad y disponibilidad para realizar una observación con atención flotante. La naturaleza misma del espacio de la institución escolar es así para quienes no son miembros de cada centro, siempre con el criterio de la seguridad general de las y los estudiantes. Ante cada transición de un espacio a otro siempre esperaba un permiso o una invitación, es decir, una autorización por parte de los docentes, quienes me permitían observar las clases



de manera amistosa. Después de esas autorizaciones sentía que había tomado demasiados recaudos subrayando mi calidad de observador llegado más allá de los muros, pero seguramente se debiera a la sencilla cordialidad. “Vení, pasá”, era el código de acceso al estar de la recepción y moverme libremente por el espacio antes de que empezara la clase.

El primer lugar de acceso en el interior era una suerte de estar, de techo alto, con una columna en el medio del paso, protegida por colchonetas prolijamente atadas, revestido con colores grises y apagados, poblado por tres mesas de fórmica y sillas de plástico negras. Frecuentemente había allí estudiantes esperando para una clase o conversando presumiblemente después de clase. Sobre la derecha se extiende un ventanal estilo friso que corresponde a una recepción desde donde se puede observar la totalidad de ese primer estar y donde los docentes se cruzaban y encontraban. Una de las ventanas de la recepción posee un retrato de plano medio del papa con expresión alegre y los brazos alzados como si estuviera saludando a alguna multitud congregada en San Pedro. Esa pequeña antesala o comedor distribuye toda la circulación al edificio, pero no tiene acceso directo a la recepción. En esta se encuentran las planillas de asistencia, vitrinas con trofeos, el teléfono y se vigila y controla la circulación por el espacio. Por lo menos por las tardes, cuando yo observaba, no había un personal que cumpliera esa tarea como específica a su función, sino que lo hacían profesores a cargo. También en el estar, sobre la pared de la izquierda, opuesta a la recepción, se encuentra una cartelera con la tabla de horarios de educación física, de manera que cualquiera puede consultar qué grupo, con qué docente, en qué espacio y en qué día y horario tiene asignado el horario de EF. Ese estar tiene un acceso a los baños (que en esa planta, al menos, son individuales) y el acceso a la escalera hacia los dos pisos superiores. También desde el estar se puede observar el salón, ya que lo que oficia de pared es una alambrilla azul. Más allá de la cartelera se accede al salón. El pequeño comedor recibe la luz de las ventanas de los pisos superiores, que se disponen como galerías por encima de la planta baja que se comunican entre sí por los laterales, pero también por medio de pasillos que corren de lado a lado simulando pequeños puentes cerrados.

Al entrar al salón donde se realiza educación física, en la planta baja, inmediatamente a la derecha, un corredor lleva hacia la sala de los materiales (donde se encuentran conos, pelotas, pecheras, etc.) y la puerta de acceso a la secretaría/sala de profesores. Este pequeño corredor o pasillo está formado por la alambrilla que lo separa del comedor y por una red que lo separa del salón, es decir que está inmediatamente antes de la cancha de juego. La puerta de acceso a la recepción está justo antes del cuarto de materiales, de manera que el acceso entre recepción y este cuarto es casi inmediato.

El salón donde se realiza educación física tiene las señalizaciones de una cancha de fútbol y de *handball* en el piso, y arcos en ambas cabeceras. Corre longitudinalmente respecto de la entrada y el estar. En la cabecera opuesta a la entrada, se encuentra un escenario cubierto por una red. El techo es alto, y tiene adheridos rectángulos que, por las dimensiones, parecen colchonetas de ejercicio. Las paredes son de ladrillo a la vista, barnizadas prolijamente. Sobre el lateral izquierdo, el

techo es más bajo, posee algunas columnas que subrayan el límite entre la cancha y el espacio desde donde se la observa y se encuentran sillas apiladas. Lo que suceda en este espacio también se puede observar desde el estar e, incluso, desde fuera de las puertas de entrada. A lo largo de mis observaciones, mientras esperaba a que llegaran los alumnos de la clase que debía observar, vi grupos de inicial y de los cursos más altos de la secundaria realizar actividad física allí. Los primeros, de entre 4 y 6 años, con aros, conos, realizaron actividades lúdicas de coordinación corriendo y saltando entre los materiales; los más grandes que vi eran varones, entre 16 y 17 años, jugando partidos de fútbol y/o *handball* con un alto grado de coordinación, velocidad y potencia. Es inevitable también que el sentido que posee el escenario de actos escolares, no subraye la visibilidad de la actividad física y el deporte como rito social (con ecos del imaginario del sintagma “espectáculo deportivo” que recorre nuestra cultura), más allá de las razones logísticas que seguramente motivan este uso múltiple (a saber, el aprovechamiento de espacios que pueden concentrar a número muy grande de personas). Junto con la visibilidad del gimnasio y la promoción del deporte en el sitio de internet del colegio, este espacio particular de la escuela se encuentra realzado.

El uso múltiple instala una dinámica de lo actual y lo virtual: cuando no se realiza educación física, este espacio funciona como salón de actos. Es decir que, dado sus signos visuales evidentes, el acto escolar se encontraba presente *virtualmente* en ese uso. Esta dinámica de funciones permite imaginar las variaciones temporales en el uso del espacio: la comunidad congregada de padres y alumnos dispuestos en cuadrículas frente al escenario (aunque sea difícil imaginar a las y los jóvenes quietos), con un solo frente, con los sentidos en dirección única en contraste con el movimiento dinámico en múltiples direcciones y dirigido por el docente de una clase de EF o de un partido, sea este de *handball*, fútbol, vóley, donde dos equipos se enfrentan uno con otro, pero cuyos cuerpos se mezclan en la competencia. Son agrupamientos corporales distintos. Pero ya sea en un acto escolar, en una actividad deportiva, en una ceremonia religiosa –que es posible nombrar (aunque no se dicte en ese salón), ya que se trata de un colegio católico–, siempre hay un espacio reservado para un observador. En este colegio, la visibilidad del deporte está subrayada en varias instancias. Si el deporte es un espectáculo dentro y fuera de la escuela, entonces no solamente las mujeres están educadas para ser vistas. Ellas deben ser vistas por los hombres, pero los jóvenes estudiantes-deportistas, ¿para ser observados por quiénes? ¿Por los hombres adultos? ¿Ocupan el lugar de la fantasía de masculinidad, vigorosa? (Archetti, 1998; Branz, 2015) ¿No posee esto ecos de la formación militar, con la que carga la EF? (Scharagrodsky, 2006f).

Todas las clases que observé del grupo de varones, excepto una, y una de las clases del grupo de las mujeres fueron dictadas en este espacio. En el caso de la clase de los varones, la clase se mudó al patio abierto del edificio de primaria, porque en este espacio se realizaba un acto escolar. Pero es de destacar que una escuela, aunque sea privada, cuente con dos gimnasios, uno para los estudiantes, otro para la comunidad y abierto al uso en general, cuando por lo general, según los informantes, la EF no cuenta con un espacio propio desde la arquitectónica.

Es más, la mayoría de las escuelas tienen que recurrir a otros espacios para poder dictar EF.

En el segundo piso de este edificio se encuentra otro salón donde se realiza actividad física. Este es casi el doble en sus dimensiones. La cancha es más amplia, el techo tipo galpón es mucho más alto, posee unos extractores y dos accesos (uno de ellos en forma de paso hacia el otro lado del pulmón de edificio que da al comedor/estar de planta baja). Hasta una altura considerable, las paredes están revestidas también por material que parecen ser colchonetas de ejercicio, como si previniera golpes contra las paredes, las esquinas, eventuales columnatas o relieves que las paredes pudieran tener. Dadas las dimensiones y la apertura al exterior por los extractores y por los materiales del techo, el salón es difícil de calefaccionar. Esto se sintió particularmente en las observaciones que hice durante el mes de junio. En los laterales, posee dos gradas de alrededor de un metro ochenta de altura, desde donde las alumnas que asistían a la clase sin realizar actividad física observaban la clase o realizaban algún trabajo práctico.

Un tercer espacio en el que realicé una observación fue el patio del edificio de primaria y secundaria. Este patio abierto se ubica en el edificio a calle traviesa del gimnasio. El edificio posee una restricción mayor en el acceso. No posee reja, pero sí una puerta permanentemente cerrada. Se accede también por medio de un portero automático que da a un pequeño pasillo de recepción, donde se ubica otra puerta que también opera por portero automático. Detrás de esa segunda puerta se encuentra un escritorio que oficia de recepción. En ambos laterales de esa recepción hay dos puertas que dan a un patio techado. Frente al escritorio, a la izquierda y derecha se ubican también dos oficinas. Es decir que cuando ingresé, lo primero que encontré fue a la secretaria sentada en la recepción y estas dos oficinas quedaron a mis espaldas. Una de esas dos oficinas es la de la directora. Cuando ingresé a esta clase lo hice acompañado de un informante, que abría delante de mí todos los accesos, a diferencia del primer día que observé una clase de secundaria, cuando ya me esperaba adentro del edificio. Antes de salir al patio interno, el profesor se reunió brevemente con la directora mientras transcurría un recreo. Luego del timbre de finalización pasamos al patio interno, lo atravesamos y por medio de una arcada pasamos al patio abierto. Se trata de un patio de gran magnitud, a cielo abierto. Es el pulmón de la manzana. Alrededor pueden verse los rascacielos. Hacia la derecha por esa entrada, hay una escalera, más allá de la cual se ubica el patio de recreo del nivel inicial. Del otro lado del patio, a unos veinte o treinta metros, unas escalinatas permiten el acceso al segundo cuerpo de este edificio, donde se encuentra la escuela secundaria, de cuatro pisos y un subsuelo en donde se ubica el comedor y otro espacio recreativo. Detrás del espacio cubierto que distribuye la entrada a las aulas está la puerta de acceso a la calle paralela por la que había entrado. Al tratarse de un espacio abierto, las condiciones acústicas eran completamente diferentes, no solo por la llegada de ruidos más allá de los límites del colegio, sino también por las dimensiones que podían ser distancias grandes. Ubicado en los márgenes del espacio de ese gran playón, se dificultaba escuchar las interacciones entre el profesor y los estudiantes. Además, durante los primeros minutos de la clase, los estudiantes de la escuela primaria

todavía estaban entrando a las aulas y su presencia se escuchaba en un gran ruido de voces gritando, producto del esparcimiento del recreo que recién terminaba. También sucedió que mientras yo estaba sentado en un banco de cemento en una esquina del playón, antes de acercarme al grupo, que desde esa distancia se perdía en el espacio enorme, un niño, más allá de un muro lateral, me saludó y descubrí que hacia allí se extendía el nivel inicial del mismo colegio.

En el lapso de mis observaciones, este espacio se utilizó solo una vez debido a que en la planta baja del edificio de secundaria había un acto escolar o un ensayo del mismo. El profesor aprovechó el espacio para dictar ejercicios que implicaban el uso de piernas y de resistencia, ejercicios aeróbicos que implicaban correr, trotar, subir y bajar escaleras.

Por medio de algunas informantes también supe que el colegio cuenta con un campo de deportes que queda a media hora de viaje de los edificios donde se dictan las otras clases y que está destinado únicamente a las clases de EF de la primaria y al *hockey* para las mujeres en el nivel secundario. En el sitio en internet figuran todas sus características: situado a poco más de media hora del colegio, el campo de deportes cuenta con cancha de tenis, más de cinco canchas de fútbol y dos canchas de *hockey*. También cuenta con espacio para recreación: un quincho cerrado, más de diez parrillas y mesas al aire libre, con capacidad para doscientas personas. También posee un espacio para realizar campamentos.

#### 4.2. Comentarios homofóbicos y racistas/clasistas

Como desarrollaré en los capítulos sucesivos, uno de los fenómenos que observé fue la negación de conflictos de género, de expresión de género o de orientación sexual tanto en el discurso como en la práctica. Una de las variaciones tenía que ver con el discurso de los docentes, que frente a la pregunta por la violencia homofóbica respondían que no la observaban, pero también en los estudiantes, cuando los entrevisté decían que directamente no conocían a otros estudiantes que fueran gays, trans o lesbianas y al mismo tiempo que hubiera violencia y hostigamiento del tipo *bullying* (cuyas características de agresión grupal y permanencia en el tiempo conocían bien) por cualquier pretexto. Sin embargo, en las dos ocasiones donde pude detectar lenguaje discriminatorio, este se produjo en espacios intersticiales o de tránsito. Uno fue en movimiento: un pequeño estudiante, presumiblemente de primaria, que llevaba una mochila que casi lo superaba en tamaño, atravesaba la entrada azul de paso desde el salón de EF hacia el salón comedor solo mientras exclamaba “negro puto” con énfasis. No había persona física presente a quien se lo estuviese pronunciando. La segunda ocasión sucedió al finalizar mi tercera observación de la clase de mujeres. En el tránsito de abandonar el salón del segundo piso, una de las alumnas mayores hizo una referencia hacia alguien tácitamente nombrada como una “negra” en sentido despectivo. En ambos casos, ni el momento ni el espacio específico estaban regulados por un docente, por lo cual, sin haber detección, tampoco podía haber sanción. Ni tampoco está claro que sea deseable que estos espacios y momentos sean observables, dado que supondrían una reducción de cierto espacio de interacción libre de las y los estudiantes, que por otra parte no son ingenuos y realizan estos comentarios

peyorativos fuera del alcance de cualquier autoridad. Pero en el caso de la alumna, ya bien entrada en la adolescencia, pudo observarse que el comentario correspondía al clasismo/racismo automático, no percibido como tal, un desprecio de estatus legitimado por contraste a la carga deliberadamente injuriantes que el alumno de primaria profería mediante su insulto; y esto más allá de que la motivación de la agresión a este personaje virtual a quien se las decía tuviera o no que ver con una percepción de las características étnicas o la orientación sexual o identidad de género. No necesariamente un insulto homofóbico se origina a partir de un conflicto suscitado a partir de este prejuicio, sino que la forma de agresión de un conflicto de otro orden (una pelea por un partido de fútbol, por celos, por agresión, por una disputa del tipo que sea, en este caso desconocida) tomó la forma del clasismo, del heterosexismo y del racismo con intenciones injuriantes (pero aparentemente sin efectos).

La mera posibilidad de que este tipo de insultos fuera posible dentro del espacio del colegio coloca al evento dentro del problema de sus condiciones de posibilidad. Aprovecho aquí para partir el dilema entre “violencia escolar” y “violencia *en* la escuela”. Independientemente de que la tematización concreta de este dilema no es el objeto central de este trabajo, sí es necesario, al menos hipotéticamente, como un epifenómeno de la regulación sexo-genérica, perspectiva principal que orientó mis observaciones. Aunque no observé ningún tipo de insulto de este tipo proferido por personal del colegio, sí existieron omisiones pertinentes y hasta cierta negación cuando estos conflictos fueron no ya detectados, sino directamente abordados de manera deliberada y con buenas intenciones por uno de los docentes. Para enfocar la experiencia de observación, no voy a catalogar todos los problemas que este colegio y este o cual docente debería abordar, sino sencillamente exponer lo que el profesor *decidió* introducir como un problema a raíz de una situación dada *fuera* de su clase, *en el marco* de la comunidad escolar: lo que sí nombró e intentó definir como problema, y cuyo abordaje, en mi opinión, terminó siendo reproductivo del sentido común discriminatorio de los jóvenes en situación de pobreza. Por contraste, no observé que el docente eligiera, durante el período de mis observaciones, otros temas potencialmente conflictivos, como lo son el sexismo y la homofobia.

El sexismo y la violencia no son exclusivos del espacio escolar. En él se imbrican formas de socialización y efectos discursivos que provienen de otros contextos sociales. El discurso de la biología, de la religión, de la pedagogía, ha insistido con la superioridad masculina y con la regulación de cierto tipo de masculinidad y cierto tipo de femineidad, dejando todo lo que no cupiera en estos parámetros dentro del campo de lo abyecto. Las personas LGBTI, a su vez, sufren violencia verbal y física en nuestro país y en toda nuestra región (CIDH, 2015). Este estudio es un intento de colaborar para desanudar esa dominación simbólica y para prevenir esa violencia.



# LA EDUCACIÓN FÍSICA

## 1. Introducción

En este capítulo expongo y analizo los objetivos y las condiciones institucionales de la educación física (EF), primero en el contexto amplio de la ciudad de Buenos Aires y luego en el colegio, según los testimonios de los informantes. A continuación, realizo una exposición del movimiento y del deporte asociados a la regulación del género. Seguidamente, describo y narro las clases de *handball* de varones y mujeres de primero, segundo y tercer año del nivel medio del colegio. Finalmente, narro y analizo una escena en la que se pone de relieve una situación de discriminación.

## 2. Los objetivos

Sobre los objetivos generales de la educación física, los informantes refieren que deberían lograr introducir a los ciudadanos en el conocimiento de la actividad física de manera tal que conozcan qué tipo de actividad física deberían realizar en cada etapa de su vida de manera moderada y realizable. Otro objetivo es lograr adquirir hábitos saludables. La idea de que la educación física contribuye a la formación de ciudadanía no es idiosincrática, ya que responde a lo que la literatura especializada identifica como propósito de la disciplina en su institucionalización en el currículo (Scharagrodsky, 2006b). Asimismo, el componente *higienista* puede rastrearse históricamente, no solo en nuestro país, sino en diversos contextos sociodemográficos (Reggiani, 2014; Torreadella Flix, 2012). Lo que en cambio emerge como novedad, en este sentido, es la indiferenciación sexual de los objetivos, al menos al momento de su explicitación. Según la historiografía, hasta mediados del siglo xx, la educación física ofrecida a las mujeres estaba sesgada por la idea de que estas debían ser educadas para el espacio doméstico y para la reproducción (Anderson, 2014; Scharagrodsky, 2006a). Tampoco se fija actualmente al mismo ciudadano exclusivamente varón e higiénicamente centrado, moralizante y viril, que se postulaba como ideal en los orígenes de la asignatura (Scharagrodsky, 2006c). Los profesores refieren que los objetivos están fijados y enunciados para varones y para mujeres por igual. El hecho de que, incluso, uno de los informantes llegue a hablar de “emancipación” en el ámbito de la EF es un índice del giro que la disciplina sufrió en un siglo.

La Nueva Escuela Secundaria<sup>1</sup> exige un replanteo del proyecto curricular, permite y requiere que cada establecimiento fije sus prioridades de acuerdo con los lineamientos curriculares. En el caso de uno de los docentes informantes que trabaja en el sistema público, esa prioridad fue la aceptación del propio cuerpo, que “el alumno” se sienta cómodo con él y valore sus posibilidades, así como la tolerancia al “fracaso” o a los límites con los que se encuentra. Más específicamente, se refiere, en cuanto al trabajo en el nivel medio, al desarrollo de las capacidades motoras y a la construcción de la imagen de las y los estudiantes sobre sí mismas/os. Según los informantes, los valores actitudinales también entran en la esfera de la EF: en este caso, se enfatizan la adquisición de límites y de responsabilidad, que aprendan a perder y a ganar al disputar una competencia, que aprendan a representar a su escuela cuando salen a competir fuera de ella, que se respeten ellos y que respetan a sus compañeras, sin enfatizar tanto el logro deportivo. La EF incorpora una serie de “valores” asociados a la prevención de la salud que exceden la fisiología y que están asociados a la recreación, a la vida en la naturaleza y a la socialización, según fue introducido a principio de siglo xx por el escultismo (Scharagrodsky, 2006c), pero sin tematizar exclusivamente un tipo de virilidad ni ciertas disposiciones morales preocupadas por el “mejoramiento de la raza” (Reggiani, 2014) ni por forjar soldados o ciudadanos dispuestos a sacrificarse por la nación (Scharagrodsky, 2006f). Los derechos individuales y la autonomía son el centro de los objetivos actuales.

### 3. Algunas condiciones institucionales de la EF

Según explica un informante que trabaja en escuelas de nivel medio en la ciudad de Buenos Aires, al estar fuera del espacio escolar, el docente tiene que cumplir las funciones del preceptor: tomar asistencia y completar las planillas, todo en un espacio que va de 45 a 60 minutos. Y puede llegar a tener hasta 35 alumnos (un número que supera en diez a la cantidad máxima de estudiantes que yo observé).<sup>2</sup> Según refieren los informantes, la educación física no es muy valorada institucionalmente dentro del marco del sistema educativo. Con frecuencia, hay “falta de horas”, esto es, la no apertura de espacios institucionales dedicados a la educación

---

1 La Nueva Escuela Secundaria es la reforma del nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) sobre la base de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en el año 2006, y resoluciones posteriores del Consejo Federal de Educación que acordaron lineamientos comunes para todas las provincias en la República Argentina. Como el resto de esas jurisdicciones, la CABA tiene competencia para fijar sus propios lineamientos curriculares, y desde el año 2014 y 2015 comenzó a implementarlo. Entre los objetivos fijados por el Ministerio de Educación de la Ciudad –y que cada comunidad educativa debe adaptar– destaco dos que no fueron mencionados explícitamente por los docentes informantes, pero que me parecen radicalmente opuestas a las diversas fundamentaciones de la EF en sus inicios del siglo pasado: “emplear las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de apropiación de las prácticas corporales” y “Posicionarse críticamente en relación con los modos en que se presentan los modelos corporales y las prácticas gimnásticas, deportivas y ludomotrices en los medios de comunicación” (Véase RESOL-2014-1346-MEGC y Anexo).

2 Para un detalle completo de las funciones del profesor de educación física se puede consultar el artículo 192 del *Reglamento del Sistema educativo de gestión pública* dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.



física, aunque sí hay apertura de espacios para, por ejemplo, la clase de matemática. En ese sentido, los informantes que son profesores de EF refieren que su clase no es favorecida por las condiciones estructurales: no está (no estuvo) integrada siquiera a la concepción y construcción del espacio inherente a las escuelas y no se considera prioritaria. También es considerada como una asignatura aparte, muchas veces con niveles de exigencia menores de los que se toleraría en otras. Además, todos los informantes, independientemente del establecimiento en el que trabajan, afirmaron que dos estímulos semanales eran muy pocos para realizar un ejercicio físico adecuado. Algunos informantes también refieren que el profesor de EF está subvalorado por sus colegas en razón de una supuesta inferioridad intelectual de su formación. Existen también prejuicios respecto de la evaluación, debido a que evaluar actividades físicas muchas veces es percibido como discriminación, aunque los informantes refieren que eso se debe a una falla en el sistema de evaluación.

En caso de que los estudiantes realicen algún otro deporte de manera intensa y competitiva en otra instancia, están eximidas/os de la clase. En ese caso, pareciera que la escuela delega su responsabilidad educativa en pos de no interrumpir otra instancia de entrenamiento más eficaz por fuera de su ámbito de responsabilidad y de que su rol no parezca redundante en el trayecto de ese alumno o de esa alumna en particular. No deja de ser llamativo que, aparentemente, no ocurre lo mismo con otras materias. De acuerdo con un informante, la educación física parecería prescindible en ocasiones, las otras asignaturas no. Esta diferencia resulta ambigua, ya que por un lado pareciera que la realización de un deporte tiene una jerarquía mayor (es decir, la escuela “exime” o “permite”, aunque no obliga ni expulsa a las federadas), pero por otro lado no es lo suficientemente importante como para que el sector educativo pelee por retener su competencia.

También, en la escuela secundaria, la clase de EF se realiza en contraturno, en un horario exclusivo en el que, además de EF, se realizan talleres o a actividades extracurriculares, es decir, fuera del núcleo de los saberes que parecieran fundamentales. Refiere un profesor de EF que la clase de educación física suele ser la variable de ajuste (y al mismo tiempo el recurso para situaciones inesperadas, como cuando se suspende otra clase o cuando no se sabe qué hacer en la institución, se recurre a la EF, a la que “se le pide todo”), y esta falta de valoración institucional impacta en las y los estudiantes, porque pareciera que tuvieran que realizar un esfuerzo extra de traslado, aumentando las probabilidades de inasistencia, por ejemplo, si un campo de deportes está a cielo abierto, en un día de lluvia no podrá realizarse la actividad, o duplicando la dificultad de accesibilidad que tenga a la escuela, que aumenta si el predio en donde se realiza la actividad queda lejos de la escuela.<sup>3</sup> En todo caso, ir a la clase de educación física no es ir a la “escuela”, la escisión en el nombrar la EF como una particularidad aparte es signo de esta separación física e institucional.

Según pude relevar a través de mis entrevistas con docentes de EF, la locación del gimnasio junto al colegio constituye una diferencia fundamental con el

<sup>3</sup> Aunque el reglamento diga explícitamente que el campo de deportes deba quedar “en lugares próximos al establecimiento” (art. 192.5).

resto de los centros educativos, donde con frecuencia sucede que el profesor de educación física ni siquiera pisa la escuela más que para hacer trámites, porque el predio donde se realiza la actividad puede llegar a estar en otro barrio. Las escuelas alquilan predios fuera del edificio de las otras clases, y el docente se dirige directamente a su lugar de trabajo. El tipo de predio que la escuela asocie para la actividad física constituye una primera y estructural limitación respecto del trabajo que el profesor tiene que elegir: depende de la cancha que tenga o del espacio que tenga. Si tiene de básquet, de *handball* o de fútbol determinará la actividad que se pueda hacer, sin mencionar la disponibilidad de materiales.

Hay otras condiciones que no afectan únicamente a los docentes de educación física. La falta de un anclaje del trabajo docente en un espacio a veces impide la planificación en profundidad con otras áreas. Un informante refiere el caso de una escuela donde hay seis docentes de educación física, y solo uno pudo participar de las jornadas institucionales, con lo cual el aporte desde el área de educación física al proyecto institucional de la escuela no puede ser muy elaborado. Esos otros docentes asistían a jornadas institucionales en otras escuelas, pero cada vez que estas se realizan, los profesores vuelven a rotar, por lo cual las condiciones no son propicias para que vuelquen sus experiencias, diagnósticos y discutan un abordaje más colectivo e institucional. Sucede muchas veces que ni siquiera los docentes llegan a conocer a todo el plantel de la escuela en que trabajan. Así, se les dificulta desarrollar herramientas específicas o anticiparse a problemáticas que puedan surgir en el espacio de la clase y programar un trabajo coordinado. En este sentido, algunos informantes señalan como determinante la figura de las autoridades máximas de las escuelas, que definen la orientación institucional de las mismas.

#### 4. Objetivos de la EF en el contexto del colegio

Parte de estos objetivos fueron mencionados por los docentes del colegio. Al entrevistarlos, el profesor de los varones afirmó que una de sus prioridades es hacer que el alumno se sienta “como en su casa” y que la clase de educación física funciona como una “contención”. El deporte sirve en este sentido, además de los usos mencionados por los otros informantes, y muy asociado a la posibilidad de la “descarga” del “estrés”, de los estudiantes. Uno de los objetivos en su caso es que sus estudiantes reciban la atención y el cariño que les estaría faltando en otro lado, en algunos casos, y enmarcó este objetivo dentro de los objetivos generales de un colegio católico (donde se entendía por contexto que hacía referencia tácitamente a ese vínculo contenedor de afecto, respeto y comunicación, que por otra parte el profesor atribuyó a una característica de clase: con familias cuyos responsables son profesionales y no llegan a compartir mucho tiempo del día juntos). Entre estos objetivos aparece –con énfasis– la forja de “comunidades” al interior de su comunidad, pero también una paradoja: tanto énfasis hace en la familia cuanto que el profesor de EF señala la debilidad de esos vínculos.

Por su parte, la profesora agregó que toma la EF como un espacio para lograr socializar y poder compartir, y además estima que más del 50% de los estudiantes

no realiza actividad física fuera del colegio. Para las estudiantes que sí practican deporte, lo toman como un complemento. También hace referencia al estímulo de la responsabilidad mencionando que las estudiantes tienen que cumplir con el 80% de la asistencia a las clases. En ese sentido, los objetivos de la profesora, según fueron enunciados, coinciden con algunas de las constantes de la EF y del sentido del deporte y la actividad física para las mujeres: el cuidado de sí, la realización de ejercicios (Anderson, 2014; Scharagrodsky, 2006a). Comparados con los parámetros de su génesis –y a pesar del androcentrismo que prevalece– los objetivos de la EF parecen “feminizados” para varones y mujeres.

El colegio es una comunidad integrada y con condiciones propicias de comunicación y planeamiento entre los integrantes. Cuando pregunté por la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), o esta surgió espontáneamente, así como con el tratamiento de la violencia o incluso el abordaje de actividades recreativas, estaba muy presente la primera persona del plural incluso cuando yo interpelaba en primera persona al docente.

En el caso del colegio que observé, tenían todas las pelotas que necesitaban para trabajar grupos de 14 y hasta 25 alumnas. El profesor del colegio subrayó esta diferencia material y de clase respecto de sus colegas: mientras que él puede trabajar con una pelota por alumno, profesores en otras escuelas solo cuentan con una y pueden trabajar únicamente fútbol. Las condiciones sociales e institucionales son tan adversas a veces, que para los profesores el trabajo físico depende, Martínez en esos casos, “de la casa”.

En el colegio, como la normativa lo indica, las clases de educación física se dan a contraturno<sup>4</sup> en el gimnasio destinado a tal fin o en el campo de deportes, según se dicte el deporte que los alumnos elijan. Como actividad de integración, cuenta con un torneo interno que involucra múltiples deportes y actividades lúdicas y recreativas. Los estudiantes se agrupan por deporte, y a lo largo del mes de septiembre, para el Día de la Primavera, juegan un torneo en donde deben formar equipos que compiten en todos los deportes y que deben estar formados por estudiantes que participaron de deportes distintos durante el año. Así, en cada equipo se agrupan estudiantes que practicaron vóley, básquet, fútbol y *handball*. En el torneo rotan y por lo tanto ejercen la totalidad de los deportes de manera tal que cada integrante se destaca en alguno, integrando habilidades distintas en cada equipo y fomentando la integración social. Funciona también para que cada estudiante pruebe la práctica de todos los deportes que se ofrecen.

El ingreso de las mujeres al colegio (con una existencia de más de medio siglo) se produjo hace unos diecisiete años. Esto sucedió al principio, de a poco, por lo tanto, las horas de clase de educación física se fueron sumando con el ingreso progresivo de las mujeres. Actualmente, las clases de educación física para mujeres son muy numerosas, porque reúne a muchas estudiantes en un mismo curso, entre veinte y veinticinco alumnas, cuando, por ejemplo, el grupo de varones que observé fue de catorce estudiantes (que, de todos modos, era el de *handball*, el deporte menos elegido por los estudiantes). Luego de su ingreso al colegio, el número

---

4 Artículo 192.5 del reglamento.

de estudiantes mujeres fue en aumento, y eso empieza a generar un problema de espacio en las clases. En el colegio, la relación de proporciones se invierte: de la presencia exclusiva de varones y de la escasa presencia de mujeres, al principio, las mujeres comienzan a superarlos progresivamente en número y a tener problemas de espacio. Ya no son excluidas, sino que amenazan con desbordar en número no solo a los estudiantes varones, sino a la capacidad de la infraestructura del colegio. Otra señal, ahora arquitectónica, de que el patrón de medida estándar es siempre el masculino.

Los varones y las mujeres tienen una amplia variedad de opciones deportivas. Los varones pueden optar entre fútbol de salón, fútbol 11, básquet, vóley y *handball*, y las mujeres, entre *hockey*, fútbol, vóley y *handball*. A pesar de que las mujeres tienen un poco menos de opciones deportivas, nunca del todo coincidente con las de los varones, estas son muy superiores a las variaciones clásicas de *hockey* o vóley (Anderson, 2014). Por otra parte, la cantidad de opciones de fútbol para hombres se debe a la alta demanda por parte de los estudiantes varones.

El profesor y la profesora que entrevisté estaban hace diecisiete y veintitrés años, respectivamente, trabajando en la institución, incluso la docente es preceptora de secundaria por la mañana y docente de EF por la tarde. En numerosas ocasiones, el profesor informante dijo que conoce a los chicos desde que entran a inicial y egresan del secundario. Varios de los profesores de educación física son exalumnos del colegio, lo cual favorece una memoria común y una identidad compartida. La coordinación, el trabajo colectivo sostenido y enmarcado en un proyecto institucional, que abarca a una comunidad y a varias generaciones de familias, constituye un diferencial del colegio y un contraste marcado con la realidad con otras escuelas de gestión pública, tal como las describen los informantes. Los docentes indican que los progresos se ven a lo largo de los años gracias a un trabajo sostenido, coordinado y planificado con estudiantes, por lo general, focalizado en el mismo deporte desde que ingresa a la secundaria, y con la promoción de la actividad deportiva desde los cinco años en el mismo.

Como lo describí en el capítulo anterior, el gimnasio queda solamente atravesando una calle del edificio de las aulas. Cuenta también con un campo de deportes donde se practica fútbol 11, *hockey* y clases de gimnasia de primaria. Las y los estudiantes de la escuela secundaria con los que hablé refirieron que la cercanía del gimnasio y la lejanía del campo de deportes (además de los horarios y afinidades) eran factores centrales a la hora de elegir el deporte que realizaban.

## 5. El movimiento

Además del tiempo (el contraturno), el lugar (fuera del aula), existe otro diferencial de la EF respecto del resto de la estructura institucional, y está dado por su contenido: el movimiento y la atención a la experiencia corporal. En la clase de EF se utilizan las piernas, la cadera se pone en movimiento, las partes corporales tradicionalmente asociadas a la reproducción y a la sexualidad no están debajo del pupitre: todo el cuerpo queda al descubierto y, al moverse, establece relaciones dinámicas,

sujetas a variaciones inesperadas y potencialmente incómodas (y placenteras). Al mismo tiempo, pareciera que moverse es algo de otro orden que el pensamiento. En el dispositivo escolar del colegio, pensar es estar sentado. Según los estudiantes que entrevisté, la clase de EF es un lugar donde pueden ser “más libres” y no tienen que estar sentados “prestando atención”. Cuando relataban esto, expresaban cierta pesadez en la concentración intelectual. “Ser como uno es”, es la expresión que con frecuencia docentes y estudiantes utilizaron al asociar identidad y placer kinético (y nunca las aptitudes del movimiento fueron asociadas al “pensar”).

Algo de la autenticidad y la identidad se da por supuesta en el movimiento; quienes decían esto no estaban pensando en expresión corporal o la danza, es decir, en actividades expresivas o artísticas, sino en el deporte. Es llamativo el giro: de los ejercicios militares y el deporte como construcciones de la nación y la virilidad (Scharagrodsky, 2006f), la EF giró su sentido hacia la expresión de la individualidad y el bienestar “acorde al plan de vida”, según los lineamientos.

El movimiento mejora las capacidades motrices (fuerza, velocidad, coordinación, flexibilidad), la autoestima y el autorreconocimiento, pero también estimula el desarrollo intelectual. Según los informantes, está probado que quienes se mueven más rinden mejor intelectualmente, y que la trayectoria educativa de los deportistas tiene mayores posibilidades de desarrollo académico e intelectual, cuando en los comienzos se pensaba como una actividad guerrera o de “mejoramiento de la raza” (Reggiani, 2014; Scharagrodsky, 2006f).

Entre las y los informantes, es unánime la creencia de que los estudiantes se mueven menos que antes. Y esto sucede en toda la sociedad. Uno de los informantes habla de “chicos de departamento”, y en general refieren a las tecnologías de comunicación: celular y otros dispositivos móviles. En ese sentido, el mero movimiento es un objetivo general porque es un problema generalizado en la población.

Todos los informantes hicieron mención explícita a la “vergüenza” como uno de los factores determinantes de las y los estudiantes en la clase de EF. Esta mención fue, o bien espontánea, o bien en respuesta a mi pregunta sobre por qué creían que, según la *Encuesta de clima a escolar para jóvenes LGBT en la Argentina* (AC 100% Diversidad y Derechos, 2016), la clase de EF era mencionada como el lugar donde las y los estudiantes LGBT se sentían más inseguras/os debido a su orientación sexual e identidad de género. Para los docentes, varones y mujeres, y para los estudiantes varones el movimiento *expresa la singularidad* de cada uno: es libertad y placer, pero también es exposición. Es decir que es la clase de mayor exposición para todos y todas las estudiantes (y por otros motivos que desarrollaré en otro capítulo, también para los profesores). Si no se sabe lo que puede un cuerpo (Deleuze, 1991), entonces no se sabe lo que puede el propio cuerpo. A mayor movimiento, mayor expresividad; a mayor expresividad, mayor exposición. Para el informante formador de formadores, la vergüenza debe pensarse a partir de los límites impuestos al movimiento. Como ejemplo de estos límites menciona al niño o la niña a quien sus padres no lo/a dejan moverse por ser muy inquieto/a, o al juicio de valor sobre la expresión de niños, niñas y adolescentes LGBT y a las mujeres: en ese sentido, apunta a pautas sociales y los juicios de valor. Por encontrarse con estos límites, refiere el mismo informante, el desarrollo de estas personas es menor.

Es interesante observar cómo el juicio de valor y el límite operan corporalmente, el juicio de valor es una disposición muscular,<sup>5</sup> detiene el movimiento y hace de la quietud un hábito adquirido que se olvida y se incorpora al esquema perceptivo corporal, una *héxis* (Bourdieu, 2001; Scharagrodsky y Aisenstein, 2006). En términos aristotélicos: un hábito previamente adquirido. No se trata tanto de un disciplinamiento (Foucault, 2002), porque no forma un continuo coherente con la institución (ya que uno, en la clase de EF, *debería* moverse). En el caso de los padres, el mismo informante refiere que la represión del movimiento sería explícita: los padres dicen “quedate quieto”. En el caso del “prejuicio” referido por este informante, esa represión del movimiento sería indirecta, por medio de comentarios sobre características personales o un clima institucional: no se ataca el movimiento, sino que se sanciona cualquier expresión de la particularidad por la que se estigmatiza a la persona. Con las variaciones de uno y otro caso, lo que se produce son cuerpos quietos en los que la expresión debe quedar reducida, en el caso del niño o de la niña inquieta, porque ese impulso de movimiento parece excesivo en el espacio reducido de una vivienda urbana. En el caso de mujeres y personas de cierta “tendencia” sexual, según el informante, ese movimiento se reprime porque el movimiento “expone” la expresión de género de la que se percibe, sobre todo, la sexualidad. El profesor informante afirma justamente que la diferencia radica en que hay estudiantes que tienen la “libertad de moverse sin ser juzgados”, y otros que no, y eso ya se produce independientemente de la dinámica de la clase, es una situación dada con la que el profesor o la profesora se encuentra. Según este informante, es la responsabilidad del docente intervenir en esa situación.

Los estudiantes también refieren al gusto individual o a la capacidad individual respecto de las limitantes del movimiento o el displacer en la EF. Al preguntarles a dos estudiantes varones del colegio por qué creían que algunos pares se sentían incómodos en la clase, referían al gusto de cada uno, desarmando un poco mi anticipación a la respuesta (y dejando en evidencia que yo no había contextualizado suficientemente la pregunta). En esta respuesta apareció también la relación entre la singularidad y la categoría. La incomodidad de algunos se explica sencillamente porque hay gente que gusta del deporte y hay otra que no. En ese sentido, el informante formador de formadores indicó que, en una situación ideal, uno debería probar todos los tipos de movimiento: deporte, atletismo, ritmos y bailes, para saber cuál puede disfrutar, independientemente de la “tendencia” o “elección” sexual.

Ambos problemas son relevantes de atender y sin duda los agentes los perciben. Pero la dicotomía entre lo general y lo singular, entre el individuo y la totalidad del grupo oblitera los modos específicos del prejuicio: hacia las mujeres y hacia las personas LGBTI (y hacia las personas con discapacidad, hacia personas afro y pertenecientes a pueblos originarios). Si no se tiene en cuenta esto, todo impacto para mitigar el malestar no será neutro, sino que reproducirá las exclusiones de los grupos que no toma en cuenta. La relación con el movimiento también

---

5 Tomo la expresión de la coreógrafa y entrenadora argentina Ana Frenkel.

se interpreta como dada biológicamente a partir de la pubertad, que coincide con los últimos años del nivel primario y los primeros del secundario. Funcionan aquí los restos de la tradición de la EF incluso en las tendencias que promovían el deporte de las mujeres y dotaban de carga moral a la fisiología solapando descripción con prescripción: como las mujeres son débiles, deben ser educadas para que sus cuerpos no sean fuertes sino armoniosos (Scharagrodsky, 2006b). De esta manera, a partir del desarrollo sexual de las/os estudiantes, los docentes de educación física oscilan entre explicar la diferencia como una reproducción social machista, al hacer mención del hecho de que no se promueve en las mujeres las mismas capacidades físicas y técnicas que en los varones (cuando si deben hacerlo y algunos profesores sí lo hacen), y como dada por determinantes hormonales. No hay mención a que el desarrollo sexual afecte a los varones en ningún aspecto distinto que sea la disparidad muscular entre ellos y algo así como una sobrecarga energética. El desarrollo sexual en los varones no inhibe el movimiento, sino que, al contrario, lo exacerba. Los varones en esa edad, informan, “necesitan descargar”. Aparece aquí nuevamente la explicación del comportamiento femenino determinado por cuestiones biológicas como en las primeras décadas del siglo xx (Anderson, 2014; Scharagrodsky, 2006a, 2006b) aunque atenuado en comparación incluso con estudios recientes (Scharagrodsky, 2006d). Las mujeres son frecuentemente nombradas respecto de la característica de la menstruación. En estos discursos pesa mucho (en sentido literal y figurado) el cuerpo y su (siempre supuesta) capacidad reproductiva, su diferencial es el ciclo menstrual, aunque no se lo ligue directamente en el contexto de la clase con el “mejoramiento de la raza” o el deber de ser madres. Luego del desarrollo de caracteres sexuales secundarios, las diferencias en la formación se subrayan y se hacen explícitas. También un informante que dicta clase en provincia de Buenos Aires, donde no hay separación por sexo-género en la EF, marca las diferencias: los hombres salen a correr apenas llegan a la cancha, mientras que la primera actitud de las mujeres es conversar a un costado, “sentaditas”.

Además, la diferencia en el movimiento se cristaliza en los intereses y los gustos. Por ejemplo, el mismo informante refiere que a “esa edad” ya están pensando en los novios, conversan más, son menos inocentes, mientras que los varones “son como chicos”.<sup>6</sup> Así, cuando las diferencias sexuales se pronuncian, el discurso de la EF apela a la biología y a la reproducción social sexista para afirmar que los varones exacerban sus movimientos y las mujeres lo inhiben en función de las hormonas. Por consiguiente, los varones se concentran en actividades físicas y las mujeres, en observarlos durante la clase. La imagen del varón púber asociado a la “descarga” física, y la de las mujeres, a “la menstruación”, da cuenta de las connotaciones sexual, genital y reproductiva (invisibilizando a las personas trans y la diversidad corporal intersex) que explicaría la conducta de las y los estudiantes y prescribe posibles prácticas para lidiar con esta diferencia. La energía del hombre

---

6 Otro tópico de larga duración, asociado a esta reproducción sexual más temprana, es que las mujeres “saben”, “están avivadas”, según expresiones populares. O, según la imagen bíblica, que no puedo ignorar en este contexto: la que muerde la manzana es Eva e introduce la conciencia del cuerpo desnudo. Por el contrario, María, que no “conoció” varón, es decir que era virgen al concebir (véase capítulo 3).

favorece la actividad física, la de la mujer la limita. Y esto a pesar de que todos los informantes afirman que la clase de los varones y de las mujeres deben ser planificadas de igual manera, solo con diferencias respecto a las características de cada grupo. La diferencia, como lo refiere, es que en las mujeres considera otro grado de la fuerza.

Pero la jerarquía de fuerza también opera al interior del género-sexo masculino. Durante las clases observé una disparidad física entre los varones, aunque esta diferencia no coincidía con el rendimiento o la destreza. De hecho, entrevisté a los dos estudiantes de la clase que el profesor consideraba más sobresalientes: uno era casi el más alto de la clase, con una musculatura desarrollada (este estudiante me contó luego que practica rugby y natación fuera del colegio), el otro era el que tenía menor estatura de la clase y no mostraba un desarrollo muscular comparable al de su compañero. Sin embargo, el profesor indicaba que la diferencia en el desarrollo de la fuerza de brazos o abdominal sí es un factor de comparación que puede llegar a dar vergüenza a algunos varones e inhibir su movimiento: “acá tenés chicos de un metro veinte a un metro noventa”. Pero la diferenciación es distinta respecto de las mujeres, porque entre varones, la explicación se centra en los motivos por los cuales uno es más desarrollado y fuerte que el otro, y no en el hecho de que “biológicamente” sea más débil, como sí se da en el caso de la diferencia entre varones y mujeres (en la jerarquización se dan también otras características físicas además de la fuerza, como son los pechos como un obstáculo para el deporte, o los períodos menstruales que incomodarían a la hora de correr o de saltar).

En el caso del profesor del colegio, un factor que introduce y subraya es la variante por clase. Las mujeres a veces no quieren tocar la pelota o moverse porque, según me han explicado, “se hicieron las uñas y no se las quieren arruinar”. Durante mi observación de las clases de *handball*, las mujeres usaban accesorios, aunque de manera moderada. Cuando le pregunté a una estudiante si eso no les molestaba para realizar la actividad, me contestó que ellas ya estaban “acostumbradas” y que los docentes solo les hacían observaciones si los usaban en exceso. De hecho, ninguna usaba aretes, aunque sí otro tipo de accesorios, como collares o anillos sin prominencias. No pude notar si el uso de accesorios influyera en el rendimiento, ni recibí ningún comentario de la profesora al respecto. Al estar “acostumbradas”, las mujeres en realidad tienen un rendimiento superior. Hay una invisibilización de la destreza en el rendimiento de la clase de EF a pesar de hacerla con accesorios que las constriñen, les sujetan el cabello, las ciñen (Bourdieu, 2000), las adornan, y deberían entorpecer sus movimientos. Incluso, en la clase de EF, las mujeres se adornan para llevar la marca de la sexualidad que supone el accesorio y el adorno (Entwistle, 2002). Pero en el contexto de la EF, esa marca pareciera estar asociada a un interés personal y a una reivindicación de lo femenino entre mujeres, y no solamente a la presencia masculina implícita y presente en el adorno que recuerda que parte importante de la subjetivación de las mujeres está condicionada por la mirada masculina (Bourdieu, 2000; Lauretis, 1987). Solo cuando esa ornamentación es “mucha”, como lo refiere una estudiante, se llama la atención sobre ella. ¿Pero se regula porque es incómoda y peligrosa para la



clase, o bien porque estéticamente es disonante y subraya demasiado la sexualidad (Entwistle, 2002), o bien por ambas razones?

Al observar una clase de mujeres dictada por un joven profesor, exalumno, y consultarlo sobre el objetivo de esta investigación y las diferencias alegadas entre varones y mujeres, dijo que: “hay un momento en el que la mujer tiene más fuerza que el varón”. Si bien aludía a un momento de transición, fue algo que ningún otro informante –ni varón ni mujer– afirmó, aunque sí hicieran referencia al desarrollo más temprano de las mujeres adolescentes respecto de los varones. En la larga historia de la eugenesia existieron voces disonantes y excepcionales que determinaban justamente que la energía puesta en la función de la procreación y de las tareas de cuidado eran signos de mayor fortaleza en la mujer (Reggiani, 2014).

El desarrollo más temprano de las mujeres siempre se interpreta como mayor desarrollo intelectual y sexual, como movimiento inhibido, y no como superioridad en la fuerza, justamente el terreno en el que se supone que el varón siempre superará a la mujer. ¿Por qué, entonces, no se visibiliza esta diferencia? Este docente reemplazó a la profesora del colegio en una clase, era un exalumno que formó parte de la última cohorte exclusivamente de varones. Sin embargo, jugaba al *handball* a la par de sus estudiantes mujeres como arquero para un equipo y exigiéndoles una dinámica de alta exigencia en velocidad y reacción. Al finalizar esta clase, una de las alumnas se quejó con otra compañera sobre el hecho de que el profesor gritara “mucho”, y le hizo saber que prefería a la docente, que la “entiende” más. En definitiva, se quejaba de la brutalidad del varón. Esta misma característica masculina de torpeza, rudeza, de la noción de que los varones son “brutos”, es una de las razones por las cuales muchas veces no se permite que varones y mujeres hagan actividad física conjuntamente, según un informante. Acostumbradas a no hacer deporte ni actividad física junto a los varones, algunas mujeres aprenden a temerles. ¿No es acaso la fuerza (interpretada muscularmente) el único diferencial estrictamente biológico que los informantes reconocen en un sentido fuerte? Pero este temor de las mujeres a la fuerza de los varones se circunscribe al deporte. En el caso de la danza en pareja heterosexualmente reglada, no se manifiesta ninguna brutalidad porque, en general, el hombre “lleva” y la mujer “sigue” y se amolda al movimiento masculino. Esta semántica de la brutalidad de los varones naturaliza y prescribe esa característica masculina y pone en acto una pedagogía del temor. Para proteger a las mujeres, se las separa. Esta diferencia no aparece historizada ni construida con detalles, y puede ser remontada a los que se llama la estructura, o en términos que prescribe diferencias que se presentan como eternas (Bourdieu, 2000) y como algo inobservable, una diferencia tan antigua que se confunde con el origen de la especie y que, por lo tanto, se da como eterna y determinante de todo comportamiento sexual social (Segato, 2010). El miedo al físico masculino es la expresión tangible del poder en la clase de EF. En fin, respecto a la fuerza y la competencia, aparece siempre algún argumento para que nunca una mujer pruebe si puede ser más fuerte que un varón. Y, dadas las condiciones, si eso sucede, se presenta como extraordinario o excepcional, algo que no puede ser constante. A la larga, el sentido común de la

EF indica que (*todos*) los varones siempre superarán en fuerza a (*todas*) las mujeres. La exclusión absoluta de las personas trans e intersex refuerza esa tipificación.

## 6. El deporte

De acuerdo con el esquema tradicional de esta asignatura, los deportes se practican en las clases de educación física recién hacia el final de la escuela primaria (Scharagrodsky, 2006b). Hasta los años finales del nivel primario, las clases no están divididas por sexo, y la educación física es más lúdica y con mayor variedad de recursos. Pero en la secundaria se produce una fuerte división sexual, y las clases se organizan en función de la práctica deportiva competitiva. Por lo general, el fútbol es el deporte que predomina entre los estudiantes varones. Esto es así, según los informantes, por falta de espacios o de materiales para realizar otros deportes. Pero también aparece relatado por los informantes como una demanda de los estudiantes. Es muy difícil romper con la reproducción del entrenamiento del fútbol. En ese sentido, el fútbol está cargado de un sentido que excede al ámbito escolar: emblema de la masculinidad heterosexual y de la identidad nacional, tiene una visibilidad permanente (Archetti, 1998). En el sector público, según informan, los docentes que desisten de probar otros deportes, más allá de que existan estudiantes que desean probar otros, son, por lo general, la minoría. El docente puede encontrar resistencias para las cuales tienen que invertir mucha energía en contextos adversos para satisfacer a dos estudiantes y dejar insatisfechos al resto de la clase. Se produce así una reproducción *de facto*, independientemente del abanico de posibilidades que la formación del docente y los programas ofrecen. Los informantes también afirman que es muy notorio el abandono de la clase cuando los gustos de los estudiantes son permanentemente ignorados. También sucede que la falta de gusto por el fútbol o el deporte es interpretado como signo de falta de virilidad en los estudiantes, y esta falta de virilidad suele asociarse con la homosexualidad.

Los deportes están tan asociados a *lo masculino* que pareciera no haber una demanda espontánea, un deseo por la práctica deportiva por parte de las mujeres. En general, se les asigna el *vóley* o *hockey*. En contextos donde las mujeres practicaban fútbol, todos los informantes varones compulsivamente nombraban al fútbol como “fútbol femenino”, como si fuera otro deporte. Esta marca del género es típica del androcentrismo en todo el ordenamiento social. El cuerpo de las mujeres es en sí mismo cuerpo y en sí mismo género (Butler, 2007). Y debería agregarse que en el deporte es el cuerpo rígido y lento, aletargado. Pero también puede hablarse de que justamente el deporte femenino es producto de un ordenamiento masculinista al entrar lo femenino como una jerarquía de lo masculino y en un sistema ordenado androcéntricamente justamente donde se define aquello que supone la supremacía: el cuerpo (Irigaray, discutida en Butler, 2007). Al ser el ingreso de las mujeres a la práctica deportiva posterior al de los hombres (siendo su ingreso posterior a todo excepto al espacio doméstico),<sup>7</sup> toda la práctica

---

<sup>7</sup> Las mujeres no participaron de los Juegos Olímpicos hasta los años veinte del siglo pasado. El principal

deportiva produce jerarquías basadas en el sexo-género. Según identifiqué en el discurso de los informantes, el fútbol se nombra esencialmente en masculino, lo femenino es un diferencial, una variante del fútbol (masculino). Por más que las reglas y el ejercicio del deporte permanezcan sin variaciones, el sexo de las practicantes genera una diferencia cualitativa. Es una diferencia estética que se torna cuasi normativa. Al diferenciar el fútbol practicado por las mujeres, del fútbol a secas, al mismo tiempo se jerarquiza y se excluye. Las mujeres lo pueden practicar, pero de alguna manera lo que hacen no pareciera ser exactamente fútbol, dado que es necesario siempre aclarar que es ejercido por las mujeres, que el fútbol en ese caso es “femenino”. La inteligibilidad del deporte se pone en juego con el género. Pero, por lo general, el deporte que se les asigna a las mujeres es el vóley o el *hockey*, existiendo pocas opciones para las mujeres.

En algunos casos, los profesores informantes relataron que, en clases mixtas de la provincia de Buenos Aires, las mujeres se abstendían de ejercer deportes por desinterés. Pero en una ocasión, al observar que una de sus alumnas hacía la vertical, uno de los profesores le enseñó la técnica y la alumna se entusiasmó con aprenderla. Luego les propuso una coreografía rítmica y otras compañeras se sumaron. El entusiasmo era tal que luego todas las mujeres que no hacían deporte (que no hacían fútbol) estaban motivadas proponiéndole variantes y elementos al profesor, y llegaban a la clase con anticipación y con preocupación de que el profesor no llegara. Cuando pregunté si era el caso de los varones que hicieran danza, dado que la integración de las mujeres a la actividad física se da siempre en el terreno del deporte,<sup>8</sup> me respondieron que solo conocían casos en primaria y en horario extracurricular que habían funcionado bien. En el profesorado también me relataron experiencias de danza sin división por género, donde estudiantes varones y mujeres habían participado por igual.

En el caso del colegio solo existen actividades físicas mixtas en instancias recreativas o extracurriculares. Al consultarle a la profesora, me dijo que había habido un caso en el que un grupo de estudiantes había querido participar de una competencia de baile, pero que las docentes pudieron acompañar institucionalmente. El colegio brindó el espacio para que las estudiantes pudieran practicar con una instructora de afuera, dado que las profesoras del colegio no tenían formación en danza, sino en deporte. La misma docente me dijo que si el espacio para la danza fuera curricular, funcionaría mucho para las mujeres. Cuando la interrogué sobre si cree que los varones elegirían danza, dijo que no creía que fuera a funcionar. En ese momento adquirió un tono reflexivo y recordó el caso de un estudiante varón que en el torneo interno del colegio ganaba todas las competencias de atletismo. Lo describió como “con condiciones excepcionales”. Ese estudiante provenía de una familia de deportistas, incluso uno de sus hermanos juega en un equipo importante de la primera división del fútbol argentino. El estudiante se cambió de

---

promotor de las olimpiadas modernas, Pierre de Coubertin (1863-1937), sostenía que el deporte era y debía ser una práctica exclusivamente masculina.

8 Tradicionalmente asignado a los varones desde Pierre de Coubertin a Romero Brest (Scharagrodsky, 2006b).

colegio y unos años después participó de un concurso de baile muy popular de la televisión. La profesora relató entonces la sorpresa que eso causó entre el plantel del colegio y notó el prejuicio respecto de la actividad y los límites institucionales para eso. Si bien se sabía que tenía un gusto por la danza, no dejó de sorprender su dedicación. La profesora no hizo mención a que en realidad el estudiante no había tenido espacios institucionales para ejercerla. De todas maneras, la profesora no creía que muchos estudiantes fueran a sumarse a un eventual espacio de danza. Pero lo cierto es que la dinámica entre el interés y la oferta por el tipo de actividad física es lábil. Es decir, cuando se quiso desarrollar otro deporte, como el *handball*, hubo esfuerzos específicos para hacerlo, según relató la misma docente.

El deseo de los estudiantes se solapa con las expectativas en torno a la actividad física y el género, expectativas que son diferenciales. Es decir, sí se percibe que se puede promocionar *handball* para mujeres (cuando no es pregnant en el imaginario social que las mujeres lo practiquen, siquiera que practiquen deporte), pero no danza para los varones. En el caso de algunas expectativas, hay asunciones inteligibles, que cuando se subvierten se interpretan como casos excepcionales que no ponen en cuestión ninguna política institucional porque son eso: excepciones (y así, esas subversiones entran al régimen de las expectativas como interpretaciones que prescriben subliminalmente: *es* una excepción y *debe seguir siendo* una excepción). En todo caso, se mantiene la constante histórica: se tolera más –y en este caso se incentiva– que las mujeres se apropien de actividades tradicionalmente masculinas, pero no se tolera (tanto) ni se incentiva que los varones realicen una actividad tradicionalmente considerada “femenina”, como la danza (Scharagrodsky 2006d).

Pero la hegemonía del deporte en la actividad física es considerada por los profesores un límite que no debería ser tal. En el caso del profesor del colegio, al preguntarle sobre qué cambiaría o qué le gustaría poder implementar en el colegio refirió que su deseo sería poder desarrollar el atletismo. Y también que destinaría fondos para que, fuera del colegio, quienes quisieran realizar deporte y no tuvieran los recursos pudieran hacerlo. En sus clases, como mostraré más adelante, hay ejercicios que no siempre están relacionados con el deporte, sino con otras actividades físicas lúdicas no deportivas y con ejercicios de calentamiento corporal. A su vez, la profesora imaginó en la entrevista que la danza rítmica podía ser un buen ejercicio de calentamiento para la clase de *handball*. El deporte es un aspecto distintivo del colegio. Es muy visible en el sitio web, en la disposición misma del complejo edilicio central, donde hay dos gimnasios que son también muy visibles. Según el profesor, el deporte es parte de la oferta que hace que el colegio sea muy atractivo en el mercado. Existe un abanico de opciones de deportes que los estudiantes varones pueden elegir: fútbol de once, fútbol de salón, básquet, vóley y *handball*. La mayoría de los estudiantes elige el fútbol: de la totalidad de estudiantes varones del nivel medio en el año 2017, setenta eligieron fútbol de once; cincuenta y cinco, fútbol de salón (futsal); quince eligieron *handball*, y en vóley y básquet se anotaron doce estudiantes en cada deporte. Además de *hockey* y vóley, pueden optar por futsal y *handball* (pero no básquet ni fútbol de once). A su vez, los varones no tienen la opción del *hockey*. En el caso de las mujeres, el *handball* es

el deporte más elegido. Según relataron las estudiantes, esto se da por el horario; según la docente, otro factor importante es la promoción del *handball* en el nivel primario. Como criterios de elección de las y los estudiantes, tanto docentes como estudiantes mencionan la comodidad geográfica y los horarios, además de la preferencia en el deporte específico.

## 7. Las clases de *handball*

El profesor refiere que el *handball* tiene además todos los beneficios de cualquier deporte: la coordinación en equipo, la prevención contra adicciones, la vida “sana” tanto fisiológica como libre de “malos pensamientos” (refiriéndose a las adicciones perjudiciales), las diferentes opciones deportivas permiten que estudiantes que no se destaquen en un deporte, puedan probar otro. En ese sentido, lamenta la falta de opciones de atletismo y la preeminencia del fútbol, que define como un “comercio” y como un “problema” para los profesores de EF. En cuanto al *handball*, es uno de los deportes que menos estudiantes eligen (catorce). Este deporte en particular permite trabajar la coordinación, la saltabilidad, la potencia, la resistencia, la capacidad aeróbica y la fuerza.

Según la profesora y las estudiantes a quienes pude preguntarles, la clase de *handball* es la más elegida por las mujeres: un punto esencial son los horarios y la cercanía del gimnasio. La clase de este deporte empieza a las 14 horas, y las estudiantes terminan sus clases a las 13, por lo cual pueden combinar el horario. Al preguntar por qué no *hockey*, una de las estudiantes me contestó que era porque “se da en el campo de deportes [que] queda a media hora”. La logística del horario y del traslado pesa centralmente, además de la preferencia. Pero la preferencia también está determinada por la política institucional. La profesora me dijo que más alumnas se anotaban a esta clase porque estaban desarrollando el *handball* como actividad extracurricular en la primaria. Lo que es un signo de las preocupaciones y direcciones de la institución: cuando detectan un objetivo que modifica las preferencias de las estudiantes, lo implementa. El deporte, y no otro tipo de actividades físicas, es una de las prioridades sobre las cuales operar sobre las preferencias.

## 8. La clase de varones

Al planificar las clases, el profesor subrayó la planificación “bajada” al grupo específico de manera tal de no exponer a los estudiantes a exigencias que pudieran exponerlos frente a sus compañeros. La imagen de la virilidad se supone reside en gran parte en la fuerza comparada entre varones (ver Alabarces y Garriga, 2008). También hizo referencia al estadio inicial que este grupo supone en el desarrollo de las habilidades del *handball* y de cómo el trabajo está organizado para que los estudiantes se desarrollen durante los cinco años en este deporte, si bien tienen la libertad de elegir cada año qué deporte realizarán.

El hecho de que en las clases de *handball* el profesor trabaje con catorce estudiantes permite que puedan realizar con intensidad los ejercicios y una mayor atención a cada estudiante. El grupo se mostraba siempre muy concentrado y atento a las indicaciones del docente. Como lo indicaba el informante, se observaba mucha disparidad en la altura y volumen de algunos estudiantes: la clase reúne a estudiantes de primero, segundo y tercer año del secundario del colegio, en una edad en la que el desarrollo sexual se está produciendo.

Observé cinco clases de este grupo: dos días de la semana, una hora cada una.<sup>9</sup> Las clases comenzaban todas con una entrada en calor, luego ejercicios específicos de lanzamiento, recepción o coordinación en movimiento. Al final de la clase, se jugaba alguna variante del partido de *handball* u otro juego, en el que se ponían en práctica las habilidades desarrolladas durante la clase. De esa manera, el trabajo era primero analítico, en el sentido de que trabaja habilidades específicas necesarias para el deporte, pero de manera individualizada y especificada, para luego componerlas juntas a las otras habilidades (que podían haberse trabajado o no durante esa clase).

Todos los estudiantes vestían con el mismo equipo de gimnasia, salvo algunos que usaban pantalones cortos ocasionalmente, pero siempre con los colores del colegio. Los estudiantes parecían tener buena relación entre sí y un alto grado de concentración aplicada a los ejercicios planteados por el profesor. En los casos de los estudiantes más cómodos en la actividad, había una permanente buena predisposición y energía. Otros trabajaban, pero más concentrados. Algunos recurrían al teléfono celular cuando estaban fuera esperando entrar a algún partido. En los pocos momentos donde el profesor se ausentaba para atender algún problema que surgía fuera de la clase, pero en el contexto del gimnasio, si los estudiantes no tenían indicación, se dispersaban enérgicamente hablando entre sí o corriendo o jugando a molestar, cuando su energía estaba muy dirigida. Pero estos lapsos fueron escasos y extremadamente breves (de treinta a segundos a un minuto).

El profesor con frecuencia incentivaba<sup>10</sup> a los estudiantes por medio de provocaciones o marcando algunos errores a través de comentarios tales como: “manos de manteca”, “mové las patas, pareces un abuelo”, “¿cómo cuesta la dirección!”, en tono muy amistoso. Los comentarios estimulaban cierto tipo de masculinidad (Scharagrodsky, 2006d) asociada al vigor de la juventud y a la firmeza, si bien de una manera atemperada respecto del ideal del varón “reo” que el profesor postulaba como ideal cuando lo entrevisté.<sup>11</sup> Comentarios personales no son percibidos como agresivos, sino como un impulso para provocar el perfeccionamiento corporal en pos de la constitución progresiva no tanto de un *cuero duro* (ver Míguez, 2002, citado en Alabarces y Garriga, 2008) de la constitución de una

---

9 Las clases deben ser de 60 minutos cada una y no pueden estar dictadas en el mismo día (Art. 192.1 y 192.4 del *Reglamento*).

10 Cuando lo entrevisté, el profesor dijo que el docente de educación física “se mete” con el alumno para presionarlo y ayudarlo a realizar la actividad (ver capítulo 3).

11 Véase capítulo 3.

masculinidad hegemónica, pero sí de un cuerpo potente, fuerte y vigoroso y, dadas las características del deporte, ágil.

En una de las observaciones me acerqué al gimnasio en el horario pautado, cuando los estudiantes ya estaban entrando en calor, moviendo los brazos en círculos hacia atrás del cuerpo y desplazándose por la cancha. Luego, el profesor indicó que debían agarrar la pelota y hacerla rebotar contra el paredón lateral a la cancha, y que el objetivo era fortalecer la fuerza del antebrazo. El profesor mostró el movimiento que consiste en apoyar adelante del cuerpo la pierna opuesta al brazo que va a lanzar, y mientras, se lleva el brazo ligeramente hacia atrás del hombro sujetando la pelota, y luego propulsarlo con una rotación controlada del torso hacia el lado opuesto (por lo general, el izquierdo ya que la mayoría eran diestros); en el lanzamiento, el codo permite que el brazo articule con el antebrazo acompañando el movimiento general, y el pie trasero se afloja permitiendo el movimiento y cambiando el punto de apoyo hacia la punta del pie. La clave también está en liberar la presión de los dedos ligeramente en el momento oportuno, tradicionalmente asignado a los varones desde Pierre de Coubertin a Romero Brest (Scharagrodsky, 2006b), de manera tal que la pelota se eleve y tenga dirección. El resultado de los lanzamientos era dispar a pesar de que todos los estudiantes lo hacían con algún grado de éxito. Dependiendo del rebote, en función de la fuerza y la altura con la que los estudiantes lanzaran, estos corrían más cerca o más lejos del paredón, o más hacia la derecha o a la izquierda. Tenían mucho espacio para el ejercicio, y no hubo grandes problemas de que muchos de ellos tuvieran que atravesar el espacio en el que trabajaban sus compañeros para poder recibir la pelota. Pero sí sucedía que muchos debían acercarse demasiado al paredón o podían recuperar la pelota luego de que había caído en el suelo.

Luego, el profesor indicó: “coordinación: mover y lanzar”, y les solicitó a los estudiantes que hicieran rebotar la pelota en el suelo con la mano hábil mientras se desplazaban, lo que agregaba una dificultad mayor a la coordinación y dirección. En este caso, la dirección debía ser dada de manera tal que el ángulo en el que la pelota rebotara fuera abierto. Esto implica que la rotación del torso y el giro del brazo tienen que ser más abiertos en una cierta cantidad de grados hacia la izquierda o hacia la derecha para lograr el efecto y forzarse conscientemente para desplazarse con las piernas en una distancia un poco más extensa, aunque previsible, para controlar el movimiento. Luego debían repetir el mismo movimiento con la otra mano, la “inhábil”.

Al terminar el ejercicio, el profesor dijo a los alumnos que estaban trabajando la “lateralidad”, y les preguntó qué significaba. Algunos ensayaron respuestas, otros no hablaban, pero otros dijeron más fuerte: “costado”.

El siguiente ejercicio consistió en que los estudiantes rotaran la pelota de mano en mano y dibujaran un círculo en el aire con la mano. Debían hacerlo “estático”, esto es, sin desplazarse. De la mano derecha a la izquierda a la derecha y luego al revés. Con las piernas en posición abierta, con una mano retenían la pelota y la hacían girar hacia el lado de afuera del cuerpo describiendo el círculo primero por arriba, luego por abajo y en dirección a la mano opuesta. Desde que los dedos liberaban la pequeña pelota hasta que la otra mano la capturaba, esta

quedaba suspendida por menos de un segundo en el aire. Luego el docente les pedía que el movimiento circular de los brazos fuese cada vez más potente, de manera que los estudiantes debían concentrarse en que la potencia no les quitara precisión para realizar el movimiento y controlar la pelota. Después debían realizar el mismo movimiento, pero “dinámico”, es decir, en desplazamiento. A continuación, debían lanzar la pelota hacia arriba y recibirla. Para lograr esto, el movimiento del brazo era ascendente e implicaba una ligera flexión de las rodillas para que el movimiento del hombro y del codo, que se flexionaba ligeramente, pudiera acompañar casi imperceptiblemente la pelota y darle dirección. Esta dirección vertical era completamente diferente, ya que desafiaba por completo la gravedad; dado que además el movimiento no involucra centralmente las oposiciones musculares derecha-izquierda (si bien podían recibir la pelota con cualquier mano), sino las direcciones arriba-abajo, el compromiso de los miembros para el movimiento era muy distinto. Además, no había rebote; en vez de que fuera la fuerza del lanzamiento devuelta por el impacto en la superficie sólida del paredón, la contraposición a la fuerza de los estudiantes era ahora la gravedad y la velocidad de aceleramiento que la pelota adquiriría una vez que se agotaba el impulso inicial. El profesor percibió que la recepción de la pelota era dificultosa para algunos estudiantes y se dispuso a mostrar más detalladamente el movimiento de recepción con un alumno. “¿Por qué les parece que cuesta?”. Los estudiantes no pudieron responder. “Porque es liviano”, completó el docente; y agregó, “en el recorrido tiene que haber un movimiento y así se amortigua”.

Luego regresaron al ejercicio del paredón lanzando con la mano hábil y luego con la otra mano. Volvían al ejercicio anterior, pero con la experiencia de haber probado la dirección y la fuerza del lanzamiento de manera distinta, con otra superficie (el aire) y activando los mismos músculos con variaciones sensoriales y motoras (describiendo círculos, etc.) de manera que el movimiento y la dirección eran distintos.

Al finalizar este ejercicio habían transcurrido quince minutos de clase. El docente dispuso que trabajaran la “reacción”. Desde la línea lateral de la cancha más alejada del paredón, los estudiantes debían correr en dirección al muro, lanzar hacia él y recibir la pelota luego del rebote para luego retornar al punto de partida en la línea blanca y reiniciar la secuencia de movimientos. “Dinámico”, “voy y vengo”, indicaba el docente mientras los estudiantes realizaban el ejercicio. Agregó: “estamos trabajando los espacios”. Para corregir, indicaba: “me gustaría no escuchar tanto la pelota”, refiriéndose a que no dejaran caer la pelota tanto en el suelo, y mostraba cómo direccionar la pelota para volver a recibirla fácilmente luego de lanzarla. El siguiente nivel de dificultad involucraba dejar que la pelota rebotara en el suelo antes de recibirla, conservando el desplazamiento desde la línea lateral de la cancha y el lanzamiento. “Este trabajo es importante, hay que ir de a poco, de menor a mayor”, dijo a los estudiantes. Cuando un estudiante que presentaba dificultades lograba mejorar la precisión, lo felicitaba: “Bien, José”.

A continuación, el profesor detuvo el ejercicio y seleccionó a tres estudiantes para ejemplificar las variaciones del mismo ejercicio con diferentes pelotas de distintos tamaños y pesos, para que observaran las variaciones en la apertura de



la mano, el peso, la velocidad que el rebote de cada una exigía. “En *handball* lo importante es reaccionar y buscar la pelota”; “la fuerza no es tan importante como la reacción”, y mostró cómo un lanzamiento con fuerza hacia el paredón podía hacerle perder el control de la pelota. Y luego agregó: “cada uno tiene su manera y cada uno es importante en la cancha”. Inmediatamente después les indicó que se coloquen de manera cercana entre sí para pasarse la pelota sin desplazarse, pero prestando sobre todo atención a la devolución de la pelota por parte del compañero. Los estudiantes lo realizaron primero con la mano hábil y luego con la inhábil. Después pasaron a realizar el ejercicio, pero con un rebote en el suelo de manera que el pase estaba mediado por la superficie e involucraba otros elementos en la fuerza y en la dirección (al lanzar la pelota, el estudiante intuitivamente calcula la dirección de la pelota en interacción con el compañero: interactúa con el medio y con otro agente que a su vez origina movimiento y reacciona al suyo en una relación recíproca). Para realizar este ejercicio, el profesor mostró como debía ser el movimiento del hombro correspondiente a la mano que lanzaba (básicamente con un leve desplazamiento hacia atrás para permitir el movimiento libre del brazo con amortiguación y fluidez). Este ejercicio era realizado con pelotas de tenis. Luego alternaron las manos izquierda y derecha para realizarlo. Durante el ejercicio, el profesor observaba al grupo atentamente.

En continuidad con el anterior, el siguiente ejercicio debía realizarse golpeando la pelota con la palma de la mano para que rebotase en el suelo y se dirigiera al compañero que debía hacer lo mismo. Este ejercicio, por ausencia, permitía percibir la utilidad de los dedos y así daba conciencia de la motricidad fina involucrada.<sup>12</sup> Los estudiantes realizaron estos pases unas diez veces, aunque no todos llegaron a completar esa cantidad de repeticiones en la secuencia.

A continuación, el profesor propuso un juego de a dos personas a partir del ejercicio del lanzamiento en el paredón. Uno de los estudiantes debía lanzar la pelota hacia el paredón para que rebotase y el compañero tuviera que recibirla, luego este último debía hacer lo mismo a su vez con su compañero. Si uno de los dos estudiantes no recibía la pelota, era punto para el otro. De esa manera, estimulando la competencia, el profesor incentivaba a los estudiantes a variar e improvisar la fuerza y el ángulo y a prestar atención a las reacciones del contrincante. Aunque los estudiantes por lo general no realizaban el juego con demasiado dinamismo, lo podían realizar sin grandes inconvenientes. Luego, también enfrentados al compañero, debían lanzarse una pelota de tenis de lateral a lateral del campo de juego por medio de un lanzamiento de brazo. Si uno de los dos lanzaba “mal” (esto es, que la pelota carecía de fuerza o dirección suficiente para llegar al compañero), era punto para el compañero. La falla propia implicaba un premio para el contrincante, y la falla del contrincante implicaba un premio para uno. En todos estos ejercicios, sin estar jugando al deporte, la lógica de la competencia se introducía en el conjunto de movimientos más básicos, aplicado no todavía al

---

<sup>12</sup> Otro informante que no era profesor en el colegio me refirió que la docente de la asignatura Tecnología le había pedido que trabajara la motricidad fina con un grupo de estudiantes. Este es un ejemplo de estímulo de esa habilidad que pude observar con posterioridad a mi trabajo de campo.

marcador ni a la coordinación grupal, sino a los movimientos simples implicados en la técnica individual del movimiento que el *handball* requiere. Asociada a un ejercicio analítico del movimiento, hay uno de la competencia que es parte inherente del *handball* (y del deporte competitivo), de manera tal que, en el movimiento mismo, la perfección del mismo (que es en cada caso distinta) es regulada por la comparación del contrincante. En el ejercicio de movimientos de diferente complejidad, en estas instancias analíticas de lo que luego es el desarrollo del deporte, el docente incardina<sup>13</sup> cierto tipo de habilidades asociadas a la competencia en los estudiantes. La competencia es una de las características que el profesor mismo mencionó como un estímulo de los estudiantes y como un valor que produce rendimiento y colabora al desarrollo de la fuerza, velocidad, reacción y todas las destrezas propias del deporte, pero también como un aspecto que hay que mitigar y que es mitigado por la constante y explícita llamada al respeto, a la solidaridad y a la comunidad en el proyecto pedagógico del colegio. El profesor de EF tiene entonces tareas implícitas que parecen paradójicas: en el ejercicio mismo del deporte y en la promoción del mismo, como servicio diferencial del colegio frente a otras instituciones educativas, promueve la competencia entre sus estudiantes y frente a otros colegios en competencias deportivas, y acrecienta el atractivo del colegio en la competencia en el mercado de las instituciones educativas de gestión privada. Pero al mismo tiempo es una de las correas de transmisión en la recreación y en la socialización de los estudiantes en actividades extracurriculares como campamentos y convivencias, en donde se ponen en práctica los “valores” del respeto y donde se forja la comunidad en su vínculo con el afuera. Competencia y solidaridad son las formas que al mismo tiempo el profesor debe incardinar balanceadamente en los estudiantes.

Al finalizar estos ejercicios, el profesor solicitó que todos los estudiantes colocaran las pelotas utilizadas en la bolsa correspondiente. En este momento se produjo una breve dispersión, uno de los alumnos más altos y más desarrollado físicamente se expandía por toda la cancha jugando con otros estudiantes que jugaban entre sí. En esta dispersión también se podía ver la atención que la clase demanda y que en general no es percibida como comparable con la que se realiza sentado dentro del aula. Ser “más libre”, o “como uno es”, por contraste al estar sentado y “tener” que prestar atención. En la dispersión queda en evidencia que hay una atención: es una atención descentrada, corporal, imperceptiblemente propioceptiva y más receptiva al placer del movimiento. Es otro tipo de atención que los estudiantes no perciben como tal.

De a grupos de cuatro o tres estudiantes, dispuestos nuevamente sobre los laterales de la cancha y enfrentados de a dos, debían lanzarse y recibir sucesivamente la pelota de *handball*, siempre a uno de los compañeros que estuviera enfrente. El profesor hizo explícito el punto que quería trabajar: “quiero precisión”. Y luego de unos instantes pidió “precisión con fuerza” y modificó el ejercicio de manera

---

<sup>13</sup> El verbo “incardinar”, dar forma al cuerpo, proviene del uso que las feministas españolas proponen como traducción de *embodiment* para evitar las connotaciones religiosas del verbo “encarnar” (Scharagrodsky y Aisenstein, 2006).

tal que debían realizar lo mismo, pero rebotando la pelota en el suelo. Esta variante con rebote tenía resultados dispares en los grupos; y dentro de los mismos, algunos podían darle fuerza y dirección mejor que otros, que también fallaban en la recepción. Al siguiente ejercicio le incorporó el dinamismo: los estudiantes debían correr hacia el medio de la cancha y lanzarse la pelota sin hacerla rebotar en el suelo, luego regresar y esperar a que el siguiente compañero hiciera lo mismo. Por último, en movimiento, debían correr ambos, realizar un pase corto y seguir hacia el lateral opuesto del que venían hasta volver a salir para recibir la pelota de otro compañero y volverla a pasar cada vez que atravesaba el punto medio de la distancia entre los dos laterales. De esa manera, los cuatro estudiantes formaban una secuencia en la que se iban pasando la pelota en pases cortos mientras circulaban. En estos pases cortos, el movimiento del hombro no era tan amplio, y lo que se involucraba más era el codo y el juego de piernas alternados en el trote y en el cambio de dirección al llegar a un extremo del espacio delimitado para el ejercicio. El profesor subrayó la importancia de mirar la pelota y de “calcular distancia y tiempo”. También instigaba a los estudiantes, a uno de los cuales, por ejemplo, le dijo: “mové las patas, parecés un abuelo”. El lenguaje inducía un tipo de masculinidad que tenía que ver con el desplazamiento ágil y veloz de un cuerpo joven y dispuesto. El “abuelo”, el “anciano”, es presentado como el contramodelo, y la agresión provocativa realizada en términos personales, no con el objetivo de molestar al estudiante, sino de marcar el error y mejorar su conducta. Su formulación no era particularmente agresiva, pero en términos de enunciado sí era personal, y sí utilizaba ya otra característica de otro grupo poblacional. Es llamativo que no se usara un término que hiciera alusión a la femineidad para denostar (Scharagrodsky, 2006e), y en este sentido el profesor fue coherente con su principio de respeto hacia las mujeres. Pero cabe la pregunta sobre el hecho de utilizar otro grupo poblacional para descalificar un tipo de movimiento y, por más circunstancial que sea, a la persona que lo realiza. En ese sentido, tengo que aclarar que no me pareció grave la alusión comparada con otras de tono misógino y homofóbico que se han registrado en clases de educación física (Scharagrodsky, 2006e), y ciertamente leves si se las compara con el componente rígido y agresivo de la formación militarista (Scharagrodsky, 2006f). Pero ciertamente hubiera habido otro modo de intervenir y de provocar, cambiando el enunciado y el tono. La estructura de la provocación para instigar el movimiento sigue siendo agresiva y estigmatizante, referida a una calificación y a una caracterización personal, aunque fuera tenue y casi inocente (Goffman, 2006). Esta estructura discursiva se ve como necesaria para la práctica pedagógica y con efectos inocuos, o su objetivo se fija como someter a los estudiantes a la tolerancia a la presión.

Al terminar este último ejercicio, el profesor solicitó que dos estudiantes recogieran las pelotas en la bola y preguntó: “¿cuántas cosas combinamos?”, a los que los alumnos, de manera conjunta y un tanto dispersa, respondieron: “fuerza”, “precisión”, “velocidad” (lo cual no dejaba de ser cierto). Pero el profesor aclaró a lo que se estaba refiriendo: “son tres: movimiento, lanzamiento, recepción. Tres cosas básicas”. El malentendido, entendí después, tenía que ver con conceptos físicos más abstractos que califican aspectos y cualidades del movimiento, y tipos

de movimientos más asociados a la técnica. Es llamativo cómo las respuestas de los estudiantes involucraban conceptos menos concretos que los que refería el profesor: desplazarse con las piernas, lanzar y recibir la pelota con los brazos.

Para los últimos quince minutos de la clase, el profesor propuso jugar al “Quemado”. Se trata de un juego clásico de la educación física, en el que dos equipos se enfrentan en una cancha dividida por una línea y se arrojan una pelota con el objetivo de “quemarse”, es decir, de tocar al contrincante en cualquier parte del cuerpo. Si el contrincante logra atrapar la pelota con las manos, queda eximido de salir eliminado. Los jugadores eliminados continúan el juego desde afuera del campo, pero desde el espacio exterior del campo rival. A medida que avanza el juego y los jugadores de uno y otro equipo van siendo eliminados, los que permanecen en el campo son amenazados por jugadores que pueden lanzarle la pelota y lanzársela desde los tres laterales exteriores y desde el campo de juego del contrincante. Gana el equipo que logra “quemar” a todos los contrincantes. En este juego se pone en acción la agilidad involucrada en esquivar, la capacidad de recibir y atrapar la pelota excepcionalmente, el lanzamiento y la atención a los sentidos y la reacción constante. Se trata de todas características muy asociadas al *handball*, y que habían sido trabajadas durante la clase (de hecho, en general las clases que observé terminaban siempre con alguna variante de un partido de *handball*, aunque reducido o con otras reglas, pero en esta ocasión fue reemplazado por el “Quemado”). Desde fuera de la cancha, el profesor instigaba dando indicaciones o decidiendo sobre situaciones (“dale”, “juegue”, “quemado”, “afuera”), y la euforia de los estudiantes era creciente a medida que se desarrollaba el juego. No se destacaban en él necesariamente aquellos que parecían tener más facilidad en manipular, lanzar y recibir las pelotas durante la clase. El juego tiene un gran componente en la agilidad para esquivar, que no tiene el *handball*, salvo de manera similar en el rol de arquero, en el tipo de captura de la pelota. Quedaron dos jugadores enfrentados, y luego de un tiempo sin que fueran quemados, el profesor dictó el empate, ya sea por falta de tiempo, ya sea por voluntad para que los estudiantes terminaran la clase sin insatisfacción por haber perdido. Pero, de hecho, la aceptación de todos los posibles resultados de un juego es uno de los objetivos explícitamente expuestos en el sitio web del colegio, en la sección donde se describen los torneos y las actividades deportivas.

## 9. La clase de las mujeres

La clase de *handball* para mujeres que observé tenía veinticinco estudiantes. Como mencioné más arriba, es el deporte más elegido, reemplazando al *hockey*. Realicé cuatro observaciones en esta clase, entre mayo y junio. En una de ellas, la docente acompañó y supervisó a una practicante, y en otra se ausentó y fue reemplazada por un profesor más joven. Las clases que observé comenzaban a las 14 horas.

Al comenzar las clases, algunas llegaban impuntuales, algo que no pasó casi nunca en la clase de los varones. Algunas veces, al llegar al gimnasio poco antes del inicio, las encontraba en el espacio de la escalera del gimnasio todavía

almorzando comida rápida en el piso, porque las mesas del comedor del gimnasio estaban ocupadas por otros estudiantes. La primera clase que observé se realizó en el gimnasio de planta baja, pero el resto de las clases fueron en el gimnasio del primer piso.

Todas usaban el pelo largo atado y pantalón de gimnasia como para realizar la actividad (en todas las observaciones que realicé solo una estudiante usó pollera). Era muy frecuente el uso de aretes, colgantes y anillos en poca cantidad, y algunos de ellos colgantes. Vistieron el equipo de gimnasia con los colores del colegio. Los accesorios no parecían dificultar la actividad física; es más, por la respuesta de la estudiante, que me dijo: “solo te dicen algo si usás mucho”. Al realizar la clase de EF, sin estar necesariamente a la vista de ningún hombre, llevan la marca del adorno y el embellecimiento, que no es solo visual, sino que las ciñe en el pelo, las orejas, el cuello y las manos, todas zonas visibles, pero también muy sensibles del cuerpo. El accesorio marca constantemente que son mujeres, incluso cuando realizan una actividad deportiva de las cuales las mujeres históricamente fueron excluidas y siguen siéndolo. No vi que estuvieran maquilladas.

La marca estética de lo femenino y la sexualidad tiene acá una carga ambigua. Si bien es la pauta estética para las mujeres, también es un aspecto que ellas disfrutan y valorizan, y está claro que está omnipresente la mirada masculina. Las estudiantes adolescentes pueden estar usándolo sencillamente para ellas, porque les gusta a pesar de que es conocida la regulación sexual del adorno femenino para la sexualidad y la mirada masculina (Bourdieu, 2000; Entwistle, 2002; Lauretis, 1987). No observé que la falta de accesorios fuera motivo de comentario ni que fuera un tema que fuera regulado de otra manera (miradas, rumores, exclusiones).

Pero en la estética femenina en la EF se ve que había ciertos elementos regulados por el colegio, como el equipo de gimnasia que tendía a uniformar a varones y mujeres en diseño y colores. Pero en las variantes menos pensadas, los varones pueden usar pantalones cortos y las mujeres, una pollera, mostrando la marca del sexo y el género al permitir vestimenta donde se muestra un poco de piel. Pero en los elementos estéticos más ceñidos al cuerpo, como el pelo, aretes, el colegio regula de manera tenue: diferencias marcadas pero sexualmente atenuadas (poco maquillaje, accesorios moderados).<sup>14</sup>

Algo que encontré muy notorio en las clases para las mujeres, fue el rumor constante, lo cual producía dispersión. Tanto la profesora como la practicante que dictó una de las clases y el profesor que suplió a la docente en una de las clases pidieron en numerosas ocasiones silencio, teniendo incluso que separar a algunas estudiantes amigas entre sí por repetidas desobediencias a la orden de hacer silencio. Esto quizás se debiera también al mayor número de estudiantes comparado con el de los varones, que parecía estar homogéneamente más concentrado en la

14 En junio de 2017 se estrenó en Buenos Aires la película *La mujer maravilla*, sobre el famoso personaje. Me interesa retener la imagen de esta mujer arquetípica: fuerte, guerrera, hermosa. Puede pelear en medio de las trincheras de la Primera Guerra Mundial sin ensuciarse ni cubrirse con vestimentas protectoras antiestéticas. Fuerza descomunal, piel, accesorios, tacos y una figura de modelo de alta pasarela. La mujer fuerte y autónoma adquiere más fuerza que los hombres sin dejar de ser, en su propio *natural look*, la mujer más bella de la Tierra según los estándares hegemónicos. Cumple con todas las exigencias de cierto feminismo y con todas las exigencias de cierto machismo.

clase, siendo en número la mitad que la clase de mujeres de la misma edad y el mismo deporte.

Otra particularidad de las clases de mujeres, es la figura del “sin actividad física” (SAF). Es un beneficio que las estudiantes mujeres tienen para asistir a la clase y no realizar actividad. Se supone que se les brinda para usar en caso de intenso dolor o malestar corporal durante el período menstrual. Pero en el caso del colegio, solo se puede utilizar uno por trimestre. La docente me dijo que con frecuencia su uso es “contagioso”, es decir que cuando una estudiante pide SAF, es común que las amigas también soliciten usar el suyo. Esto implica que el uso del SAF en modo alguno coincide siempre con dolores o malestares asociados a la menstruación, sino con cierta forma de evasión de la clase. A las estudiantes que no realizan actividad física, la docente les daba tareas relacionadas con el reglamento del *handball* o reportes de observación de la clase. La figura del SAF presenta una continuidad en el espacio institucional de las mujeres pensado para la procreación. En función de las características biológicas y reproductivas, se conserva una figura. Este beneficio no se presenta con ninguna distinción y supone que todas las mujeres poseen útero. Otra vez, admitiendo una diversidad corporal distinta de la de los varones, se refuerza la identificación de las mujeres en plena edad de desarrollo. Pero es sabido que según la Ley de Identidad de Género este es autopercebido y no está asociado ni al aparato reproductor ni a los genitales. Por lo tanto, para la legislación, pueden existir mujeres con pene y sin útero, al mismo tiempo que pueden existir varones con útero, y cabría la posibilidad de que un varón, en caso de que no se “hormonizara” (algo que en modo alguno es requerido por la ley), requiriera el SAF. Debo decir que esta concepción del género, que aún no se visibiliza porque está ausente del sentido común del espacio escolar y de la clase de EF, es un cambio absolutamente radical respecto del contexto de surgimiento de la EF en la Argentina.

Pero independientemente de esta distinción que encuentro pertinente introducir acá, es importante señalar que el uso del SAF no coincide con sus supuestos institucionales y que ni la profesora lo considera demasiado esencial (uno cada tres meses). Pareciera considerar que el caso en que el período menstrual es tan intenso es excepcional, o bien que las mujeres pueden perfectamente realizar actividad física soportando dolores menstruales intensos.

Era muy común observar estudiantes sentadas que, quizás, pertenecían al mismo curso que alguna de las que realizaban *handball*, pero que a lo mejor habían elegido otro deporte. Estas estudiantes se quedaban en las gradas observando y comentando entre sí o, en caso de que estuvieran solas afuera, manipulando el teléfono celular sentadas o recostadas sobre las gradas mientras la clase se desarrollaba.

En una de las clases que observé, a fines de mayo mientras finalizaba el trimestre, la docente tomaba lista mientras las estudiantes continuaban llegando de las escaleras al gimnasio. Esto ya era una diferencia respecto de las clases de varones, donde el primer contacto era entrar a ejercitar directamente y el profesor tomaba lista con los estudiantes sentados recién al final de la clase. Posteriormente, la profesora me explicó que el trabajo que realizaba en ese horario no era muy

arduo, porque las “chicas” venían de almorzar y que en el horario del otro día en que realizaban EF, la clase era más tarde y allí ella aumentaba la intensidad. En la ocasión en que el profesor varón suplantó la clase por ausencia con aviso de la profesora, la actividad fue por momentos realmente intensa (las estudiantes tenían que estar atentas a entrar y salir de la cancha de juego corriendo mucho y deteniéndose a cada instante). De alguna manera, el almuerzo determina el ritmo. La clase de los varones comenzaba a las 15 horas, un poco más alejado de la hora de almuerzo (aunque haciendo referencia en términos generales, uno de los estudiantes que entrevisté dijo que el poco tiempo para almorzar fuera de la institución era uno de los problemas que tenían en la clase).

El tema de esa misma clase de fines mayo era amagues con y sin pelota, fintas y lanzamiento. Durante los primeros cinco minutos de la clase, la docente hizo que las estudiantes estiraran el tren inferior, abriendo las piernas y girando la cadera hacia abajo y el costado para estirar la musculatura interna de la pierna. Al realizar este ejercicio, las estudiantes conversaban entre sí. Luego, la profesora les pidió a dos estudiantes que fueran en búsqueda de los conos. Esto de por sí ya es una diferencia con aquellas clases mixtas donde los materiales son manipulados por los varones espontáneamente y cómo lo dictan los profesores (Scharagrodsky, 2006e). Mientras tanto, el resto de las estudiantes siguió estirando con indicaciones de la profesora, que evitaba que hubiera largos períodos sin intervención de su parte para que las estudiantes no conversaran ni se dispersaran.

Al regresar las dos estudiantes con los conos, la profesora los desplegó por toda la superficie de la cancha intercalados en líneas de a dos y a distancias regulares entre sí. Luego numeró a las estudiantes indicando que debían comenzar a realizar el ejercicio en cuanto nombrara el número que les correspondiera. Los conos son “defensores imaginarios”. El ejercicio consistía en realizar un amague cada vez que se cruzaban con uno de los conos, y cada estudiante debía realizar cuatro amagues como mínimo en cada recorrida de la cancha. El amague implica desplazarse en trote, detenerse frente al cono y, de manera breve y veloz, descargar un poco de peso sobre una de las piernas, interrumpiendo la dirección para moverla sorpresivamente hacia la dirección opuesta (y de esa manera, confundir al rival imaginario). Para realizar este movimiento, es necesario rotar ligeramente el torso y los codos hacia atrás para imprimirle dirección a todo el cuerpo y no solo a las piernas. Pero algunas de las estudiantes tenían problemas para generar el movimiento: se detenían sin amagar o directamente pasaban por alto el amague. Después de unos minutos de intervenir incentivando el movimiento y dictando los números para que salieran en orden a recorrer la cancha, la profesora llamó a la corrección del ejercicio: “cualquier verdura están haciendo”.

Mientras el resto de la clase realizaba el ejercicio, vi a una alumna sentada en las gradas. Le consulté si era de la clase y me dijo que no, que estaba observando a unas amigas. Pero en cuanto me alejé, vi que estaba recostada en las gradas observando el teléfono celular boca arriba. Luego dos alumnas por separado solicitaron permiso para ir al baño y fueron autorizadas por la profesora. El ejercicio proseguía y luego otra estudiante pidió permiso para retirarse al baño porque le molestaba la ortodoncia que estaba utilizando.

La docente dio por terminado el ejercicio, y las estudiantes regresaron a la fila inicial desde donde partían para esquivar los conos. Mientras hablaba, una de las estudiantes intentó adivinar el funcionamiento del siguiente ejercicio. La profesora dijo que no era lo que la estudiante proponía, pero tomó lo que ella decía para introducir el siguiente ejercicio. Las estudiantes tenían que realizar el mismo ejercicio, pero en vez de defensores imaginarios, compañeras dispuestas estáticamente en el lugar de los conos tenían que bloquearlas, de manera que de “defensores imaginarios” se pasaba a defensoras reales en una situación falseada del partido para practicar una de las destrezas necesarias. En este ejercicio algunas estudiantes realizaban la mímica sin atender al amague que la compañera estaba haciendo, involucrando apenas la musculatura y el desplazamiento, y con una expresión facial que no presentaba signos de que la mirada atendiera a un punto específico del cuerpo de la compañera a la que tenían que acompañar en el amague.

Luego, con pelota, las estudiantes debían realizar una actividad de desmarque y pase retomando los movimientos del ejercicio anterior, pero de manera dinámica, desplazándose por el espacio y amagando para liberarse de la marca y poder pasar la pelota. La estudiante que recibía el pase debía hacerlo “de frente a la pelota”.

Mientras proseguían con los ejercicios, me acerqué a dos estudiantes que estaban acompañando a una compañera que estaba realizando los ejercicios en la clase. Una de ellas realizaba vóley y la otra futsal. Eran de primer año. Les pregunté por qué creían que se separaba a varones y mujeres en la clase de EF. Me respondieron que porque ya estaba dispuesto “así”, y que era por “falta de espacio”, ya que varones y mujeres excedían el número posible de estudiantes máximos por clase y no entraban en los espacios disponibles. Parecían desconocer que, en otras jurisdicciones, las clases se realizan de manera mixta. “Pero podrían partirse las clases y hacer dos cursos con varones y mujeres mezclados”, les dije; y me miraron con perplejidad y ya sin ánimo de continuar con la conversación. Entendí que en ese punto estaba exigiendo una reflexión a la que la estudiante no estaba dispuesta, porque era evidente que la conversación no le interesaba.

Al final de la clase, las estudiantes jugaron un partido en el que debían aplicar los motivos de la clase: amague y fintas en el lanzamiento. Uno de los equipos debía vestir pecheras, que se colgaban del elástico del pantalón para distinguirse del equipo contrincante. Lo que sucedía era el amontonamiento de cuerpos, a lo que la profesora indicaba “ocupen el espacio”, para mostrar que estaban corriendo todas detrás de la pelota, en vez de mantenerse en una zona, distanciarse y hacer que el desplazamiento de la pelota y del pase fuera más dinámico. Pero también complicaba esta dinámica el número elevado de estudiantes involucradas en el juego.

En las clases de mujeres, se notaba muchas veces que, así como en los momentos de dispersión los varones corrían entre sí o jugaban con las pelotas, algunas mujeres más expresivas con el movimiento hacían pequeños movimientos de baile, giros sobre un pie expandiendo los brazos o movimientos marcados de cadera (que podrían considerarse, retomando a Ricœur, *acciones de base*). En estos movimientos durante la dispersión, fuera del ejercicio, identifiqué típicos movimientos que uno los piensa más “femeninos” en las estudiantes. Pero en el caso de los varones, recién después de observar a las mujeres entendí que hacían



movimientos “masculinos”, que no calificaba en mi percepción como tales. En el caso de los varones, no percibí los movimientos sexo-genéricamente marcados. En ese sentido, se ve que algunos movimientos percibidos como “femeninos” frente a otros que no tienen género o que serían “masculinos” no tienen cabida en el *handball*. Las mujeres pueden ingresar allí y realizar los movimientos reglados del deporte entendido como masculino. Pero es difícil pensar en la disolución del movimiento “masculino-deportivo” en la danza. Esto habla de la disonancia cognitiva que nos genera desafiar el sentido común del género en el movimiento. Al preguntarle a una estudiante si creía que los varones se anotarían en una clase de “danza” (sin que yo especificara cuál danza, alguna variante de folklore o tango, probablemente habrá pensado que me refería a cierta danza aeróbica o rítmica o expresiva), las estudiantes me dijeron que no. “¿Por qué, si los varones bailan cuando salen a un boliche?”; la estudiante me miró y me dijo sencillamente y terminando la discusión –otra vez– por desinterés: “pero no es lo mismo”. Y ya no hubo espacio para continuar el diálogo.

## 10. Una escena pedagógica contra la discriminación

Al finalizar una de las clases, el profesor de educación física, luego de tomar lista y con los alumnos sentados, trató el tema de los prejuicios por etnia y clase. El planteo estaba enmarcado en los preparativos para que los estudiantes jugaran un partido fuera del colegio. El docente hizo referencia a un episodio de una foto de un supuesto agresor que había intentado robar o a agredir a un estudiante de otro curso durante uno de esos traslados. La foto había circulado por WhatsApp entre estudiantes y sus responsables. El objetivo era compartir e intercambiar con estudiantes de otro medio social. El profesor advirtió sobre los prejuicios que “los padres” podían tener preocupados por la seguridad de sus hijos, y que afectaban la libertad de los hijos adolescentes, generando miedo y prejuicios. Es casi transparente la presencia de las redes de comunicación como dispositivos de control no ya solo social (Deleuze, 1991), sino también, y sobre todo, parental. “A veces puede parecer que gente como yo [haciendo referencia a su tez morocha] quiere robar, y el otro día, por ejemplo, la policía detuvo a pibes que no tenían nada que ver”, dijo el profesor e hizo mención de que la situación era “complicada”, pero que había que ser cuidadosos a la hora de reenviar mensajes. El celular es un factor que contribuye a la generación del prejuicio, a malinterpretaciones, a la proliferación del rumor y a la desinformación, porque no requiere, como nada en internet, la presencia del cuerpo. Así, la información circula sin que el cuerpo se modifique (Segato, 2010) y, al mismo tiempo, aparece constantemente como un factor que produce cuerpos quietos y con todos los sentidos direccionados en la falta de empatía (aunque se toca, se ve, se escucha y se habla, todo está absolutamente mediado). Luego uno de los estudiantes intervino y contó la situación respecto de una persona que vendía medias y había molestado a estudiantes, y que su madre, abogada había averiguado sobre la situación, si es que eso que circulaba por WhatsApp era cierto o no. Pero el diálogo cobró un giro abrupto cuando otro

de los estudiantes, que yo no había escuchado a hablar nunca, dijo: “el problema es que es la gente como ustedes [haciendo referencia al profesor] la que nos roba”. El profesor concedió que los robos eran una realidad y repitió los conceptos que ya había expuesto. Pero, a mi juicio, no logró mitigar el componente fuertemente clasista y racista del comentario del estudiante, que por otra parte no difería mucho en tez del profesor. Las características físicas y de clase asociadas a la delincuencia y a una amenaza fuerte eran explícitas cuando el estudiante hizo referencia al “ustedes” con el que el profesor se había identificado, ciertamente para acercar al “otro” peligroso al terreno de lo conocido por los estudiantes y desarmar el miedo prejuicioso. Pero esta estrategia, que a mi juicio no era mala, no caló en el estudiante que habló. Era una oportunidad valiosa, dado que se nombraba el prejuicio que opera silenciosamente y daba, por lo tanto, espacio y tiempo para que fuera refutado argumentalmente.

El estudiante me resultó particularmente violento, ignoro si afectó en igual medida al profesor, que se había puesto en primera persona en el lugar del posible discriminado, y esto no había mitigado el prejuicio de su estudiante. Pero no se argumentó explícitamente que la percepción no coincide con la. Al no quedar explícitamente contestada (aunque abordada con muchas buenas intenciones), quedaba validada, por omisión, por otra autoridad. Poniendo su cuerpo como ejemplo del “otro” estigmatizado y mitigar así con una intervención en persona los efectos de la reproducción virtual del peligro y del control, el efecto no fue la interrupción de esa reproducción prejuiciosa, sino la repetición. Es que faltó un paso: la reacción indignada del docente, los signos del dolor o la clarificación conceptual. El desarme vía empatía no se produjo. El profesor puso el cuerpo esperando un efecto que, evidentemente, no se produce automáticamente. La simulación del sacrificio simbólico (el profesor con las características del discriminado, el cuerpo presente por el ausente, el cuerpo conocido que media frente al estigmatizado) conectó al profesor con el “ustedes”, pero no mitigó el miedo hacia ese grupo menospreciado y temido. De todas maneras, no es seguro que la intervención haya sido fútil. Quizás falló en lo inmediato, pero produzca un efecto en el mediano plazo, quizás también esta encarnación del joven pobre y estigmatizado produjo un efecto positivo en el resto de los estudiantes que solo observaron.

La preocupación por las diferencias de clase era un motivo que el profesor me refirió en varias oportunidades. Fue incluso lo primero que mencionó al hablarme de la realidad institucional de la EF, al describir un poco su situación en este colegio como excepcional si se la comparaba con la de sus colegas en otras escuelas de nivel socioeconómico inferior. Es un dato que decidiera problematizar este tema y no otros, como el machismo o la homofobia. Es cierto que el tema surgió a partir de una situación dada institucionalmente, pero fue inducido por el profesor. Pero también es un índice del silencio con el que operan las omnipresentes regulaciones sexuales y respecto de la sexualidad al interior del colegio. Abordare más específicamente algunas de estas regulaciones en el próximo capítulo.

# LAS DIVISIONES

## 1. Introducción

En este capítulo analizo las fundamentaciones y los sentidos que el profesor de educación física (EF) del colegio otorga a la división por sexo-género en la clase. En un segundo momento, y derivado de los sentidos que desprenden, me centro en los modos y significados en los que expresiones de género no normativas e identidades lesbianas, trans y gays aparecen en el discurso del profesor y de la profesora, relacionándolos con el dispositivo institucional.

## 2. El criterio de división entre varones y mujeres

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de sexto y séptimo grado de la primaria, las clases de EF están obligatoriamente separadas por sexo. Los/as profesores/as de educación física deben ser, según reglamento, del mismo sexo que sus estudiantes.<sup>1</sup> Esto no es así en otras jurisdicciones, y no lo es en la provincia de Buenos Aires. Esto constituye ya una regulación del sexo-género desde el dispositivo escolar al que el colegio se amolda.

Existen también diferencias respecto de las clases de EF en primaria y en secundaria. En el nivel primario, los informantes refieren una mayor facilidad para todo tipo de trabajo conjunto entre varones y mujeres. Al trabajar en un mismo espacio, es más fácil abordar cualquier conflicto que pueda surgir respecto de la relación entre varones y mujeres sin estar constreñidos por diferencias en roles de género que aparecen en la adolescencia, luego de que las mujeres y los varones “se desarrollan” y luego de que las mujeres empiezan a pasar por los cambios hormonales y su ciclo menstrual. En los últimos años de la primaria y primera mitad del ciclo secundario, hay notorias diferencias entre varones y mujeres. Como vimos en el capítulo anterior, un informante señala que alrededor de los doce o trece años existe un fuerte desarrollo de las mujeres, que implica cambio en las expresiones físicas y en actitudes e intereses distintos. Las niñas-adolescentes empiezan

---

<sup>1</sup> Artículo 192.9 del *Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública* dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, aprobado por la resolución ministerial N° 4776/2006. El reglamento no establece explícitamente que las clases deben estar separadas por sexo, pero la naturaleza misma de la disposición lo implica. Si no, se supone que “los alumnos” citados en el reglamento son todos del mismo sexo (y esto implica, a su vez, la separación), la reglamentación es superflua.

a disminuir su entusiasmo por la actividad física, mientras que los varones “todavía son niños” y no parecen presentar mayores dificultades para llevar a cabo las actividades que se les proponen. Los varones llegan a la clase de educación física y directamente “corren atrás de la pelota”, es decir que inician espontáneamente la actividad, mientras que las mujeres son descritas por los informantes como más quietas, instaladas en la palabra, en el cuidado de la estética y en el interés por los chicos. Uno de los verbos más asociados a la actividad física, en general, y a los varones, en particular, es el de “descargar”. Los varones “descargan” la energía acumulada en las horas de atención y de estar sentados en el salón.

Más allá de que esta regulación escapa a las competencias de esta escuela y de que no es tan evidente que el colegio promueva este tipo de división, a pesar de que por antecedentes conocidos de la Iglesia católica debería estar a favor de esta forma de regular, esta división ya produce prácticas y sentidos al interior del colegio y gestionados por medio de un dispositivo amplio que tiene uno de sus anclajes en la clase de EF. Esta norma *exterior y jerárquicamente superior* al colegio impone obligaciones que sacan del ámbito de su influencia la responsabilidad y toda posible objeción inmediata dentro de su margen de decisión, pero que la habilitan a ciertas prácticas. Parte no menor de ese dispositivo (que en modo alguno puedo tomar como unidireccionado) es la interpretación del agente pedagógico crucial, el profesor de EF. El profesor (varón) de educación física de los varones asigna un sentido a este criterio de división binaria: “Yo creo que pasó esto un poco por estas cuestiones de que... hubo malinterpretaciones... o cuestiones que hubo que... que... desagradables, situaciones que han pasado sobre todo en chicos más grandes, ¿no?”. El primer punto a señalar, contra mi prejuicio, es que esta primera parte de la respuesta no está destinada a fundamentar la división sobre la base de la fuerza o la diferencia fisiológica sobre la que se fundó el ingreso de las mujeres al aprendizaje de la educación física según el modelo de Romero Brest en la Argentina (Scharagrodsky, 2006b), sino sobre el dispositivo moral-sexual. Las “malinterpretaciones” y “situaciones desagradables” se solapan y se distinguen sucesivamente, signo de una ambigüedad en el nombrar. ¿Está indicando que son malas interpretaciones por parte de las familias o está efectivamente confirmando que los maltratos existieron? Estas situaciones aparecen “sobre todo” en los más grandes. ¿Por el carácter de mayor autonomía que los hace denunciar situaciones incómodas en su familia? ¿Porque son más conscientes de la *exigibilidad* de la que son sujetos, sobre todo en esta clase social?

Según el profesor de educación física:

Quizás la mala interpretación de un maltrato, porque de repente... un profe de educación física... eehh... varón, tiene cierto, ¿cómo decir? No código, pero es como otro tipo de trabajo que hacés con los varones. “Bueno a ver, listo, nos tiramos al piso, hacemos veinticinco abdominales” y con el, con el... y esto no estoy desprestigiando a las mujeres para nada que quede claro esto.

Ese “otro tipo de trabajo” está relacionado con la diferenciación histórica en la que la resistencia se fomentaba en los estudiantes como desarrollo de la hombría

en los orígenes militares higienistas de la educación física (Scharagrodsky, 2006f). Justamente el hecho de no “desprestigiar” a las mujeres muestra cierta conciencia de que las mujeres deberían ser consideradas con las mismas capacidades y de que, históricamente, fueron consideradas débiles y educables para la maternidad procreacional (Scharagrodsky, 2006a), biológicamente destinadas al espacio doméstico. Inmediatamente después, el profesor, aclaró:

Esta es una cuestión de que uno tuvo que evaluar a ver cómo encara la situación con las chicas, ¿por qué? Porque a veces hay malos pensamientos, pero quizás no del alumno hacia el profesor. Por ahí puede pasar que un, que una alumna le cuente a la madre, “che, te pue... hoy... hoy hicimos educación física con [el profesor] nos tiramos al piso, hicimos quince abdominales”, y vos estás pensando como padre: “¿No había colchonetas? Y ¿cómo?, ¿qué pasó?”. Entonces después tenés al padre que...

En ese sentido, el tipo de trabajo con “las chicas” requiere una “evaluación”, un abordaje más cauto en la intensidad del trabajo, y por eso se transforma en un problema que genera inseguridad por miedo a ser acusado de incauto o agresivo, o demasiado duro con el cuerpo de las estudiantes mujeres. El trabajo con las mujeres se transforma en un “problema”, debido a la vigilancia sobre todo paterna que adopta un punto de vista defensivo respecto de los excesos o falta de cuidado hacia el cuerpo de las estudiantes. En tal sentido, la idea acerca de la mayor fortaleza física y/o capacidad de resistencia —a ciertas condiciones o exigencia— por parte de los varones es un supuesto que excede con creces a la clase de EF. Sin embargo, los dispositivos educativos ayudan a consolidar y reproducir estas representaciones estereotipadas de los cuerpos. Es posible que lo que genere la idea de “maltrato”—o ausencia del mismo— sea la experiencia educativa de esos padres o madres que toman como parámetro de lo admisible aquello que les fue propuesto en su etapa escolar (Scharagrodsky, 2006a). Esta convicción se reafirma al observar que esto no ocurre tanto con los estudiantes varones, como puede verse en lo expresado por el mismo profesor: “En cambio, los varones por ahí sí podés tener a una madre, “¿eh qué pasó?”, pero es de otra manera. Es otra cosa. Pasa... el sexo opuesto quizás... el tema de que haya...”. Aquí aparece clara la oposición binaria. El “sexo opuesto” enfatizado en el par binario (varón/mujer) y heterosexual, y entendido como *opuesto* y *complementario*. La educación física nació para los hombres, y la inclusión de las mujeres estuvo ejecutada desde el vamos según parámetros androcéntricos. El profesor ve, entonces, como una “falla” o “malinterpretación” lo que en rigor de verdad es una expectativa diferente a la del patrón o “parámetro” histórico que se fijó para la disciplina de la educación física, distinción que a su vez implica la atribución de la fragilidad o delicadeza a las mujeres, y de solidez y dureza en los varones (aunque en este pasaje se trate más de un continuo de menor —polo femenino— a mayor —polo masculino— tolerancia al esfuerzo físico). Continúa: “Entonces, a raíz de eso se hizo esta división de... eh..., de no, de no interpretar cosas... que no van”. La obligatoriedad de la división entre varones y mujeres, y su consecuente asignación de docentes del mismo sexo según el estudiantado, aparecería como una protección, un blindaje frente a la demanda moral y legal, es decir, *cancela* un tipo de interpretación “malintencionada” y vigilante restituyendo la comunidad

de varones solos en la clase. Hay que notar que, en períodos históricos pasados, incluso bajo hegemonía católica (Scharagrodsky, 2006a), egresaban más mujeres de los institutos de formación de EF que hombres. Es de suponer, entonces, que las mujeres dictaban clases a los varones corrientemente. No así al revés. Además, en épocas anteriores, el sector educativo poseía una autoridad frente a la sociedad civil, que hoy no parecería tener. Inmediatamente después, el profesor deslizó su discurso desde los límites de la resistencia física y las “malas interpretaciones” hacia otro tipo de abuso:

Ojo, lo mismo le pasa al profe de educación física que piensan o dicen que puede llegar a... eh... ah... manosear a algún alumno o... lo mismo pasa con el de música, puede pasar con el de geografía... pero el profe de educación física está más expuesto, porque vos estás más en contacto con tu cuerpo...

En el discurso, el abuso aparece primero nombrado como un tipo de contacto homosexual invirtiendo la fórmula de asociación en lo que ha aparecido como el varón homosexual adulto: el perverso abusador en el que se confundía y fusionaba homosexualidad con pedofilia (Rubin, 1984). Es sintomático de esta latencia del pánico moral que el abuso sexual no pueda ser nombrado como tal, como si conjurara algún fantasma, o como si hubiera una pausa dubitativa en el decir la palabra incorrecta. La pausa, el balbuceo, la laguna, el cuidado para expresar todo lo referente al sexo y sexualidad (que, como demostraré más adelante, no es solo referente al abuso, sino a una porción más extensa del campo semántico de la sexualidad) parecen efectos de la misma cautela, el “freno” que el profesor relata. Esta ausencia de palabras colabora con el estado de sospecha, porque lo que no se nombra tiene menos determinaciones y es más susceptible de soportar miedos y prejuicios. El miedo a nombrar, por otra parte, muestra el estado de alerta y prevención, ya que nombrar es de alguna manera “contagiarse” (Sedgwick, 1990). Pensar siquiera en la posibilidad de que puede haber abuso parece crear el contexto para la existencia de la práctica al romper con el criterio pretendidamente asexuado de la relación con los y las estudiantes. Y en esta sospecha sobre el abuso sexual, el docente de educación física está más expuesto que el resto, porque el cuerpo es su medio, y la corporalidad está más presente cuanto menos elaborada discursivamente está la sexualidad (independientemente del género del objeto), y porque, a diferencia de otras asignaturas, esta carga con el mandato de formar cuerpos generizados desde su conformación como disciplina escolar (Scharagrodsky, 2014, 2011; Scharagrodsky y Aisenstein, 2006). Este estado de sospecha parece ser más pesado sobre el docente varón, como puede verse en el siguiente fragmento: “porque incluso una alumna que está haciendo un abdominal [interrupción] tenés que estar atento a que, si la corregís, por ahí no podés tocar porque no se puede... hay, hay cosas que... realmente, están afuera de... cómo soy yo...”.

El pánico moral sabotea el trabajo de un docente varón con las estudiantes por miedo a la malinterpretación. Si el contacto es un peligro, y por lo tanto hay que abstenerse de enseñar por medio del tacto, ¿no se cancela el medio y fin del trabajo corporal? Todo contacto corre riesgo de ser interpretado como sexual.

Incluso considerando la lógica de estas interrelaciones en el triángulo “profe varón”-“alumnas”-“padres” (y su versión tenue “profe varón”-“alumnos”-“madres”), no se desprende necesariamente esta resolución abstencionista del contacto.

Frente a la sospecha de abuso, el contacto mismo podría justificarse por el trabajo del docente y del beneficio del contacto para los y las estudiantes, como lo ha indicado otro informante. Pero no es el caso, lo que deja en evidencia la escasa legitimación del trabajo pedagógico por parte del sector educativo y de las familias. El potencial peligro y la sospecha pesan más a la hora de regular, que un beneficio pedagógico para los estudiantes. Para indicar la posición de un brazo para un lanzamiento o una dirección es necesario poder recurrir al contacto, para guiar por medio del estímulo sensorial y motriz. La clase de educación física parecería ser el ámbito paradigmático donde esta débil legitimidad se puede observar, porque, como expresa el docente, el de educación física no es el único docente que puede ser sospechado, pero sí el más expuesto en función de la pregnancia del cuerpo. Al ser el más expuesto, es el que más se inhibe del contacto cuando más lo necesita para ejercer su tarea pedagógica. En ese sentido, las herramientas de la Ley de Educación Sexual Integral,<sup>2</sup> que podrían colaborar con el trabajo de la prevención del abuso y con el saber reconocer tipos de contacto abusivo y defensivo, no aparecen trabajadas desde la EF en ese aspecto. El profesor reaccionó frente a su propio discurso: “... uno dice a mí no me importa, son como mis hijos es así, no te olvides de que yo los veo entrar y los veo salir, y hoy yo tengo un hijo adolescente, hoy tiene dieciséis años [interrupción]. Entonces hay cosas que... es bastante chocante”.

Luego de hablar del “manoseo”, aparece la necesidad de defenderse y dejar claro en el mismo acto de relatar y describir el problema, de aclarar que “son como mis hijos”, o que “está fuera de lo que soy yo”, porque la norma imaginaria es la de la sospecha. Aunque sea de manera leve, el profesor se ve forzado a probar que no tiene nada que ver con el abuso, como si el mero hecho de haberlo nombrado y de haber puesto en cuestión la sospecha infundada lo pusiera a la defensiva y fuera objeto de sospecha en ese mismo acto de nombrar. Otros informantes relatan esta misma situación como dada de manera muy extensa entre los docentes, que por miedo a demandas legales y a sospechas morales se abstienen de tocar a los estudiantes.

Inmediatamente, el abuso sexual se vuelve a solapar con el abuso *en general*, percibido como una malinterpretación de una forma de trabajar necesaria o familiar para el docente:

Y hoy tenés [interrupción] hoy tenés que ver cómo le planteás la cosa... al alumno. Yo a los míos, a los alumnos, a los más grandes, le decís, “dale, pónganse las pilas, sino no llegamos a nada”. Hay cierto vocabulario que el profe en la cancha, *se mete*, con los pibes.

2 La Ley de Educación Sexual Integral (N° 26.150/2006) creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y establece que todos los educandos “tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada...” y creó los objetivos de ese programa, entre los que se encuentra: “procurar la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. Promueve, además, las “actitudes responsables frente a la sexualidad”.

Para el docente, en la actualidad (“hoy”, y no “ayer” o “desde siempre”) aparece el vocabulario como problema, la manera de referirse a los alumnos. El profesor “se mete” con los alumnos, sobre todo los varones más grandes; es punzante y provocador con los más grandes (porque la virilidad estaría más desarrollada). Los varones más chicos son menos duros y más tiernos a la manera del “pie tierno” de los orígenes del escultismo, es decir, del niño todavía débil y quejoso, todavía dentro de la esfera del cuidado materno (Scharagrodsky, 2006c) de la que se tiene que emancipar para ser un hombre “verdadero” (Badinter, 1993; Bourdieu, 2000). El adolescente de entre 16 y 17 años aparece habiendo adquirido ciertas resistencias e iniciaciones, y el insulto leve aparece como una forma de esta intervención que puede ser “malinterpretada” en otros casos: “En cambio... con las chicas también podés hacerlo, no digo que no, pero... ‘¡Eh... el profesor!’ interpret... Entonces, por eso, por eh... yo prefiero toda la vida lo antiguo, donde yo soy yo, cómo doy la clase, juego con los pibes, ¿me entendés?”. No ya la sospecha de abuso, ya sea del trabajo excesivo o del sexual, sino que el modo de dirigirse, la mera enunciación e instigación al trabajo aparece como problema para el profesor varón. Y pareciera que esa malinterpretación no es de los padres, sino de las estudiantes, que así lo transmiten a sus familias: “eh... el profesor...”).

La sospecha parece, a su vez, generar una incomodidad adicional al disminuir el componente lúdico. La solemnidad y la gravedad en el trato conspiran, para el profesor entrevistado, contra esa posibilidad que constituye una de las principales herramientas pedagógicas de la disciplina (ver Scharagrodsky, 2014; Torreadella Flix, 2012; Vigarello, 2011).

Por contexto, esta preferencia por “lo antiguo” significa la posibilidad de poder expresarse y comunicarse en la clase, sin reparos, con mayor espontaneidad, libre de la vigilancia y su consecuente represión que genera problemas en torno a las relaciones de géneros. Lo antiguo hace referencia al anhelo de un pasado únicamente masculino, que es, como voy a mostrar, un pasado institucional donde el género no constituía un problema, porque en las relaciones docente-estudiante no existía como tal, a pesar de que, al mismo tiempo, el profesor valore positivamente la presencia de las mujeres en la institución: “Y hoy, estar frenado por esta cuestión de lo que van a pensar, lo que van a decir, qué va a decir, que esto que lo otro, uno deja de ser uno”.

La división varones y mujeres, cuando el uso del cuerpo es tematizado, pareciera un resguardo frente a la vigilancia en la relación de sexos “opuestos”, tanto en la relación docente-alumna como en la de estudiante varón-mujer, porque la vigilancia produce un malestar en el profesor, un freno, una represión de su estilo de trabajo, una escisión que tiene que recomponer asociando a su figura, su función paterna y de miembro de la comunidad (“los veo entrar y salir”), porque la de mero docente de EF no parece suficiente para justificar cierto estilo de trabajo sin minar su autoridad. Ya no basta la identidad de la mera formación. El “dejar de ser uno” va en línea con el desfase de una formación docente destinada a formar cierto tipo de virilidad (Scharagrodsky, 2006a, 2006b, 2006c) y a cierta costumbre de hacerlo en los primeros años de ejercicio de la docencia en el colegio, cuando todos eran hombres. La enseñanza de las mujeres aparece una y otra vez



en su discurso y en diferentes aspectos como un problema. Sin embargo, valora la introducción de nuevos aspectos de la masculinidad referidos a la relación con las mujeres: “Y bueno también está bueno esto de que, en este proyecto del cuidado, ¿sí?, del cuerpo, eh... también nosotros nos sentimos obligados, yo, como hombre, me siento obligado a enseñarle a mis alumnos varones el cuidado de... y el respeto hacia la mujer”. La “obligación” aparece en términos personales e inherentes a su virilidad: “como hombre” (y no “como docente” ni como “docente varón”). El respeto hacia “la mujer” (con ese tono tipificante e ideal, y no “las mujeres”) está asociado a lo más íntimo de la virilidad deseada. Es útil que el profesor haya utilizado –por el motivo que fuera– la preposición “hacia” (y no “de”), porque es una marca del lugar pasivo que hasta en términos positivos se les asigna a las mujeres. El término “la mujer” sonó abstracto, sentencioso, esencializante (Butler, 2007), propio de la ética caballeresca, en la que el hombre debe cuidar a la mujer, depósito de su amor, responsable de la reproducción, frágil, que ya aparecía en las formas clásicas del eros heterosexual (Tin, 2012) y en el nacimiento de la disciplina eugenésica como valor de mejoramiento de la “raza” (Reggiani, 2014). Es interesante la discordancia con la imagen que históricamente se daba de las mujeres en la EF: si se hacía fuerte, era “copia ridícula del hombre”. Debía esforzarse solo en la medida en que tenía que ser fuerte para procrear (Reggiani, 2014; Scharagrodsky, 2006a, 2006b). Pero en las palabras del profesor, queda claro que este comentario implica un reconocimiento de toda la violencia que los varones pueden ejercer sobre las mujeres (y no las mujeres sobre los varones): “Acá, acá es clave. Acá vemos a un varón insultando a una chica y ‘eh!’, es una cuestión de... eh... una cosa que se está trabajando mucho. Y eso pasa por lo que le llaman el *bullying* el famoso *bullying* [interrupción]...”. En este pasaje, el profesor reconoce el problema de la violencia machista como una forma también de *bullying* que, en este contexto, se interpreta como hostigamiento sistemático (y no como insultos aislados ni como “código entre los chicos”), es decir, como un problema serio. La profesora informante luego me relató un solo caso de hostigamiento en el que había habido suspensión, y este había sido el de un estudiante varón a una compañera por Facebook. Pero este tipo de hostigamiento no deja de aparecer ambiguamente: “... ese temita ¿viste? Es bastante complejo está fuera de lo tuyo, porque...son los códigos de los pibes...”. ¿A qué se refiere la profesora con “complejo”, con “fuera de lo tuyo” y con “son códigos de los pibes”? Evidentemente, pareciera que la responsabilidad de prevenir la violencia o cierto tipo de violencia no es propia de un profesor de EF. Dicha violencia, no aparece asociada al insulto misógino, sino que su simplicidad se va diluyendo a medida que se desliza hacia los “códigos de los pibes” haciendo la tarea “compleja”. A mi entender, este término designa el reconocimiento implícito de que hay algo incorrecto, pero al mismo tiempo natural, y por eso incuestionable, en el “código”. El “código de los pibes” es el código de la virilidad que necesariamente, como mostraré más adelante, involucra un lenguaje homofóbico. Pero el profesor pareció no introducirse en ese tema por su cuenta directamente, e introdujo las nuevas formas de comunicación, otro aspecto de la “complejidad” de los “códigos” de los varones adolescentes de la actualidad:

... hoy lamentablemente el problema que tenemos es la cadena de WhatsApp y de repente uno manda un mensaje, “che viste el boludo de Martín” y ya el otro está interpretando, “uh cómo el boludo” y al padre, “¿pero cómo te va a decir boludo?” entonces, es un mal pensamiento...

El “mal pensamiento” aparece asociado ahora a una interpretación agresiva de un mensaje que no necesariamente tiene por objetivo agredir. La utilización de la aplicación de mensajería a través de celular es otra mediación “lamentable” que contribuye al aumento de las probabilidades de tergiversación. El término “boludo”, de uso coloquial, leído con tono de abierta hostilidad, produce una distorsión porque este lenguaje de cierta agresividad es propio del mundo adolescente (o una muletilla de extenso uso en la Argentina): “Son códigos, los pibes tienen sus códigos... Sí, hay casos y casos, pero por eso también nosotros los profes estamos constantemente con ese tema. Que ningún padre venga... Por ahí lo dijo en un partido caliente y otra cosa es que venga... a una dama”. Así, aparece la distinción entre una expresión de tipo espontánea, emocional e inmediata, y la agresión a una mujer nombrada con el título del decoro y la fragilidad que hay que cortejar (Tin, 2012). Es decir, una cosa es la agresión *entre* varones y otra cosa es *hacia* las “damas” que, así nombradas, aparecen condescendentemente sujetas al respeto que les es debido en función del deseo masculino y la reproducción. En este ejemplo, el deporte, además, aparece como el eje articulador que permite ese código entre varones y que una “dama”/mujer no podría compartir. La exclusión de las formas de la agresión es la exclusión del mundo deportivo, porque virilidad, sociabilidad agresiva y deporte se implican mutuamente (ver Alabarces y Garriga, 2008; Branz, 2015). “O que, si están mezclados los pibes, que de repente un varón salte a tocar una pelota y de repente le tocó un pecho y la otra piensa otra cosa. Ahí hay cosas que... que bueno”.

En la relación con las instancias lúdicas o recreativas mixtas (porque no hay espacio curricular en el colegio para instancias donde varones y mujeres se mezclen), también aparece la malinterpretación del posible contacto entre un estudiante varón y una mujer. Más precisamente, entre un varón y ciertas partes del cuerpo de la mujer: el pecho, con toda la carga sexual y simbólica que tiene. El profesor (y la mayoría de quienes lo escucha) da por obvio que no sucedería lo mismo en el caso de que una mujer tocara a un varón, por el simple motivo de que el abuso de las mujeres hacia los varones no es una constante, y porque el hecho de un varón que toca a otro varón –y el posible abuso sexual entre pares, atestiguado en formas de la violencia sobre la base de prejuicio homofóbico (CIDH, 2015)– está invisibilizado. Los únicos tipos de abuso imaginable para los agentes son: el de cualquier varón hacia las estudiantes mujeres, en primer lugar, y del docente varón hacia las mujeres. Pero no de los varones hacia otros varones.

El sintagma “los padres” aparece, entonces, como el polo de emanación semántico que vigila y tensiona las relaciones de género, tanto del docente varón y las estudiantes y los estudiantes varones; y de alguna manera interrumpe y distorsiona el sentido de algunas prácticas concretas: el contacto, el lenguaje provocador para incentivar a *los* estudiantes.

En tal sentido, la hipersexualización del contacto físico contrasta con la pretendida asexualización de las relaciones docente-alumno/a, que son presentadas como cuasi filiales. Esta exclusión vuelve a señalar, en un movimiento dialéctico, la hipersexualización de las relaciones interpersonales como respuesta defensiva frente al miedo al abuso y al terror a la sospecha de abuso.

### 3. Las identidades/expresiones no hegemónicas y orientaciones no heterosexuales: estudiantes trans, lesbianas, gays

Al repreguntarle sobre el *bullying* que él había mencionado y sobre si existían casos de hostigamiento homofóbico o si existían estudiantes trans, el profesor amplió y enmarcó el tema en estos términos: “Estoy en el colegio hace veintitrés años, antes el colegio era todo de varones, era otra cosa. Totalmente distinto. Por eso, favorece mucho esta cuestión de que el colegio sea mixto”. Como un dato, aparece la radicalidad en el planteo del tiempo asociado al cambio. Parecería haber otra velocidad en cuanto al cambio de género. En el paso de un colegio de varones a uno mixto el cambio es radical y, de alguna manera, reproduce, como una miniatura temporal, el cambio que, a un ritmo más lento de progresión, se produjo con la entrada de las mujeres al campo de la educación y de la EF en particular (Scharagrodsky, 2006b). Esta diferencia es valorada positivamente por el profesor respecto de la percepción más inmediata de la presencia de las mujeres, pero de manera ambigua respecto de la percepción de la homofobia: “Una broma entre los varones, ‘eh, morfón, puto, maricón’, o sea, pero era a través de... quizás porque no quería jugar al fútbol o quizás porque estaba cansado o porque ‘no, no quiero correr más’, ‘dale, maricón, déjat...’, o sea esa manera”. La naturalización del lenguaje homofóbico está asociada a la exclusión y al concepto de virilidad. Hay estratos históricos tanto de la moralización de la virilidad militarizada y espiritualizada, introducida por el escultismo y el catolicismo, como de las reformas eugenésicas: el “pie tierno”, poco tolerante al dolor, a las incomodidades, es, por obra de la moral católica, sedimentada en la fundamentación fisiológica de la EF (Scharagrodsky 2006a, 2006b, 2006c) en homofobia (Scharagrodsky, 2006e). La debilidad y el “desvío” sexual a-reproductivo (homosexualidad, pero también masturbación como gasto energético) (Reggiani, 2014; Segni, 2013) se encuentran condensados y eternizados como “broma”, luego del reconocimiento de la libre orientación sexual en la Argentina. Ahora que se reconoce la homofobia, la resistencia es que cierto lenguaje homofóbico no es tal, sino “broma”, “código”, forma inherente e incuestionada del lenguaje entre varones y otra cosa *aparte* de “lo sexual”, que sí es tomado, si se tiene en cuenta las palabras de la docente:

A través de lo sexual –ya estamos hablando de la elección de cada uno, de... de... de... su elección sexual– no, no, lo que sí me ha pasado es que he visto, ya veo, ya se ven las inclinaciones, uno como profe los ve de otra manera quizás, la forma de... de cómo trata al otro, de cómo es... de los parámetros.

Sí aparece la preocupación por la expresión de género, y en este sentido, el vocablo “inclinación” parecería referir a una expresión de género que no se adecua a los patrones de expectativas. Es decir, ¿de qué hablan los docentes cuando hablan de “inclinaciones”? Toda la distinción/problematización entre orientación sexual e identidad/expresión de género aparece superpuesta en esta “inclinación”, declive que aparece solo para referirse a personas LGBT, a pesar de que las personas que no lo son no sean explícitamente adjetivadas como “rectas” o “llanas”. Con el mismo uso apareció otro sustantivo en plural: “las particularidades”. Siempre, las expresiones que no conforman expectativas son las que son nombradas circunscribiéndolas al “caso” que se diferencia del patrón invisible de normalidad. “Género” se nombra para referir a las mujeres (y no a los varones), “identidad de género”, para las personas trans (y no a las cis), “orientación (o “elección”) sexual” es la homosexual (y no la heterosexual), “expresión de género” tienen las que no coinciden con las expectativas sobre de su género (y no las que sí coinciden y satisfacen esas expectativas). La “inclinación”, o “particularidad” en el vocabulario nativo suele significar homosexualidad o expresión de género no hegemónica, interpretada como signo de homosexualidad. “Inclinación” y “particularidades” son eufemismos. Por un lado, resguardan a quienes la pronuncian de ser incorrectos y potencialmente ofensivos y, por lo tanto, de ser potencialmente imputables moral y legalmente. Por otra parte, resguardan frente al pánico de decir “gay” o “lesbiana”, que con frecuencia son utilizados como insultos. Pero la homosexualidad, sobre todo (dada la exclusión casi total de la transexualidad del marco de inteligibilidad de los actores), genera una inseguridad que interpela. Es decir que nombrar una cosa por la otra podría no solo operar como inmunización frente a la sospecha y como marco general del pánico homosexual, algo que puede desestabilizar a quien la nombra, sino activar el pánico homosexual (Sedgwick, 1990). El plural “las particularidades”, por ejemplo, contribuye a la vaguedad y referencia flotante y múltiple que diluye cualquier anclaje explícito en alguna particularidad concretamente describible. Lo que no está explícito (pero que sugiere y se aproxima bastante a lo que quiere nombrar) no es objeto de demanda. Los abogados saben esto, y cualquier agente estatal con experiencia, también.

El uso de este vocabulario en conjunto con otros tropos del lenguaje, como el balbuceo/anacoluta, la laguna discursiva, es no menos cauto que espontáneo, y no es producto de una reflexión o estrategia individual consciente, sino un hábito adquirido en el marco institucional. El balbuceo en este contexto discursivo es corriente en muchas personas que no pertenecen al ámbito educativo y que tampoco están familiarizadas con categorías para nombrar el espectro del sexo, del género y las sexualidades.

¿Pero por qué aparecieron estos eufemismos y no otros? La “inclinación” que se nombra tiene un patrón de medida que se silencia verbal y cognitivamente, y que podría ser lo “recto” o lo “llano”, y pareciera una versión neutra de la expresión patologizante y peyorativa del “desvío sexual” (Segni, 2013). También funciona asociada a la metáfora de las declinaciones lingüísticas, tal el caso, la variación morfológica de sustantivos y adjetivos asociados a una función sintáctica específica en el que se supone una forma nominal ideal. En este

contexto, el sustantivo sin caso no existe, pero es el nominativo el que funciona como forma típica de la palabra. Así, “heterosexual” y “cis” son casos típicos que aparentan no tener ni orientación ni expresión. Son el caso recto que, siendo nominativo, no se nombra. El resto se desvía, declina o se “inclina”. La imagen de la línea y el desvío funciona también con la carga de lo correcto o lo incorrecto.

El otro eufemismo, “las particularidades”, implica el concepto de “la generalidad”, la cualidad de ser general. En ese sentido, una expresión de género no conforme a patrones típicos de género es una infrecuencia estadística y una excepción al patrón normativo (como el caso que desafía a la ley –ya sea como no contemplado–, el contra caso que hace replantear la norma –ya sea entendido como implicado en la lógica misma de la norma legal –general– a la cual el caso –particular– se subsume).

Así, pensados con cierto detenimiento, los eufemismos que aparecen para nombrar las características posiblemente indicativas de homosexualidad poseen una polisemia producto del préstamo lexical de contextos lingüísticos de gran abstracción. Además de aparecer en discursos de profesores afectados por posibles sospechas (sobre todo el profesor varón), también todas estas características (bambuceo, laguna, eufemismo) que aparecen al hablar sobre diversidad sexual pueden deberse sencillamente a que no tienen lenguaje para nombrar eso. Nunca tuvieron ocasión de aprenderlo. Es lógico, entonces, que no sepan cómo nombrarlo. No saben con exactitud qué efecto tendrá y, en definitiva, no saben qué significa, no en el sentido restringido semántico, sino en el sentido de qué efectos posibles tendrá. Si dicen “gay” o si dicen “lesbiana”, no saben si están insultando o hablando mal.

El profesor continuó exponiendo sobre las percepciones sobre la sexualidad de expresiones no exclusivamente heterosexuales en su *racconto* histórico: “Pero, gracias a Dios, se dio quizás cuando el colegio era mixto, que uno presta atención de otra manera... ¿entendés?”. Es llamativo que el acto de poner atención en el cuidado de expresiones homofóbicas apareció una vez que el colegio fue mixto. Presuntamente, porque la entrada de las mujeres genera la conciencia de la diferencia de género al interior de la institución, donde se presta mayor atención a los comentarios homofóbicos. En sí, podría tener muchos motivos: ¿alianza entre los varones para dejar de ridiculizarse entre sí y no horadar su virilidad frente de las mujeres? ¿La pérdida de la impunidad, porque ahora un grupo vulnerado por los hombres –las mujeres– *observa*? ¿O porque, de alguna manera, la lógica del género implica la regulación de las relaciones entre los varones? ¿Porque lo que se desprecia de la homosexualidad masculina es su interpretación como feminización y, entonces, al entrar las mujeres, entra la percepción cotidiana de lo femenino en un mundo masculino como una especie de luz que alumbra y contrasta todo aquello que quedaba opaco y masculinamente homogéneo, legitimado sencillamente como la única forma de ser varón? Con el ingreso físico de las mujeres al colegio, ingresan también otras masculinidades en el campo de la percepción; la diferencia respecto del género femenino produce diferencias al interior del género masculino.<sup>3</sup>

3 La imagen de la entrada de las mujeres al colegio, rompiendo la homogeneidad masculina, tiene ecos del relato del Edén en el Génesis (y no deja de sorprenderme la larga persistencia del mito, que se podría

Quizás después me he enterado de que he tenido alumnos [de la época en] que eran todos varones y bueno hoy son gays... que está todo bien en ese sentido, porque hoy la sociedad... es más sigo peleando por esta cuestión de que somos iguales mientras uno no joda al otro, está perfecto.

El profesor percibe acá el cambio de época con la entrada de las mujeres y con el cambio social. Es curioso cómo, si bien identifica alumnos gays de la época en la que el colegio era únicamente masculino, esto no alcanza para que le genere una problematización. El cambio en la percepción no es retroactivo en el colegio: o bien se perciben “inclinaciones” en el nuevo contexto con mujeres y luego de la sanción de las leyes de la diversidad sexual, o bien se perciben antiguos alumnos que eran gays *después* de haber terminado el colegio y *por fuera* de él. Y esto pareciera ser necesariamente así, puesto que hay cierta resistencia a banalizar y a negar el lenguaje homofóbico porque, precisamente, forma parte de la identidad masculina (Kimmel, 1997). Hoy “somos todos iguales”, pero “mientras uno no joda al otro”. Es la posición defensiva con ecos de que el homosexual molesta al varón (hetero), lo “jode”. Este amparo frente a una posible molestia que el varón gay siempre está por hacer, como un acoso al heterosexual, es un posible paso al acto de lo que es percibido como una amenaza a lo más íntimo de la identidad masculina. El profesor no pasa por alto del todo esa tensión:

Pero nosotros los docentes nos ha costado mucho eso. Y más [a] los profe. El profe tiene el alma de varón, el alma del reo, del guarro y todo eso... que el profe siempre fue el reo... [interrupción]. El profe siempre fue el reo, el que siempre puso en [inaudible] a los pibes, el que jugaba de...

El costo ha sido de “los docentes” en general, pero sobre todo de “los profe”. A la vez que expuesto por la pregnancia del cuerpo, y justamente por eso, “el profe” es la imagen el ejemplo, el encargado de transmitir la virilidad. Esto ha sido históricamente de ese modo, desde la EF militarizada hasta los usos morales del escultismo (Scharagrodsky, 2006c), pero sobre todo también lo es en el contexto de un colegio católico. El profe de EF tiene “el *alma* de varón”, ahora entendido como “reo”, “guarro”, el transgresor de las formas del decoro. Es al mismo tiempo la esencia de la virilidad que, en este contexto particular, aparece como una dimensión bifronte que se ubica en un plazo largo y en otro corto. En el plazo largo, y en el aspecto formal, debe ser el guardián de la moral, el caballero que no se inmuta frente al dolor, que resiste y que respeta a las damas. En el corto, que

---

descubrir en la base de muchas articulaciones biológicas y psicoanalíticas y en muchos otros recovecos de nuestra vida social). Es sabido que con la llegada de Eva se introduce la diferencia sexual, y es donde aparecen la noción de cuerpo “desnudo”, el peligro de los placeres corporales, el conocimiento del bien y el mal, y nada menos que la forma arquetípica de relación heterosexual divinizada y naturalizada. Adán, entonces, se percibe desnudo. Análogamente, en el discurso que analizo, aparece la “atención” en el lenguaje típicamente masculino del profesor de EF. El “reo” y “el guarro”, el varón no puede serlo con mujeres alrededor. Al percibir las, la misma percepción se transforma, y percibe algo distinto en sí mismo (algo femenino ya en el objeto de su deseo, ya en su identidad). La mujer pone de relieve el cuerpo transformando lo que antes era juego y libertad de expresión en un problema.

coincidiría con los cuarenta y tantos años de vida de este profesor, el profe es *también* “reó” y “guarro”, el que subvierte las normas del decoro. A todos los docentes varones les ha costado aceptar estos cambios. Al encargado de infundir la virilidad, todavía más. “Cuando apareció el colegio mixto, esas cosas empezaron a... y también cambió la sociedad, ha cambiado mucho la sociedad de [este barrio] entonces te digo...”. Aparece acá un alto grado de percepción de que, en rigor, desde la fundación de la EF en la Argentina no ha habido otra generación que haya enfrentado modificaciones tan drásticas al ideal de virilidad como la generación a la que pertenece el profesor: la identidad misma de hombre, como se ha percibido a sí mismo, ha cambiado no solo en el contexto particular de la apertura del colegio hacia las mujeres, sino con el reconocimiento legal de la libre orientación sexual e identidad de género que está penetrando en el sentido común, obligando a desarmar el *topos* del imaginario homofóbico. A continuación, da cuenta de los cambios y continuidades institucionales:

Este que tenés acá es profe y fue alumno mío y siempre nos acordábamos en el campamento cuando hacíamos guerra de bosta, ¿me entendés? Hoy llego a hacer eso y voy en cana, porque un padre nunca va a interpretar que el profe está jugando con los pibes.

Lo interesante de este pasaje es la progresión en términos cada vez más concretos de lo que antes no se podía nombrar, mientras al mismo tiempo se cristalizan unas alianzas y una oposición: la alianza del docente-estudiante en juegos que trascienden el decoro (pero que no subvierten la exigencia histórica de aguantar y soportar el dolor, la sangre y asociarse a lo más bajo que acá aparece como lo más gráficamente bajo, que es la bosta). Y, justamente, es esta alianza del profesor-alumno varón que se reproduce al interior de la institución como alianza entre pares, porque su “alumno” es ahora también “profe”. En definitiva, lo que grafica el profesor, entonces, es un rito de pasaje en el que el contacto con lo bajo es crucial. Doble alianza institucional que involucra el tránsito entre una y otra. Pero también unas oposiciones, también expresada en términos masculinos, y en vez de continuidad temporal, hay ruptura. “Ahora” el mismo juego sería sancionado con la cárcel, si “los padres” se enterasen. El mundo del docente de la EF opuesto al de los padres (y análogo al de los militares opuesto al de los civiles, el adentro al afuera). Pero la sanción, según el docente, sería “ahora” y no “antes”, “ahora” y no en “lo antiguo”. Entre una y otra dimensión, la llegada de las mujeres y los homosexuales. Pero no es una ruptura cualquiera: es la ruptura en la reproducción de cierto tipo de virilidad, que por diferentes motivos ya no es posible; de ahí la expresión ambigua, nostálgica, respecto de un pasado monomaskulino pero, al mismo tiempo, respetuoso especialmente, y en primer lugar, de las mujeres: “Entonces hay cosas que no, que han cambiado demasiado. Ahora, obviamente un respeto a las chicas, una cuestión”. Y, en segundo lugar, de los varones que no expresan su género normativamente y de los homosexuales: “Pero si, si de repente me decís hoy de que me entero de que tengo alumnos que ya tienen una cierta inclinación... del lado de los alumnos, nunca una agresión, no no ya está, ya lo ven así y lo incorporan”.

Evidentemente, existe la percepción de un cambio generacional. Y en ese sentido, otros informantes, todos ellos varones y de EF, hacen distinciones en los grados de homofobia entre la generación actual de los profesores de EF y la de los mayores (alrededor de los 50 años). Y estas percepciones coinciden con la imagen que es esperable desde las instituciones, si se mira la constitución de los sucesivos ideales de virilidad en la historia de la EF, todos ellos homofóbicos en alto grado.

Pero lo que persiste es un grado importante de negación, por el grado en que se minimiza y se niega el lenguaje homofóbico, por comentarios homofóbicos que, fuera de la clase pero dentro del espacio del gimnasio, escuché. Esta negación podría también pertenecer a los estudiantes, dado que, cuando entrevisté a dos de ellos, estos dijeron desconocer a estudiantes que se percibieran gays, pero también cualquier grado de violencia homofóbica. Dada la evidencia disponible, y basado sobre todo en la ocasión que tuve de observar a un estudiante menor a mis entrevistados pronunciando un insulto homofóbico a menos de cinco metros de donde los entrevisté (aunque no al mismo tiempo),<sup>4</sup> esto no parece plausible.

Existen también, en el discurso del profesor, otros restos de sentidos homofóbicos, aunque con variaciones que parecerían novedosas. Inmediatamente después, continuó:

Tenemos chicos integrados, con una capacidad acorde para estar en la escuela. No tenemos con discapacidad motriz; primero que no tenemos la infraestructura y aparte porque no somos de esa... de esa característica para poder ofrecer algo... un buen servicio.

Hay acá una asociación espontánea entre identidades no-hetero y el campo de las personas con algún tipo de discapacidad, que aparece casi idéntica, incluso en otros informantes que no son del colegio, al hablar de los problemas de la discriminación. Hay una yuxtaposición sintáctica, una asociación sin que medie un argumento explícito entre diversidad sexual y discapacidad. También apareció la noción del “buen servicio”, que parece ser indicador de una cualidad, un “servicio” con el que el colegio no cuenta cuando, en realidad, debería hacerse referencia a “derechos”. Hay un lenguaje involuntariamente mercantil. Digo involuntariamente, porque el profesor sabía que se encontraba frente a un investigador con perspectiva de derechos humanos. Pero, en ese sentido, reconoce las limitaciones de la institución, aunque expresadas en un léxico con connotaciones mercantiles. Prosiguió:

Pero sí tenemos con discapacidades leves: el famoso ADD y todas esas cosas que no sé si te hablaron una vez. Dispersos. Están integrados como los demás, y obviamente tienen una maestra integradora que está constantemente trabajando con la maestra de todos los chicos.

El agrupamiento de todo lo percibido como patológico, personas con discapacidades leves y jóvenes gays y lesbianas, aparece enunciado como “integración”.

---

4 Véase *Encuesta nacional de clima escolar hacia jóvenes LGBT* (AC 100% Diversidad y Derechos, 2016).



Es interesante que esta última noción haga referencia al punto de vista docente, no al de las y los estudiantes: “Pero como ya vienen de chiquitos, desde jardín, los chicos eso no lo ven, es más, los mismos compañeros los ayudan. Entonces... eh en ese sentido se hizo un trabajo bueno [interrupción]”. Las y los estudiantes “no lo ven”, y eso es positivamente valorado. Es interesante porque se asoma una bisagra fundamental de cómo se concibe el espacio escolar frente a lo que era “diferente” o “integrado” y que ahora “no se ve”. Con las condiciones adecuadas, las percepciones cambian y las prácticas también, porque los estudiantes “ayudan”. “Entonces la integración también ayuda. No estoy diciendo nada de eso. Pero es como que uno lo ve... socialmente ya... parte de... de...”. Conscientemente, el profesor desambigua cualquier interpretación de que las identidades gay y lesbiana estuvieran subsumidas en la categoría de “integrados” (que en definitiva sería el resto patologizante). Si bien se ajusta a ciencia y a derecho, la distinción no deja de ser signo de un gran cambio. Justamente, la asociación entre “ADD”-“dispersos” y gays y lesbianas muestra la capa histórica de esa sintaxis, en la que la institución escolar implícitamente coloca una nebulosa de los cuerpos abyectos que normativamente expulsaba (Butler, 2007; Femenías, 2015) y que ahora tiene que integrar y está dejando de producir (en el sentido de que los estudiantes “no lo ven”).

... sí puede haber como travesuras como que te diga “eh, dale, se la remorfa este”, sí, no te voy a decir que no. Pero para mí eso no entraría como el *bullying*. Es una cosa código de pibes. ¿me entendés? Para mí otro tipo de agresiones sería ya marcar constantemente y agredir una persona. Hay que ver el grado de lo que uno llama *bullying*. Pero dentro de lo sexual no hemos tenido cosas de agresión, ¿por qué? Porque hemos venido trabajando eso: el respeto... una cosa que se trabaja con los chicos.

Finalmente, volvió a repetirse en su respuesta la minimización del comentario y el vocabulario homofóbico como una “travesura”, un juego infantil astutamente separado del llamado *bullying*, porque, en rigor, no lo es, pero sí contribuye a la creación de un clima institucional hostil hacia jóvenes LGBTI en el colegio. El lenguaje homofóbico, por enésima vez es distinguido de “lo sexual”, donde a su vez se niegan situaciones de agresión. Es paradójica la referencia al “respeto”: si bien no hay motivos para dudar de que lo trabajan a todo nivel, su aplicación parece discrecional en cuanto al lenguaje sobre todo homofóbico.

En varias ocasiones, el profesor hizo alusión a que se le prestara atención a “los valores”, dado que, además, se trata de un colegio católico donde históricamente se tematiza la cuestión moral y “espiritual” asociada a ideales corporales masculinos (Scharagrodsky, 2006a).

A pesar de que “la sociedad también cambió” –expresión que introdujo la noción de la generalidad comunitaria extramuros, la conciencia del contexto más amplio de las relaciones de géneros– y hay una mayor percepción del espectro de la diversidad en el plano sexual, las personas trans están completamente invisibilizadas. Cuando las nombré en las preguntas a docente y estudiantes, todos ellos directamente contestaron que no había habido ningún ni ninguna estudiante que se identificara así, y a lo sumo pasaban a hablar de varones gays y mujeres lesbianas (sobrentendiendo la coincidencia entre género asignado al nacer e identidad

de género). Y esto pareciera generar el efecto circular: como no existen, no existirán. No son ni siquiera un “problema”. Otro informante que no ejerce en el colegio refirió que en una capacitación se expuso el caso de una estudiante trans que manifestó su identidad y su deseo de pasarse a la clase de EF. No hubo objeciones por parte de los docentes ni de sus compañeras, y las clases se desarrollaban bien hasta que el padre de una de las compañeras se quejó (“hizo problema”), y la estudiante trans fue retirada de la clase. Forzada a participar en la clase de los varones, la estudiante abandonó la clase. Este caso constituye un ejemplo en donde el sistema educativo viola el derecho legalmente reconocido de una adolescente trans por una queja de un padre. Es donde se puede observar mejor los efectos de una legislación que obliga a separar varones de mujeres: no solo reproduce estereotipos y prejuicios, sino que fuerza a estudiantes trans a realizar el esfuerzo individual de manifestarse, pedir el cambio de clase y a exponerse, para que su derecho no dependa de un individuo en principio sin autoridad de ningún tipo para decidir en el ámbito escolar.

Inmediatamente después de apagar el grabador, en el proceso de retirarnos, le pedí al informante que no ejerce en el colegio, que comentara sobre una reflexión respecto de los datos de la encuesta. Comenzó a hablar largamente de manera reflexiva. Dijo que había habido “casos” en la escuela primaria donde los directivos habían “detectado” ciertas “particularidades” en algunos alumnos varones que jugaban con las mujeres y no se relacionaban tanto con los varones, o que les gustaba patinar. En esos casos, la escuela había llamado la atención de los padres. Este señalamiento sobre la expresión de género era matizado por la profesora, que hablaba juiciosamente sin interpretar que esas preferencias en gustos y relaciones amistosas se traducían en una orientación o identidad: “eso no significa que sea gay”. Así narrado, el “problema” que encontraban los directivos, y para el que creyeron oportuno alertar a la familia (“los padres”), parecía tener reparos de parte de la profesora en función de un diagnóstico equivocado, ya que para ella a esa edad todavía no hay una “definición”, que sí aparece en los adolescentes de mayor edad. De hecho, me relató que, en una ocasión, un adolescente varón se le acercó y le dijo: “profe, ¿sabe que estoy de novio con un chico?”, a lo que la profesora contestó con naturalidad, “¿Ah sí? ¿Es de la escuela?”, a lo que el estudiante contestó que era un chiste. “Me estaba probando”. También comentó el caso de una chica que era lesbiana, a la que su novia la iba a buscar a la puerta del colegio. El rumor, una forma de violentar y controlar la sexualidad de las personas gays y lesbianas (Sedgwick, 1990), aparecía como la fuente de información: “cosas que se comentan”. Lo interesante fue que la profesora reflexionó nuevamente sobre el caso del chico de primaria sobre cuya expresión de género los directivos habían alertado, preguntándose cuál sería el problema si el chico fuera gay, dando a entender, desambiguando sin que mediara una intervención de mi parte, que no era razonable que así se hiciera. “El problema es la sociedad, lo que se comenta”. Si bien su discurso retomaba algunos rodeos del eufemismo y la interrupción, la plenitud de los nombres y la descripción de situaciones en un discurso fluido aparecieron una vez que se sintió habilitada para expresarse libremente sin una mirada vigilante (y, aunque ante un comentario de mi parte se ofreció a repetir todo este pasaje para

que lo grabe, el hecho mismo de haber interrumpido la grabación pudo haber contribuido). También es cierto que, en su caso, las vacilaciones eran menores que en el de su colega varón. Las presiones de la vigilancia parecen ser mayores en el caso de los hombres.

En el caso de la distinción entre adolescentes y niños de más temprana edad, respecto de la sexualidad y expresiones de género, apareció la diferenciación entre situaciones que la escuela asume como su responsabilidad y otras en las que la dirección no se involucra.

El profesor problematizó confusamente la cuestión de los valores, en el sentido de que podían relativizarse y que hablar de valores no necesariamente significa algo muy claro. Esto es relevante fundamentalmente para el caso de las obligaciones de dictar transversalmente educación sexual integral (ESI) según lo ordena la Nueva Escuela Secundaria. Ambos docentes mencionaron la “obligación” de incluir los contenidos de la ESI, pero ninguno refirió tratar explícitamente salud reproductiva en su campo. La profesora de EF refirió a otra docente del colegio que les habló de anticonceptivos a sus alumnas, a raíz de una situación que emergió en su clase. Pero, en general, los contenidos de la salud sexual y reproductiva quedan para otras materias. Es indicativo que por medio del testimonio de la profesora, me haya enterado de los talleres de Educación para el Amor (EPA) y hayan aparecido nombrados como algo más que vendría a completar la ESI. En ese sentido, es de sospechar toda la retórica de los valores y de la educación sexual sobre la base del antecedente de un “respeto” que pasa por alto el lenguaje homofóbico y que no parece sancionar el vocabulario racista/clasista. Las preguntas quedan abiertas: ¿qué valores? ¿Aplicados de qué manera? ¿Qué educación sexual? ¿Y aplicada de qué manera?



# SOBRE EL IMAGINARIO DE LA SOSPECHA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: DOS OBRAS DE FICCIÓN

## 1. Introducción

El profesor de educación física (EF) interpretaba la división sexual de la clase entre varones y mujeres como un modo de cancelación de malas interpretaciones por parte de los padres, “malos pensamientos”. De situaciones “desagradables”, de sospecha, pero también de posibles “maltratos” entendidos como prácticas contradictorias con las expectativas de lo que *debe ser* una clase de educación física para mujeres. En tal sentido, se resaltaba que esta solemnidad –o formalidad– resultaba contradictoria con el carácter lúdico que hubiera podido adquirir la clase, o que tenía cuando esta mala disposición no estaba tan presente.

Estas escenas me llevaron a pensar en dos trabajos que, desde la ficción, recrean algunos de los sentidos y supuestos presentes en el imaginario del abuso sexual como factor de regulación sexual. Considero estas obras de ficción como fuentes indirectas (Vivas Moreno, 2005) y pondero la utilización de éstas fuentes debido a las limitaciones materiales (sobre todo en términos de tiempo) de esta investigación y la complejidad de su objeto.

En tal sentido, recupero el concepto de *refiguración*, de Ricœur (1999), y el de experiencia estética como un modo de acceder a una “autocomprensión”, que es producto del conocimiento de sí –y del mundo que nos rodea, sus valores y sus criterios de verdad– a partir de la literatura. En tal sentido, los criterios de *justificación*, la construcción de argumentos y puntos de vista de los personajes pueden considerarse en una expresión verdadera de los valores y los modos de pensar de una determinada sociedad. De acuerdo con Maya Franco, sobre los conceptos aludidos de Ricœur, consideré que:

Una verdad auténtica habla a los hombres en la experiencia estética, una verdad sobre sí mismos. Dos cosas resultan sorprendentes en este punto: que el arte posea un contenido de verdad, más propio de lo humano, que el que poseen los saberes que se ocupan del hombre, que obras de diversos tiempos y latitudes logren convocar un público heterogéneo. ¿De qué naturaleza es pues la verdad del arte? La experiencia estética es un modo de autocomprenderse porque en ella se da un reencuentro con aquello que hay de más característico en lo humano (2004:180).

Estas obras son *El principio de Arquímedes* (2011), obra de teatro del autor catalán Josep María Miró, y la película *Ausente* (2011), dirigida por el argentino

Marco Berger. Ambas tematizan la “sospecha” de abuso sexual y el control de la vida privada sobre dos profesores varones de EF y las consecuencias que esta situación tiene en la relación con sus estudiantes, con los padres y con los colegas. El hecho de que los protagonistas sean docentes de EF hace que estas obras sean particularmente adecuadas para la temática de esta tesis, pero a la vez muestran la pertinencia del objeto de estudio seleccionado y el enfoque adoptado.

Ambas tienen como escenario principal la clase de natación. Esto no se debe a que no identifiqué otras obras que específicamente tematizaran esto en el contexto de la EF. Pero en cierta medida el sentido de la elección parece evidente: la natación hiperboliza los rasgos principales del cuerpo masculino. El cuerpo semidesnudo de los varones, mostrando todo el cuerpo mojado, subraya además el hecho de que lo único que se tapa es la parte genital. No solo hay mucha piel expuesta en estos contextos y partes del cuerpo delineadas por las marcas y el recorrido del agua sobre la piel, sino que lo que se oculta a la vista queda subrayado.

## 2. *El principio de Arquímedes*

La obra está compuesta por siete escenas en las que, en total, participan cuatro personajes. Expone una serie de diálogos interrogatorios entre Anna y el padre, Anna y Jordi, Anna y Héctor y entre Héctor y Jordi. La acción transcurre en el lapso de una mañana en una escuela de natación. Los profesores, Jordi y Héctor, dialogan sobre la clase cuando irrumpe Anna, la directora. Anna comienza a interrogar a Jordi hasta que finalmente revela que el padre de uno de los niños de la escuela asegura que Jordi besó a uno de los niños, Àlex, en la boca durante una de las clases. La comunidad permanece en estado de alarma luego de que en la misma semana en que transcurre la obra, se descubriera un caso de abuso en una ludoteca cercana. El rumor se propaga rápidamente entre los padres vía Facebook, y la obra culmina con la llegada de los padres con las cámaras de televisión y los niños arrojando piedras por las ventanas de la escuela fuera de cuadro.

El drama está construido de tal manera que no se explicita si efectivamente Jordi abusó del niño o si las sospechas son infundadas. Además de esta incógnita, la estructura misma de la obra acrecienta el efecto de sospecha y duda sobre lo que ocurrió. Las escenas se presentan *in medias res* y cronológicamente desordenadas de manera tal que la conducta de un personaje se explica por una escena posterior en el orden de exposición, pero cronológicamente anterior. En la puesta original y en el primer montaje porteño, también se alteraba el orden espacial: en las escenas en las que se repetían secuencias de acción y diálogo que ya habían sido expuestos con anterioridad, la disposición de la escenografía se invertía de manera tal que lo que se había presentado a la izquierda quedaba luego a la derecha. De esa manera, el espectador nunca contemplaba una presentación cronológica ni espacialmente lineal de las acciones de la obra. La puesta aumentaba la dificultad: a la falta de certeza sobre los hechos sobre los cuales indagan los personajes, se le sumaba la multiplicidad de puntos de vista y variaciones espaciales de la indagación misma.

En la primera escena, Anna interroga a Jordi sobre algo que sucedió con Àlex durante la clase de la mañana, sin revelar, sino hasta el final de la escena, que un padre se quejó por abuso sexual. El espectador se identifica con él porque se entera de la acusación junto con el personaje frente a la antipatía de Anna, que cronológicamente ya ha tomado contacto con el padre que acusa y que lanza las preguntas. Anna interrumpe la conversación entre Héctor y Jordi, solicita que el primero los deje solos e interroga a Jordi:

Jordi.—¿Qué pasa?

Anna.—¿Qué ha pasado con Àlex?

Jordi.—¿Qué ha pasado?

Anna.—Sí, ¿qué ha pasado con Àlex?

Jordi.—Nada.

Anna.—¿Cómo que nada?

Jordi.—No sé<sup>1</sup>

Anna.—Huele como a... ¿Habéis fumado?

Jordi.—No. Claro que no. Yo no noto nada.

Anna.—Ya.

(Pausa)

Anna.—¿Qué ha pasado esta mañana?

(Pausa) (Miró, 2016: 24).

Sin aclarar ni explicarle lo que ha sucedido, Anna se pregunta sucesivamente reteniendo su porción de información. Cuando Jordi muestra su desconcierto, lo interrumpe y pregunta si fumó. De la cuestión del abuso, desliza hacia una falta relativamente menor: fumar. Pero sigue preguntando sobre un hecho comprobable para poner a prueba la confianza testimonial de Jordi. Anna es cuidadosa al expresar los motivos de la queja del padre: “le has abrazado y dado un beso”. No menciona la palabra “abuso”. Más adelante en la escena, Jordi reconoce que efectivamente fumó, y efectivamente en la escena siguiente, cronológicamente anterior a esta, lo vemos fumar, lo cual es un primer *signo* de que también *podría* estar mintiendo y ocultando algo sobre los hechos de esa mañana y, en definitiva, que *podría* haber abusado de Àlex. Según Jordi expone más adelante en la obra, Àlex había llorado porque tenía miedo, y más adelante en la obra relata que lo abrazó para calmarlo.

Jordi.—Le da miedo el agua.

Anna.—No estoy hablando de eso.

Jordi.—Pues no sé/

Anna.—Jordi...

Jordi.—¿Qué?

---

1 El autor aclara que el signo / indica que esa línea es interrumpida inmediatamente por la siguiente. El signo (...) indica silencio, pero con alguna reacción gestual.

Anna.—¿Qué ha pasado esta mañana con Àlex?

Jordi.—Se ha puesto a llorar.

Anna.—Se ha puesto a llorar, y ¿qué más?

Jordi.—Nada más. Me ha dicho que le daba miedo.

Anna.—Jordi...

Jordi.—¿Qué?

Anna.—No estoy hablando de eso.

Jordi.—Pues, si no me lo explicas, me pierdo.

Anna insiste, y Jordi despliega mayores niveles de concreción. De “nada” pasa al llanto y a decir que Àlex había dicho que tenía miedo, lo cual no es un dato menor. Seguidamente, Anna advierte:

Anna.—Será mejor que te sientes.

Jordi.—¿Por qué tengo que sentarme? No quiero sentarme.

Anna.—¿Por qué te pones así?

Jordi.—No me pongo de ninguna manera.

Anna.—A la defensiva... Estás tenso.

Jordi.—Me parece que la que está tensa eres tú.

(Pausa)

Jordi.—Ya te lo he dicho, explícamelo o me pierdo. No sé de qué coño va esto.

Anna.—Normalmente no me hablas así (Miró, 2016: 25).

Evidentemente Jordi reacciona frente a la advertencia de Anna. Su enunciado avisa que algo grave está por decir, y por lo expuesto es claro que tiene que ver con la conducta de Jordi en relación con Àlex. Luego, la reacción provocada por la acción de Anna es interpretada como un signo de tensión y de defensa de Jordi. Sería esperable, pero Anna no lo interpreta así; pareciera que Jordi no tiene motivos para estar a la defensiva y cuestiona su conducta: Jordi “normalmente” no le habla así. Miró construye en escena el dispositivo de interrogación y de sospecha. Jordi está transitando ahora el ámbito fuera de la conducta normal. Esto evidentemente queda expuesto, de manera que sabemos que Jordi mintió sobre el hecho de fumar, pero también sabemos que Anna lo puso nervioso y lo indujo. Esta tensión nunca queda resuelta en la obra, porque finalmente como espectadores, nunca tendremos suficientes elementos ni para juzgar los hechos ni para determinar la fiabilidad del testimonio de Àlex ni la falta de prejuicios de los acusadores.

Pero el interrogatorio continúa en otra escena:

Anna.—Dicen que has sido demasiado...

Jordi.—¿Demasiado qué...?

Anna.—Demasiado...

Jordi.—(...)

Anna.—... cariñoso.



Jordi.—A Àlex le da miedo el agua.

Anna.—A muchos niños.

Jordi.—Se ha puesto a llorar...

Anna.—Sí.

Jordi.—Solo quería tranquilizarlo... Que no se asustase...

Anna.—Ya.

Jordi.—No. “Ya” no. Se te han quejado. Insinúan que...

Anna.—Jordi... (Miró, 2016: 43).

En este parte del diálogo, los silencios flotantes semejan aquellos que encontré en el profesor de EF: cuando la conversación se acerca al tema del abuso, los interlocutores tienen dificultades para nombrarlo. Eligen con cuidado las palabras, cuidan la legitimidad de sus argumentos, eligen utilizar eufemismos. “Demasiado cariñoso”. Es interesante que Anna exponga al contacto cariñoso como una cuestión de grados. El exceso sería el más allá del grado estrictamente justo para calmar, que sería justo antes del beso, aunque no queda claro. Al colocar la fuente de la sospecha como exterior, siempre “los padres”, como también exponía el profesor del colegio, Jordi intenta averiguar cuán hondo penetró la sospecha:

Jordi.—¿Y tú?

Anna.—Los padres...

Jordi.—No, los padres, no; tú. ¿Qué piensas tú?

Anna.—Son sus hijos (Miró 2016: 43).

Ni sí ni no. Anna responde afirmando tácitamente la legitimidad o la justificación de “los padres”. Que sean sus hijos los autoriza a algo que no queda claro si es el cuidado, si es el exceso de celo. Pero Anna tampoco afirma que esto sea confiable, de otra manera hubiera comentado sobre el hecho en sí. Luego sabemos que Anna tiene motivaciones estrictamente psicológicas para reforzar esta legitimidad, dado que ella ha perdido un hijo y que, además, uno de sus sueños recurrentes es ver hundirse a los niños de su escuela en la piscina frente a los padres. De alguna manera ella no pudo cuidar, y eso es motivo extra para legitimar a quien sí cuida. Pero este diálogo vira directamente hacia la cuestión de la sospecha por género y a la orientación sexual:

Jordi.—¿Tú no has dado nunca un beso a alguno de los niños?

(Pausa)

Anna: Sí.

Jordi.—Eres una mujer. No es lo mismo... ¡Claro!

(Pausa)

Jordi.—Si le hubiese echado una bronca... Si le hubiese dado una torta... Eso no. El niño sí que tendría motivos para estar asustado y no querría meterse nunca más en el agua. Se me echarían encima, y con razón. Eso, yo, eso no lo haría nunca. Pero ahora resulta que se quejan de que soy demasiado cariñoso (Miró, 2016: 43).

Jordi expone la tesis: la desconfianza es hacia los varones, no hacia las mujeres. Así como decía el profesor, el “profe”, está más expuesto. Y Jordi completaría: porque es varón, que “no es lo mismo” que bese una mujer. El cuidado de una mujer no es sospechoso. Por otra parte, Jordi expone también la diferencia: es más sospechoso abrazar que golpear a un niño. El contacto placentero y tranquilizante se vigila y se sospecha, el explícitamente agresivo, para Jordi, no. En ese sentido, tanto el “manoseo” como el trabajo duro son motivos de sospecha para el profesor de EF. El contacto sospechoso era, para él, entre el docente y las estudiantes mujeres y entre los y las estudiantes. El profesor no alcanzaba a tematizar la sospecha sobre el varón gay, que ha sido mencionada no solo por Jordi, sino por la literatura (Sedgwick, 1990). La noción del abuso desliza en el sentido común (heterosexista) hacia la homosexualidad.

Esta autoconciencia, en este contexto regulatorio de la sexualidad, no beneficia al personaje de Jordi, porque lo hace caer de nuevo en la zona de la sospecha. Como podría observarse en el discurso del profesor, la presunción de heterosexualidad solo puede ser rota espontáneamente por quien no es heterosexual. Solo un homosexual puede no ya “saber”, sino “decir” que “no es lo mismo” un varón que una mujer. Solo un varón gay puede señalar el prejuicio que opera silenciosamente. Anna lo ratifica más adelante, pero el diálogo sigue su carril sobre la cuestión de la sospecha y la desconfianza ya instalada entre colegas:

Anna.—No sé qué decir.

Jordi.—Algo.

Anna.—No lo sé.

Jordi.—Me conoces hace tiempo y sabes perfectamente/

Anna.—Perfectamente no sé nada. Ni de ti, ni de nadie.

Jordi.—Gracias (Miró, 2016: 76)

Anna es tajante respecto al nudo del dispositivo que genera la activación de la sospecha. No es posible conocer “perfectamente” a “nadie” (no “nada” o “algo”, no un objeto, sino a una persona), y podría incluirse a sí misma en ese “nadie”, puesto que ella misma no supo reconocer qué pasaba con su hijo ni cómo lo perdió. Esa falta de conocimiento moral que tiene de las personas está estrechamente ligada a su falibilidad como cuidadora. Existen más razones para creer en que el abuso existió:

Anna.—Ha pasado lo de la ludoteca, a veinte minutos de aquí. Es aquí al lado.

Jordi.—Paso todos los días por delante.

Anna.—Esta misma semana (Miró, 2016: 44).

En esta porción del diálogo se articula algo que parece ser central en el imaginario de la sospecha de abuso como factor de la regulación (y de control) sexual, que es la *verosimilitud*. Efectivamente, en la ludoteca *hubo* un caso de abuso. ¿Pero cómo opera esta verosimilitud? “Lo de la ludoteca” sucedió “aquí al lado” y sucedió “esta misma semana”, “a veinte minutos de aquí”, por donde Jordi pasa

“todos los días”. La cercanía temporal y espacial pareciera *contagiar* y revelar que puede suceder también en la escuela. Que haya pasado cerca refuerza la probabilidad de que pase aquí. Jordi lo *sabe*:

Jordi.—Estoy al tanto y lo encuentro repugnante ¿Crees que sería capaz de... ¿De verdad piensas que...? (Miró, 2016: 44).

Incluso Jordi, que está siendo acusado y sospechado, da por probado el hecho y, además, se ve en la situación humillante de tener que aclarar que lo encuentra “repugnante”.

Desde el punto de vista de Jordi, el acusado tiene que negar los hechos que no ocurrieron (el beso en la boca, el abuso) y también las malas interpretaciones de los hechos que sí ocurrieron (el abrazo y el beso), y además *expresar* su repugnancia, su asco moral frente a la posibilidad (dada como hecho respecto de la ludoteca) de que algo semejante haya sucedido.

Digo posibilidad porque, formalmente, “lo de la ludoteca” se da por probado. Pero dado el alto grado de problematización de la situación en la escuela, “lo de la ludoteca”, el caso de abuso podría no haber ocurrido. No son más que los personajes que nos dicen todo el tiempo que desconfiemos unos de otros quienes nos afirman que hubo una situación de abuso en la ludoteca. Y eso sin preocuparse por proporcionar más detalle cuando, para probar y refutar lo que sucedió o no en la escuela, despliegan un amplio espectro de recursos retóricos y gestuales.

Aplicando la lógica de la verosimilitud inversamente, si se probara que Jordi efectivamente abusó de Àlex, es más verosímil que lo de la ludoteca efectivamente haya sucedido. Pero también hay elementos para descreer que Jordi abusó de Àlex. Además de que Jordi negó los hechos, y la interpretación de los hechos, y que expresó asco moral, hay la ausencia del testimonio directo o indirecto de Àlex o de su familia, y hay también una alta mediación de los testimonios que afirman los hechos: David, el padre de Arnau, compañero de Àlex, relata que la madre de Paula, otra alumna y compañera de Àlex, sostiene que Paula, su hija, vio a Jordi besar en la boca a Àlex. A esto se le suman, como mostraré más adelante, signos de prejuicio homofóbico en la exposición de David. David, además, se presenta por primera vez en la escuela para denunciar a Jordi, lo cual es interpretado como un elemento que puede debilitar todavía más la fidelidad de su testimonio. Sin embargo, gracias a Facebook, los grupos de padres y de niños dan credibilidad a las acusaciones de abuso.

Si una reacción popular y mediática (un linchamiento que puede ser mediático y simbólico, pero también literal) sobre hechos falsos es una tesis plausible que la obra propone sin afirmar ni refutar del todo, ¿por qué no sería verosímil, entonces, que los hechos de la ludoteca hayan sido ciertos? Este es el fuera de cuadro, el punto ciego que *El principio de Arquímedes* abre, pero que ni los personajes presionados por la acusación ni los espectadores pueden detectar al menos durante el transcurso de la obra.

Para evitar confusiones aclaro que no me refiero a la lógica de los hechos en la realidad. Lo que expongo, en cambio, es el proceso de construcción de sentido,

el modo de argumentación que pone de relieve las creencias y representaciones (prejuiciosas o no) de los personajes en la ficción como expresión de un estado de cosas en el mundo. En tal sentido, retomo los aportes de Maya Franco, en cuanto a que:

... en tanto humano, se participa de las pasiones de las que el arte es un espejo cuyo reflejo, a través de los tiempos, vuelve a poner al hombre frente a aquello que le constituye, no bajo la forma del reconocimiento, sino más bien bajo la forma del asombro o el extrañamiento. Por eso se dice que en la experiencia estética se da una autocomprensión, porque se produce un reencuentro con lo propio, si bien transfigurado (2005: 180).

El abuso sexual *aquí y a mí* (Jordi) puede ser refutado, pero no *allí* (la ludoteca) y a *ellos* (unos anónimos). Anna y Jordi tienen ventaja frente a los personajes anónimos de la ludoteca: tienen nombre, tienen rostro, tienen palabra y están de cuerpo presente en la escena. Pero esto es una ventaja frente al espectador, no frente a los otros personajes. De los padres, solo David tiene nombre. Presencia y voz en la escena. Porque lo vemos y escuchamos, podemos elaborar un juicio sobre la materia disponible. Sin embargo, el resto se encuentra todo el tiempo no solo fuera de la escuela, sino fuera de escena, no tienen cuerpo y su fuente de información y su medio de comunicación entre sí es nada más y nada menos que Facebook.

Para Anna, implicada en la responsabilidad porque se trata de su escuela, el miedo de los padres es razonable:

Anna.—Jordi... Es normal que/

Jordi.—¿Sí? ¿Piensas que es normal?

Anna.—Razonable, que estén asustados (Miró, 2016: 44).

Anna acepta la razonabilidad. Ella misma fue madre. Ella misma sigue siendo una madre de un hijo muerto. Conoce la materialidad, el costo de no tener miedo. El miedo, para Anna, es un elemento racional del cuidado, ya que el *miedo es razonable*. Y el miedo aquí es una sospecha. Ergo, la sospecha es razonable. Pero ¿fundada en qué? Para activar una sospecha es necesaria la acusación sobre hechos denunciabiles:

Jordi.—Solo un beso.

Anna.—¿Era eso, solo un beso?

Jordi.—Un beso es algo inocente

Anna.—No. No siempre.

(Pausa)

Jordi.—Este sí.

Anna.—Créeme que te he defendido y quiero pensar que... Pero/

Jordi.—¿Pero qué?

Anna.—Es difícil pensar que un beso en los labios de un niño es algo inocente (Miró, 2016: 44).

Es entonces cuando, finalmente, Jordi niega el hecho de haber besado a Àlex en la boca. No sabía que los hechos habían sido presentados así; de haberlo sabido, lo esperable hubiera sido que fuera lo primero que negara, antes de negar interpretaciones sobre los hechos que sí reconocía (el abrazo, el beso en la mejilla) y antes que expresar repugnancia por la significación del abuso (en la ludoteca). Como mostré en primer lugar, porque de esa manera era más fácil observar contradicciones en la conducta de Jordi. Anna retaceó esa información sobre el contenido y las circunstancias de la acusación durante todo el interrogatorio. ¿Por qué?

Saber algo que él no sabía le daba jerarquía en la posición defensiva en la que David la había colocado, pero como espectadores, lo sabremos recién después (y al saberlo, conociendo el disparador del interrogatorio de Anna, nos identificamos con ella, y su conducta avasallante para con Jordi pasó a resultarnos *razonable*). Pero es posible que Anna haya demorado revelar toda la información por *otra* incógnita que necesitaba despejar antes de y para liberar a Jordi del estado de sospecha. Se trata de *esa* incógnita, de *ese* secreto (Sedgwick, 1990). Jordi promete, jura que Paula, la alumna, se confundió, que él no besó a Àlex en la boca; sin embargo, Anna continúa pidiéndole que le dé motivos para que ella no se “preocupe”. Solo después de la desesperación de Jordi, cuando finalmente introyecta la observación sobre sí mismo, la pérdida de confianza en su contacto y su trabajo, Anna hace la pregunta:

Anna.—Jordi... ¿eres homosexual?

Jordi.—¿Qué?

Anna.—(...)

Jordi.—¿Eso te han preguntado?

Anna.—Ya te he dicho yo que quiero cerrar este tema cuantos antes mejor (Miró, 2016: 48).

La pregunta por la homosexualidad es la última, la que vendría a cerrar “este tema”, la que cancela definitivamente la cuestión del abuso (o no). Anna podría haber arrancado con esta pregunta, pero en términos tácticos, primero debía asegurarse de que Jordi no mintiera. Solo después de verlo negar los hechos que según Jordi no ocurrieron, de verlo negar las interpretaciones sobre los hechos que sí ocurrieron, de verlo repudiar moralmente el abuso sexual y de verlo desesperar ante la pérdida de confianza e inocencia frente al contacto con los niños, materia indispensable de su trabajo que involucra cuidado y afectividad, solo entonces puede confiar en que no miente. Pero no es suficiente. Anna necesita despejar la pregunta por la orientación sexual. Siendo responsable del establecimiento, jefa de Jordi y parte acusatoria, evita con facilidad confirmar si le han preguntado a ella sobre la orientación sexual de Jordi o si la iniciativa es propia, y esto independientemente de que la pregunta de reacción de Jordi fuese retórica (“¿eso te han preguntado?”), una expresión de estupor frente a la invasión que la pregunta supone. Anna evita, ahora sí, demorar la certeza con una discusión sobre la legitimidad del derecho a realizar la pregunta que implicaría discutir los motivos y circunstancias por las cuales David la realizó. Cuanta menos información

proporciona Anna, más controla y dirige el objetivo de la interrogación. Jordi resiste, pero ante semejante pregunta, la estrategia de la invisibilidad no funciona:

Jordi.—No me puedes preguntar eso.

Anna.—No sé nada de ti.

Jordi.—¿No te basta saber qué hace cinco años que estoy aquí y que hago bien mi trabajo?

Anna.—¿Lo eres?

(Pausa).

Frente a la posibilidad de abuso, la única verdad es la sexualidad, y la única información que vale algo (“no sé nada de ti”), por encima del trabajo y antecedentes incuestionables, es la sexual. Para quedar eximido, Jordi tiene que negar que sea homosexual.

Jordi.—Alucino... Sabes que no tienes ningún derecho a preguntarme eso.

(Pausa) (Miró, 2016: 48).

Pero es que ya el derecho no importa, porque no juzga la autoridad judicial, juzga la sociedad civil mediatizada, juzgan los padres, juzgan las familias. Hay juicios y hay persecuciones, aunque no haya derecho. Y aunque Jordi tenga derechos, su intimidad se viola igual.

Es importante señalar acá que Jordi no niega que sea homosexual. Cabría pensar que otorga. Pero, frente a Héctor, *entre hombres* y colegas profesores de natación, Jordi presentaba aristas de hipermasculinidad, bromeando (o no) incorrectamente sobre la sexualidad de las niñas de doce años. Para Héctor, una vez inoculado con la sospecha, la actitud y la conducta de Jordi parecen sospechosas de abuso... pero por heterosexual. Héctor cuestiona que Jordi haya aceptado la solicitud de amistad en Facebook de una esas niñas, diciéndole que impropio e imprudente había sido, dado que queda registrado públicamente. Luego de enterarse de las acusaciones, Jordi dice que va a nadar, pero luego reingresa a escena seco y revela a Héctor que revocó la amistad en Facebook con la niña. Pero Héctor dice que ese gesto será visto como prueba de mala conciencia por la comunidad de padres.

Pero frente a Anna, y el género no es menor, la vacilación ante el silencio cae para el lado de la homosexualidad, *declina* como gay:

Anna.—¿Tienes pareja?

Jordi.—No.

Anna.—¿O alguien más o menos estable?

Jordi.—No (Miró, 2016: 48-49).

La pareja o la estabilidad sexual son factores determinantes para Anna, factores que caen por fuera del círculo de la virtud sexual, cuyo centro ocupan la estabilidad, la heterosexualidad, las relaciones intrageneracionales (Rubin, 1984). Su opuesto es la homosexualidad y las relaciones “promiscuas”.

Anna.—¿Te gustan los niños?

Jordi.—¡No! (Miró, 2016: 48-49).

Nótese que Anna no pregunta si Jordi abusó de Àlex, cosa que él ya negó. Tampoco pregunta si abusó alguna vez de otros niños o si se vio tentado alguna vez de abusar de niños (como sería *razonable* si el interrogatorio se dirigiera hacia la prevención, cuando en realidad se dirige a la confirmación o refutación de un hecho.) Pregunta si le *gustan*.

Jordi.—No...

(Pausa)

Jordi.—Creo que no.

Anna.—¿Crees que no? (Miró, 2016: 49).

El silencio y la duda dan la pauta de que o bien Jordi está descubriendo algo sobre sí mismo, o bien de que duda sobre la naturaleza misma de su deseo. Parece que el interrogatorio inmerso en el dispositivo del rumor y de la regulación de la sexualidad ha socavado no solamente la confianza de Jordi en su trabajo con los niños respecto de la mirada de los padres, sino también la creencia en él mismo y el conocimiento de sus propios deseos sexuales.

¿Pero qué significa “gustar de los niños”? Hay una ambivalencia, y Jordi todavía sigue lúcido como para detectar el mecanismo. Niega la parte del abuso, y la duda en realidad no problematiza el significado de gustar (y del contacto físico afectivo interpretado como deseo *sexual*):

Jordi.—Me gusta estar y relacionarme con ellos. Quizás soy cariñoso con los chavales, pero no puedo ser de otra forma. Me sale así... No hay nada malo... ¡Pero no! Nada de todo eso. Me cuesta creer que... ¿De verdad piensas que eso quiere decir que me gustan?

Anna.—No. Creo que no (Miró, 2016: 48-49).

De aquí retengo la espontaneidad de Jordi: “me sale así” y “no puedo ser de otra forma”. El contacto físico y el cariño como modos de expresión auténtica de sí y la disonancia con lo que se espera de él, varón, que se encarga de educar y principalmente cuidar en un lugar como una piscina, donde el descuido o la falta de atención pueden ser fatales, como constantemente remarca Anna. Esta autenticidad ya había aparecido entre mis informantes del colegio, y como un malestar del profesor, quien prefería “lo antiguo”, es decir, cuando no se sospechaba del contacto docente-alumno en la clase. Tanto Jordi como el profesor de EF del colegio saben que no hay nada de malo (de abusivo) en su relación con sus estudiantes, pero también se saben sospechosos y sujetos a ser malinterpretados. Puesto en una situación “desagradable”, Jordi tiene la seguridad suficiente como para cuestionar la ambigüedad del *sentido* que se le atribuye a su relación con los niños, pero no a la relación misma tal como la experimenta y la reconoce. Sabe que no es ni un abusador ni un “pervertido”, y sabe que no gusta sexualmente de los niños. Pero este pasaje demuestra que es perfectamente posible que él dudase de sí mismo.

Al final del diálogo, Anna expresa su confianza a Jordi. Pero el daño ya está hecho. Liberado de la presión, se indigna por la desconfianza y la humillación, y por el hecho de que Anna de más crédito a una niña de cinco años y a los padres. Ahora que Anna reveló toda la información sobre los desencadenantes del proceso, Jordi está en posición de debilitar y refutar argumentos y posiciones, de sospechar él mismo de los demás:

Jordi.—Una mujer entró en una clase y pegó a la profesora delante de los niños, porque les había hecho volver del patio, y su hijo no había podido acabarse la merienda. En los periódicos también hay cosas como esta... No es la primera vez que... Padres que parecen que saben mejor que nosotros cómo hemos de hacer nuestro trabajo... Los padres, ¿qué? ¿Qué me estás diciendo? (Miró, 2016: 50).

Jordi recurre al argumento corporativo frente a su colega. Como el profesor de EF del colegio, sus antagonistas principales son los padres, las familias. Pero en este caso, también los niños. Interpela a Anna en términos corporativos. Anna no está dispuesta a seguir argumentando por vía de la preocupación y la demanda de los padres, y asume su propio miedo (que se le presenta en una pesadilla recurrente):

Anna.—Me preocupo por los niños (Miró, 2016: 50).

Ahora sí, expuesto el motivo de Anna que sustenta el crédito de la razonabilidad de los padres, Jordi ataca y se desquita:

Jordi.—Me dices que no son mis sobrinos, pero tú tampoco eres su madre ¿Lo entiendes? No lo eres, ni lo serás nunca. Y, sinceramente, creo que es difícil que nadie tenga ganas de dejarte preñada con esa cara de amargada (Miró, 2016: 50).

Reducido a su sexualidad y humillado, Jordi termina respondiendo también con violencia de género. Aparentemente desconociendo que perdió un hijo, apela a la maternidad trunca de Anna, porque el ataque sexista tiene que ver con los tópicos misóginos: la inutilidad para la reproducción, la falta de aptitud para ser deseable para los hombres. Anna reacciona (sabremos más adelante que perdió un hijo y que Jordi tocó un punto doloroso).

(Anna le da una bofetada. Jordi se quita el albornoz y queda desnudo).

Anna.—¿Qué haces?

Jordi.—¿Qué pensaría ahora alguien que entrase en este momento? ¿Cómo lo interpretarían? ¿También te preocupa eso? (Miró, 2016: 50).

Ahora sí, frente a la reacción de Anna, Jordi, luego de haber sido desnudado simbólicamente, se desnuda literalmente para agredir y para probar la posibilidad de una mala interpretación. ¿Pero qué significa un desnudo masculino? Agresión sexual. Esta porción de acción se repite en dos escenas; en la puesta que presencié en Buenos Aires aparecía desde dos puntos de vista. En esa ocasión, el público se ubicaba a ambos lados del espacio escénico de manera tal que había dos porciones del público enfrentadas entre sí. Cuando la acción sucedía a la izquierda de



unos, necesariamente los otros la tenían a su derecha, y viceversa. De esa manera, el desnudo de Jordi quedaba a espaldas de unos y de frente a otros en una de las escenas, y la relación se invertía en la otra. Por lo tanto, los espectadores que vimos primero a Jordi de espaldas y a la derecha veíamos cómo los espectadores de frente veían los genitales de Jordi. Y al revés. El desnudo total, es decir, la exhibición genital funcionaba como una suerte de revelación: de Jordi, del actor. Ver el pene suplantaba la ausente contundencia de los hechos y la fiabilidad informativa. El desnudo de Jordi era agresivo, pero su asertividad gestual escondía el hecho de que lo que el espectador acababa de presenciar entre Anna y Jordi era una violación; una violación sexual no física, sino moral. Esto, evidentemente, queda invisibilizado por el hecho de que Anna no tocó a Jordi, y por el hecho de que Anna es una mujer, precisamente los dos factores que hacen a la violación: el abuso físico interpretado en términos sexuales (y no morales) (Segato, 2010). Y podría decirse también que Jordi está abusando de Anna, ya que después de despreciarla en términos sexistas, exhibe lo que parece valer como signo último de poder: su pene.

¿Puede una mujer adulta violar a un hombre adulto? Como vimos, el abuso sexual es un abuso de naturaleza moral (Segato, 2010), por más que no haya contacto físico. ¿Pero qué pasa con las relaciones de poder entre los géneros? El otro hombre al que le habla el abusador –Anna en este caso– es David.

A continuación, refiero hechos ocurridos previamente al enfrentamiento de Anna y Jordi, pero posterior en términos escénicos. Como tanta información en la obra, hay hechos cuyos disparadores fácticos no solo se conocen, sino que también se presencian *más tarde*. David se presenta por primera vez y presenta la denuncia hacia Jordi a raíz de un comentario en el grupo de padres de Facebook. Anna defiende a Jordi, pero David expone su miedo y le deja en claro que, en su lugar, debe priorizar la seguridad de los niños. Pregunta si Jordi es gay y Anna responde que eso no tiene relevancia y que ella no tiene ningún derecho a preguntar eso. David parece coincidir en que la orientación sexual es irrelevante:

Anna.–¿Para usted sería un problema que lo fuese?

David.–No, no tengo ningún problema, de hecho, tengo amigos que lo son. Pero sí si es un perverso (Miró 2016: 54).

De nuevo, aparece el tropo discursivo que asocia inmediatamente homosexualidad y perversión. Anna tiene legitimidad y espacio argumental para cuestionar el interés por la posible homosexualidad de Jordi, y David concede que el hecho en sí no es relevante, que lo preocupante sería que fuera un perverso, y esto sin mediación argumental alguna, por asociación espontánea, *de sentido común*, como si la homosexualidad de por sí se ubicara en cierta cercanía al abuso sexual infantil en un espacio imaginario. Es que, efectivamente, una y otra están cercanas por fuera del círculo imaginario de la virtud y las estratificaciones de lo moralmente aceptable y reprochable de la sexualidad (Rubin, 1984). Signo de esto último es que Anna deja el deslizamiento discursivo sin atacar y prefiere centrarse en las virtudes de Jordi como persona y como profesional. Pero deja activa la fuerza de la convicción que pone en acto la sospecha de David, que es la sospecha de tantos otros padres.

Cuando David afirma que han visto a Jordi besar a Àlex, Anna lo niega y le pide a David que no malinterprete la confusión de la testigo ni que tome por verdadero un comentario en Facebook. David argumenta exponiendo su miedo como padre de que cualquier cosa le pase a su hijo y asegurando que la interrogación sobre la sexualidad es legítima, que la vida privada de los trabajadores no puede estar por encima de la seguridad de los niños. Reniega también de que Anna lo trate como un paranoico:

David.—Intenta hacer ver que no pasa nada con algo que a nosotros nos preocupa (Miró, 2016: 59).

David introduce el siguiente soliloquio legitimándose en la primera persona del plural. Del yo al nosotros. Puede haber un paranoico, pero no un grupo de padres. Su legitimidad es colectiva. Nosotros es cada uno de los padres en una preocupación común por la seguridad, en general, y por el abuso sexual, en particular. Pero, luego de una pausa, sustenta su miedo en una interpretación de una anécdota personal:

David.—Desde mi casa, en una de las ventanas del edificio que hay justo enfrente del nuestro, veo un hombre que se pasa el día pegado al ordenador. Debe de tener mi edad. Por los gestos, cómo tecllea, cómo re... es evidente que habla con alguien. Con alguien que le gusta (Miró 2016: 58).

Lo que captura la atención es un hombre de su misma edad, de quien interpreta que habla con alguien que le gusta. David mira dentro del espacio doméstico de un hombre, que tiene un rasgo similar al suyo. La mirada se dirige hacia la expresión de deseo de otro, y de espacio privado a espacio privado. El deseo de ese hombre, evidente por la manera de hablar y las expresiones, se dirige hacia otro espacio, el ordenador, la cámara web, el espacio virtual, de manera que lo que es “evidente” es el deseo y no el objeto.

David.—(...) Desde hace días, le he pillado más de una vez poniéndose de pie, levantándose la camisa e, incluso, desabrochándose los pantalones. Debe de hacerlo delante de la webcam. Le da igual que le pueda ver yo, mis hijos o cualquier otro vecino. Imagínese, si es hombres es capaz de hacerlo a la vista de todo el mundo... (Miró, 2016: 58).

David lo ha “pillado” en una situación indecorosa, cuando, en rigor, el hombre se dirige a otro espacio, no al exterior. David no cuestiona la falta de decoro del otro hombre por no haber corrido las cortinas, ni parece haberse ocupado lo mismo de cerrar las suyas. Lo importante para él es que a ese hombre “le da igual” que lo puedan ver, él, los vecinos, sus hijos. Además, ese hombre lo hace “a la vista de todo el mundo”, pero en realidad lo hace en el espacio privado de su casa, que por definición no es a la vista de todo el mundo. Pero de nuevo, se apela a la lógica de la probabilidad: como ese hombre es impúdico, abre una posibilidad que queda en un silencio flotante. En el contexto, ese silencio implica que si un vecino cualquiera puede ser así de impúdico, entonces es más probable que un

profesor de natación, semidesnudo con niños semidesnudos, pueda llegar a hacer algo peor. Pero continúa:

David.—Tengo hijos y me preocupa que puedan verle cómo se desabrocha los pantalones, pero sobre todo me preocupa quién está al otro lado de su ordenador. Que un día al otro lado estuviese uno de mis hijos y alguien pudiese llegar a engañarlos y convencerlos de cruzar la calle y subir a su piso (Miró, 2016: 58).

El cuidado lo autoriza a temer, pero temer sobre todo que sus hijos queden expuestos a situaciones impúdicas, pero “sobre todo” la posibilidad de que sean objeto de ese deseo, “del otro lado de su ordenador”. Y del deseo, al engaño y a la trampa. Pero ¿por qué supone David que su vecino está engañando a la persona que está del otro lado del ordenador? ¿Qué idea le permite asociar una escena que juzga impúdica con un engaño y un abuso? Él se dirige de nuevo al sentido común de Anna:

David.—Sabe perfectamente que estas cosas pasan y siempre con personas que nunca te lo imaginarías. Cada día. Lo hemos oído muchas veces, casos de niños a quienes les pasan cosas, no lo cuentan o... (Miró, 2016: 58).

David apela a lo que Anna sabe sobre “estas cosas”, pero sobre todo a la sorpresa que produce la identidad de los perpetradores. Quiere decir que el abuso sucede en espacios cercanos, con personas de confianza (pero no dice “familiares”). Se sabe que los niños lo callan, lo cual hace todo más indetectable y requiere una actitud activa de los padres para suplir la falta de criterio y autonomía de los hijos. Como mostraré, esta aclaración sobre el silencio es crucial para Anna, quien nunca supo qué le pasaba a su hijo antes de perderlo.

David.—Cuando tienes hijos no puedes bajar nunca la guardia. En la calle, en el parque, en el colegio... (Miró 2016: 58).

David menciona espacios públicos cuando en realidad partió de una situación doméstica, de una situación en un espacio privado. Pero la casa no la puede nombrar, porque implicaría o bien señalar hechos fácticos (y solo tiene interpretaciones de las expresiones que ve por la ventana, y de manera bastante indiscreta), o bien abrir la posibilidad de que los padres fueran abusadores, lo cual, habilitando la sospecha de sí mismo, de ese “nosotros” que son “los padres”, quitaría legitimidad al *topos* sobre el que funda su legitimidad como denunciante. Frente a la falta de conocimiento, cuidado y vigilancia:

David.—A veces ves a alguien mirando a tus hijos. Gente normal. Nunca sabes por qué los están mirando. Nunca. Cuando se trata de un niño, de tu hijo, no puedes evitar desconfiar de los adultos. ¿Me entiendes? (Miró 2016: 58).

Desconfiar es algo que no se puede evitar, porque nunca se puede saber lo que está detrás de una mirada, no se puede observar el deseo ni la voluntad, ni

las intenciones de los adultos. El peligro de todos los días y la responsabilidad del cuidado autorizan la vigilancia moral.

David no menciona una contradicción que el profesor del colegio sí mostró: el control sobre los hijos y la falta de libertad sobre miedos sin corroborar. Al intentar enfrentar la reproducción del prejuicio por medio de una foto de un supuesto joven (pobre) que había asaltado a un miembro de la comunidad educativa, el profesor habló sobre la restricción a las libertades de los hijos, debido a un excesivo control paterno, y a la reproducción de prejuicios y reforzamiento de estigmas, por la transmisión acrítica de información. Pero también el mismo profesor admitía que había aprendido a tolerar el uso regulado del celular en su clase, porque él mismo se comunicaba así con su hijo y con su padre, de quien está a cargo. Entonces, como padre, como hijo, permitía cosas en la clase que, como docente, al mismo tiempo, interviene. El rol de cuidado como padre/hijo habilita el uso del celular. Pero nuestro profesor real, como vimos, se limitaba a intervenir sobre prejuicios racistas/clasistas, no llegaba a intervenir sobre el abuso sexual.

Vemos en el discurso de David que la sospecha se propaga sobre “gente normal”, de manera tal que la sospecha cubre a todos. A todos excepto a sí mismo. Pero entiéndase bien, la “gente normal” lo es solo en apariencia, porque frente a la sospecha, lo primero que hay que despejar es si se trata de un “gay” y o de un “pervertido”.

Los gays, para David, están dentro del espacio de lo socialmente legítimo, inteligible, puesto que él mismo tiene amigos que lo son, pero, sin embargo, son el primer blanco de la sospecha. En este mundo ficcional, los gays pueden ser normales sin dejar de ser sospechosos.

Pero al mismo tiempo el soliloquio de David lo expone frente al espectador. Articula pocas evidencias fundadas en el miedo y relata una anécdota que efectivamente muestra que a falta de hechos concretos y de información suficiente, él despliega interpretaciones basadas en el miedo y que perfectamente podrían ser proyecciones de sus prejuicios respecto de la sexualidad de su vecino y de la de sus hijos (que entran a la escena del miedo como “engañados” para cruzar y subir al departamento del vecino potencialmente abusador).

Entonces, queda claro que la conducta inquisidora y abusiva de Anna había sido disparada por el prejuicio de David y por el temor parental con el cual ella empatiza más, y activa la inquisición prejuiciosa sobre la base de que la seguridad de los hijos está por encima del derecho a la privacidad. Y “privacidad” en esta obra significa sexualidad.

Así como detrás de la acción principal de Anna está la demanda de David y la pérdida de su hijo, también hay un antecedente masculino que explica la conducta de Jordi. Cuando está siendo interpelado sin saber por qué, y creyendo que se le imputa haber hecho llorar a un niño, cuenta por qué sería incapaz de maltratar a un niño:

Jordi.—¿Te he contado alguna vez lo que me hacía mi entrenador cuando yo era pequeño?

Anna.—No.

Jordi (*se echa a reír*).—A mí sí que me daba miedo el agua. Miedo de verdad. En mi pueblo solo podías hacer cursillos en verano. A mí me daba terror el verano porque eso

significaba ir a la piscina. Nada más llegar, me escapaba y salía corriendo. Ares... mi entrenador/

Anna.—¿Ares?

Jordi.—Como el Dios de la guerra. Era su apellido... Pero en el pueblo todo el mundo le llamaba Ares, como si fuese su nombre... (Miró, 2016: 29).

De niño, Jordi, ahora encargado de enseñar a los niños a nadar, tenía *miedo* al agua y *terror* al verano. Su entrenador, es decir, su primer antecedente de lo que luego él se convertiría, era un hombre con el nombre arquetípico de la masculinidad guerrera. Por todos estos elementos —emociones primarias (miedo, terror) a un elemento natural (el agua) y al tiempo de la naturaleza (el verano), y una figura masculina arquetípica—, Jordi nos instala en un relato de fundación mítica. Más estrictamente en un rito de iniciación a la masculinidad. Aprender a nadar, al pasar por el elemento bautismal, Jordi pasa a independizarse del espacio materno (Badinter, 1993; Bourdieu, 2000). Pero Jordi, en función del miedo, corría, se escapaba:

Jordi.—(...) Pues eso, yo me escapaba y Ares corría como un loco detrás de mí. Me atrapaba, me agarraba bien me fuerte y me lanzaba al agua para quitarme el miedo.

(Pausa) (Miró, 2016: 29-30).

En esta escena de iniciación, de quitar el miedo al agua para poder aprender a nadar en ella, Jordi se resiste a la transmisión masculina porque el miedo es más fuerte.

Jordi.—(...) ¿Y sabes qué conseguía con eso? Que todavía me daba más miedo. Por la mañana, cuando me despertaba, solo de pensar que tenía cursillo, vomitaba el desayuno y me ponía a llorar. Le suplicaba a mi madre que no quería ir a la piscina. La tenía martirizada con este tema (Miró, 2016: 30).

La intervención de Ares, el entrenador-Dios, es contraproducente. En esos términos masculinistas, el miedo no disminuía, sino que se acrecentaba hasta el punto de generar tanta angustia como para reaccionar a la nutrición y llorar. En el relato de Jordi aparece también cierta culpa por experimentar el miedo y defraudar a su madre. Por “martirizarla”.

Jordi.—(...) No aprendí a nadar hasta que tuve doce, cuando los niños de mi clase ya hacía años que sabían. Me enseñaron unas amigas de mi madre. Eran unas mujeres mayores que por el verano se reunían al mediodía en la piscina para charlar y darse unos chapuzones. Un poco cotillas, pero buena gente (Miró, 2016: 30).

Frente al retardo de su autonomía en el agua respecto de sus compañeros, ya en la pubertad, son las mujeres, como sabias de la aldea, en una reunión que tiene rasgos de ritual cotidiano, las que le enseñaron a nadar. En femenino y en plural, y no por acción física, sino en medio del palabrerío, es que Jordi aprendió a nadar. En un contexto de placer, palabra y comunión, a Jordi el agua dejó de atemorizarlo. Y al repasar su iniciación, algo se le revela:

Jordi.-Mira... quién hubiera dicho que acabaría siendo entrenador de natación (Miró, 2017: 30).

En la perplejidad, al remontar el sentido del miedo y su mitigación en una transmisión generacional, Jordi pone en relato el origen que da sentido a su práctica y a la imposibilidad de maltratar a un niño. En su genealogía de masculinidad, hay un rechazo instintivo a las formas arquetípicas de la masculinidad tradicional.

Hay, entonces, en el sentido profundo de la identidad como docente y cuidador de Jordi, otro gran hombre al que se opone, pero que emerge cuando la humillación se pone en acto y como pantalla frente a Héctor.

En la escena de la bofetada y el desnudo, se cristaliza un enfrentamiento entre disidentes (la madre y el varón truncados) pero iguales víctimas de los arquetipos binarios de género: agentes libres e individuales, pero meros términos dentro de una estructura masculinista (Segato, 2010), Anna y Jordi se agreden mutuamente dejando casi intacta la estructura.

La obra abre con una cita de Arquímedes, de donde se extrae el título: “Todo cuerpo sumergido en un fluido experimenta una fuerza ascendente igual al peso del volumen del líquido que desaloja” (Miró, 2016: 21).

Hay un cuerpo que se hunde, hay una fuerza ascendente y un volumen desalojado, todos puestos en relaciones equivalentes y reversibles: la fuerza ascendente es igual al peso del volumen del líquido que se desaloja, solo que ocupa otra posición. Pero hay sobre todo un principio físico que determina las relaciones y define los comportamientos de los elementos que se coloquen en un determinado espacio. El principio es metáfora de la forma del drama, pero también de su contenido, de las relaciones de las partes de la obra, de su reversibilidad cronológica y espacial, pero también entre los personajes, que operan como víctimas y victimarios, aliados y opuestos sucesivamente sobre una información incierta, en posiciones *fluidas*. Las acciones, certezas y sospechas, pero sobre todo los miedos, se contagian de manera instantánea entre las partes que se comunican.

*El principio de Arquímedes* expone una física de la moral sexual, pero no para naturalizar el sentido común, sino para llamar la atención sobre él. Si personajes y espectadores no pueden solidificar sus certezas, entonces sabrán que no pueden confiar en sus puntos de vista, sino atender al contexto, dispositivos y a las estructuras (Bourdieu, 2000; Foucault, 2002; Segato 2010).

¿Conoce el autor la obra de Bauman a la que parece citar con las imágenes del título y la piscina? El mismo Josep María Miró, que también ha estudiado y ejercido la labor de periodismo, ha escrito sobre su propia pieza, haciendo referencia al 11 de septiembre de 2001:

... es una obra que se produce con un cambio de paradigmas causado por el miedo y las políticas de control (...) Ya no sabemos distinguir un gesto de ternura o de peligro. La influencia norteamericana y lo políticamente correcto se ha instalado en nuestras vidas y todo lo que sale de unos determinados cánones se considera peligroso o, como mínimo, sospechoso. Hemos perdido libertad y espontaneidad a cambio de seguridad. Pero nuestra sociedad no es más segura, ni mucho menos. Otro aspecto importante es que las redes sociales han entrado a formar parte de nuestra vida y han acelerado, como pasa en

esta obra, las reacciones y cada vez parece más difícil discernir entre lo que es verdad, mentira o rumor (Miró, 2016: 12).

No podría agregar más sobre la pertinencia de relacionar mis observaciones con esta obra.

Me interesa rescatar la voz de Anna cuando refiere a un pasado nostálgico, donde el contacto todavía era inocente, libre de sospecha. Me retrotrae al discurso del profesor de EF en el colegio, cuando recordaba los juegos en los que se arrojaba bosta con sus alumnos, pero sobre todo al elemento de preferencia por “lo antiguo”. Anna conversa con Héctor:

Anna.–(...) Yo fui monitora de joven. Debía tener diecinueve o veinte años. Veintiuno, quizás. Una monitora de uno de estos grupos progres. Íbamos al río y nos bañábamos en pelotas con los chavales... Una vez, otros dos monitores se metieron en la cama con una de las niñas del grupo que no podía dormir porque echaba de menos su casa y no paraba de llorar... O un día, incluso, hicimos un juego a ver quién hacía la cadena más larga con prendas de ropa. ¡Nos lo quitamos todo y yo me llegué a quedar sin sujetador delante de los niños!

(Haciendo un gesto con los brazos cruzados sobre los pechos).

Estuve un rato así. Todo el mundo se reía y los demás monitores silbaban y me decían que no me tapase. De hecho, ya me habían visto cuando nos bañábamos juntos, pero en aquella situación resultaba divertido. Todo esto ahora sería impensable... Ahora hay cosas más ofensivas que ni se nos pasaría por la cabeza hacerlas. A nadie se le ocurriría, y si las hiciésemos, nos caería una bien gorda. Al final, para evitarnos problemas, ya no nos atrevemos ni a quedarnos a solas con un niño. Y sin embargo, pasan cosas. Siguen pasando. Como eso de la ludoteca. A veces parece que muchas más de las que habían pasado nunca. ¿Por qué? ¿Qué está pasando o qué estamos haciendo para que ocurra esto? (Miró, 2016: 73).

Anna relata un quiebre histórico respecto del contacto muy similar al que me contó el profesor, con la diferencia en que en su relato se introduce la convivencia entre personas de diferente sexo. Incluso lo que podría ser sexual, no era siempre interpretado como tal o no era percibido como peligroso. El control, la vigilancia y la desconfianza aumentaron, sin embargo, la seguridad no, y el miedo y los abusos continúan creciendo.

### 3. *Ausente*

El punto de vista desarrollado en *El principio de Arquímedes* es el del adulto. ¿Pero qué pasa con niños, niñas y adolescentes, especialmente LGBT en este imaginario de EF y sexualidad? El personaje de Anna ofrece elementos para pensarlo. En la escena con Héctor, Anna expone no ya su miedo como directora de la escuela, sino su dolor como madre que perdió a un hijo adolescente:

Anna.–Vives ya siempre preguntándote por qué y por qué no pudiste hacer nada. De pequeño era un niño que no hablaba mucho. Cuando volvía de la escuela, contaba pocas cosas. Pero nunca dijo nada raro. Nunca. Nada que hiciese sospechar...

(Pausa) (Miró, 2016: 72).

Como rasgo de su hijo aparece la poca expresividad. Hay un desconocimiento basal de Anna respecto de su muerte. No había motivo de *sospecha*, porque tampoco había prácticamente información. Cuando expresa esto, el discurso se interrumpe. Pero acá Anna no habla de sexualidad, habla de la muerte.

Anna. –(...) Al dejar el colegio siguió introvertido, pero... Fue como si al empezar en el instituto respirase un poco, solo un poco, como si estuviese un poco más aliviado... Pero... ¿aliviado de qué? Seguía hablando poco, pero era como si... Eso, como si comenzase a respirar...

(Pausa).

A día de hoy aún no sé qué pasó, ni por qué lo hizo. Dieciséis años, han pasado siete y no lo sé. No lo sabré nunca. He pensado tantas veces: ¿Había pasado algo en el colegio? ¿Con los otros niños? ¿Con algún profesor? ¿Tenía algún problema en aquel momento? ¿En el instituto? ¿Con sus compañeros nuevos? ¿Conmigo?

(Pausa)

¿Con su padre? ¿Con él mismo? No lo sé. Por más vueltas que le doy, no lo sé (Miró, 2016: 72).

Está claro que el hijo de Anna se suicidó, pero eso tampoco se puede llamar por su nombre. Toda la información que queda es que era introvertido y que en algún momento se sintió “más aliviado”, con lo cual es de suponer que llevaba una carga que por un momento se alivió.

El hijo de Anna tenía dieciséis años al momento de su muerte. La misma edad que uno de los protagonistas de la película *Ausente*, de Marco Berger, estrenada en el año 2011. El título *Ausente* remite a la asistencia al secundario. Esta película invierte el imaginario del abuso: es Martín, el alumno, quien busca seducir a su profesor de educación física. Lo que me permite observar es el lugar donde el adolescente tiene agencia y deseo, y cómo esa “particularidad” cobra tintes amenazantes cuando se expresa y cobra autonomía.

Sebastián, profesor de EF de un colegio, está acompañando a los estudiantes a la clase de natación, dictada por otro docente. Martín se retira por un malestar en el ojo y le dice a Sebastián que se siente mal. Van a una clínica, y la oftalmóloga dictamina que no tiene nada. Al regresar, Martín dice que se suponía que iría a dormir a lo de un amigo, quien, en su mochila, se llevó las llaves de la casa de Martín y su teléfono celular. Sebastián acompaña a Martín a la casa donde vive con su abuela, pero no hay nadie. Para no dejarlo solo, Sebastián lo lleva a su casa donde termina pasando la noche. La pareja de Sebastián se niega a pasar la noche con él, y los vecinos observan la conducta de Sebastián y de Martín. Durante la noche, Martín se acerca a Sebastián y lo toca en la cama, pero nunca establece un contacto más allá, este último no se entera, aunque nota conductas extrañas. Posteriormente, en otro colegio, y por medio de un rumor, Sebastián se entera de que había habido revuelo en el otro colegio porque “un alumno”, cuya descripción coincide con los rasgos de Martín, había mentido a sus padres y había pasado la noche fuera de su casa. Entre las posibles incriminaciones de Sebastián se encontraba la remera que le prestó a Martín para dormir, quien se la devuelve. Martín termina pidiéndole perdón a su docente por haber mentido y se ausenta sistemáticamente de la clase. Cuando Sebastián le pregunta por qué mintió, Martín le



revela que quería pasar la noche con él porque le gustaba. Sebastián entonces lo golpea y Martín amenaza con incriminarlo. Aparece en la escuela con una herida, y las clases de natación se suspenden. Martín muere en un accidente y Sebastián comienza a desarrollar sentimientos de culpa y arrepentimiento. En la escena final, en una ensoñación, Sebastián revive la escena del comienzo y le pide perdón a Martín con un beso.

El tono de la primera parte de la película es el de un *thriller* en el que Martín acecha a Sebastián, sembrando marcas de sospecha que podrían incriminarlo, aunque el docente hubiera actuado siempre de buena fe y sin ninguna intención de abusar de su estudiante. A partir de la muerte de Martín, el relato vira hacia el drama, y Sebastián recapitula los hechos de la primera parte para entender la naturaleza del vínculo.

El plano inicial de la película es un talón. Diversas partes del cuerpo de Martín van siendo tomadas por el plano, mientras es revisado por el médico de la piscina: los dedos del pie, el vello en el pecho, una oreja, la cintura por donde pasa el elástico del traje de baño, etc. De la pared del consultorio cuelga un cuadro de una mariposa diseccionada: signo de la sensualidad objetualizada para estudio, de la belleza reificada y muerta. Es al mismo tiempo una prolepsis de la muerte de Martín y también un comentario sobre un cuerpo sobre el cual se borran y se ignoran cualesquiera vestigios de erotización. Es un cuerpo higiénico que debe ser visto como heterosexual acorde a los inicios eugenésicos de la EF (Reggiani, 2014).

La siguiente escena es propiamente la de la seducción. Martín barre con la vista los diferentes cuerpos y se fija en Sebastián. Se levanta, y por alguna razón, el profesor lo sigue para preguntarle qué le ocurre. Después de todas las complicaciones de la trama y de la muerte de Martín, Sebastián entiende que se trataba de una mirada de seducción y no de preocupación. Pero en este primer acto, Martín finge un malestar en el ojo. La oftalmóloga le dice que no tiene nada de malo, exponiendo de alguna manera su mentira. Es que Martín sabe que ve a los hombres de manera diferente, pero eso no parece ser un problema para él: quiere ver y quiere tocar.

Respecto de la mirada, hay diferentes puntos de vistas y vectores que se cruzan. En una escena, Martín se mira al espejo y se viste para salir. Un amigo suyo encuentra la remera que Sebastián le prestó, y Martín no se la deja usar.

Pero también están las miradas de los vecinos de Sebastián, que son miradas de sospecha. Para hablar de temas referidos a la administración del edificio, una vecina conversa con Sebastián en la puerta del departamento mientras Martín se ducha. En medio de la conversación, aparece Martín semidesnudo, apenas cubierto por la toalla y mojado. Cuando la vecina lo ve, se despide abruptamente y se retira.

Al salir junto a Martín a la mañana, el plano muestra la mirada del encargado del edificio que reprueba a Sebastián mientras baldea la vereda. Una misma vigilancia operaba en David para con su vecino y Jordi. Sebastián es más inocente. Pero no tiene hijos.

A esa altura, Martín logró rodear a Sebastián con elementos que lo incriminan, pero sus intenciones, si bien con posibles consecuencias para su objeto de

deseo, no son las de perjudicar a su profesor. Todas las pistas están sembradas, y un solo testimonio de Martín podría incriminarlo

Cuando en otra escuela Sebastián escucha el comentario de una compañera sobre la *verdad* de las circunstancias de la vida de Martín (Martín no vivía con su abuela, sino con sus padres, quienes estaban en su casa la noche que pasó en la casa de Sebastián), se acerca para ofrecerle un té y la cámara se concentra en la mano de esta colega en el hombro de Sebastián. Este contacto funciona como una alusión, como un signo de que Sebastián está implicado en un conflicto severo con los padres. Su colega no sabe que está tocando (temáticamente hablando) un punto sensible y tampoco sabe, por lo tanto, lo que significa ese contacto en el hombro (que de estar los géneros intercambiados entre ella y él, podría ser interpretado como un contacto extralimitado). El contacto *intimida a Sebastián*, quien comienza a confundirse sobre las motivaciones de Martín. Al devolverle la remera, Martín le dice: “Me da mucha vergüenza haber tenido que invadir su casa”. Martín “invade”, pero también toca a Sebastián en su cama, mientras duerme. Y es difícil interpretar ese contacto como algo más que una desubicación. Al no haber una relación de poder marcada, al no estar Martín en una situación de autonomía legal, no puede hablarse de abuso. Y, sin embargo, sabe perfectamente lo que hace, lo que significa ese contacto.

Cuando finalmente, después de muchas ausencias de Martín en su clase, Sebastián se lo cruza en la calle después de clase, le pregunta por qué mintió. Al conocer que Martín lo deseaba, lo golpea, como una reacción al pánico homosexual (Sedgwick, 1990). El deseo de un hombre por un hombre pone en cuestión la identidad masculina en sí misma, porque ha sido constitutivamente homofóbica (Badinter, 1993; Kimmel, 1997). Sebastián es un hombre puesto, en término del profesor del colegio, en una situación “desagradable”. Lo que en la realidad encontré tolerado en el lenguaje, en la película aparece en acto: el profesor decía que cada uno es libre, “sin joder a nadie”. ¿Estaba pensando en este tipo de amenaza? Sebastián no busca herir a Martín, simplemente reacciona como hombre.

Luego del golpe, al haber cometido una falta grave, Martín, ahora con motivos para vengarse, se encuentra nuevamente en una situación de relativo poder. Así, lo vemos reclinado cuando Sebastián, por orden de la directora, pasa por los cursos anunciando que las clases en el polideportivo están suspendidas porque “un alumno sufrió una agresión”. Al llegar al salón de Martín, este lo observa y goza. Sabe ahora que su testimonio es incriminatorio, y que lo puede acusar a con fundamento y que por lo tanto lo incriminaría también por abuso sexual (porque no importa que Martín haya mentido en este segundo caso). Y sabe también que Sebastián lo sabe. En el salón, reclinado en el espaldar con su uniforme, mira gozando con el poder lo que no pudo gozar con el sexo. Sebastián, perturbado, comienza a alejarse de su novia, con quien no puede hablar del trabajo. Quizás, porque pondría a Sebastián en una situación humillante, difícil de explicar. Quizás, porque se puso en juego su masculinidad al sentirse engañado, deseado, objeto del deseo y de la mirada otro hombre (tal como es interpretado).

Pero Martín muere mientras va a buscar una pelota a un techo durante un partido de fútbol con un amigo. No hay elementos formales que anticipen esta

muerte. No hay una situación de riesgo ni una amenaza a la vida de Sebastián, ni siquiera aparece amenazada la novia de Sebastián. Lo único que podría anticipar esta muerte es el imaginario del homosexual, la asociación entre sexualidad y muerte. En pleno goce de poder monstruoso, Martín no puede sino morir. Y no puede sino morir, porque es homosexual. En el imaginario de la literatura y el cine argentino, la homosexualidad ha estado asociada a la marginalidad, pero sobre todo a la muerte y a la extinción del linaje (Giorgi, 2004). No resulta sorprendente, entonces, la asociación con el hijo de Anna, también adolescente. Es decir, perfectamente podría hacer sistema. Lo que me interesa subrayar, de todas maneras, es la opacidad: Anna no sabe nada del motivo de la muerte de su hijo, y nadie, excepto Sebastián, sabe del deseo que muere con Martín. En los relatos del informante varón, el adolescente gay no existía dentro del colegio, siempre aparecía afuera, sobre todo las personas trans. Solo la profesora identificó casos de estudiantes que dialogaban sobre su deseo. Cierto es que aparecían tímidamente y ciertamente rodeados de “particularidades” y con lenguaje errático. Lo que no se ve ni se escucha es el deseo de los jóvenes LGBT.

En *Ausente*, además, hay un sistema de negaciones: Sebastián no ve el deseo de Martín; el amigo de Martín tampoco entiende que su falta de interés por su amiga, y no se le ocurre que tuviese deseo por otros hombres, Martín no ve lo que sí ve su amigo: la evidente atracción sexual. La clave está en el tipo de ayuda que le pide su amiga, y el lugar en el que lo coloca de proveedor de saber (así como Martín pone a Sebastián en el lugar de cuidador), sin éxito, a Martín para que la desee. Le replica Martín a su amigo: “le enseñe matemática”.

La película cambia de tono, prácticamente cambia de género luego de esta muerte. El propio director reconoce este giro deliberado. En esta entrevista, comienza haciendo referencia a su película anterior y da cuenta de su procedimiento formal:

...me pareció que lo mejor era narrar la historia de tal manera que los espectadores piensen que van a ver otra cosa (...). Y *Ausente* también tiene un poco de esta idea. En principio es un film de terror por la forma en la que está planteado el conflicto: un alumno que acosa a un profesor. Pero también está presente este juego de querer acaparar al espectador, mostrando cómo sería la situación hipotética de acoso y, una vez que se enganchó con el planteo, ahí contar con toda libertad la historia que quiero (“El tesoro de la Juventud”, 22/7/2011).

Sebastián, incomunicado con su mujer, huele el perfume que usó Martín y que ahora usa su novia (causándole rechazo), entiende que al bajar la ventanilla por encima de su novia realiza un gesto de contacto que Martín, su estudiante, pudo haber interpretado como de cortejo. Finalmente, después de entrar borracho a la pileta, rompe un vidrio instalando una marca circular con el comienzo del relato (la ventana rota de donde Martín decía que le había entrado una astilla). En lo que parece ser una ensoñación, Sebastián revive la escena de seducción y la comprende, se pierde en el vestuario que deviene en laberinto hasta dar con Martín, que lo espera. En un gesto ambiguo que parece conceder *post mortem* a Martín un gesto de reciprocidad y al mismo tiempo un gesto de cariño paternal, Sebastián le da un beso en la mejilla, muy cerca de la boca a Martín y le pide “perdón”.

Para que Sebastián escuche y vea realmente el deseo de Martín despegado de su pánico homosexual, fue necesario que él muriera. La muerte y el deseo en el imaginario continúan alarmantemente cerca:

En realidad, lo que hago es darle una vuelta de tuerca al imaginario de esa fantasía del profesor que acosa al alumno. Para que el público se sienta como acorralado y diga: "Mirá si esto me pasara a mí". Jugar con eso ("El tesoro de la Juventud", 22/7/2011).

Apelando al fenómeno de la "refiguración" (Ricœur, 1999), pero haciendo énfasis en una suerte de agobio del espectador quien, situado como Sebastián, puede imaginarse agobiado, corporalmente interpelado (Ricœur, 1996:150) como sucedía con la obra de Miró, en donde el espectador quedaba implicado en la exposición de cuerpos y discusiones frontales sobre la sospecha, la sexualidad y el abuso, y en la rotación abrupta de puntos de vistas y perspectivas temporales en la puesta. En *Ausente*, la interpelación es a través de la identificación de los espectadores con el protagonista acosado por el monstruo. Por medio del *thriller*, Berger activa el pánico homosexual para luego desarticularlo:

En la película ayudo al espectador a construir un monstruo a través del adolescente y después lo pongo en tela de juicio. Igual, nunca pretendí que el personaje del adolescente sea un nenito sino más bien un chico de dieciséis que se perfila para adulto ("El tesoro de la Juventud", 22/7/2011).

Pero en el juego de esta identificación y en la puesta en "tela de juicio", recurre al tópico de la muerte homosexual y al adolescente suicida para mostrar que lo más difícil es encontrar una forma de la imaginación para desarticular los prejuicios fuertemente arraigados en el círculo imaginario de la virtud sexual (Rubin, 1984). El precio del reconocimiento es la muerte real o imaginada. De todas maneras, lo que estaba silencioso y de cuerpo presente en la obra de Miró, está muerto y ausente. Sospecha de los adultos y negación de los menores.

## CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, el movimiento corporal se reveló como gesto de libertad y como expresión de la autenticidad por parte de estudiantes y docentes. También se pusieron de manifiesto las inhibiciones que sufren las y los estudiantes respecto al movimiento, y se mostraron las particularidades que tiene la EF, que le confieren singularidad y que, inclusive, llevan a que adquiera una suerte de prescindencia y aislamiento respecto al resto del espacio-tiempo en el que suceden el resto de las actividades escolares. Es al mismo tiempo separada del resto del dispositivo institucional, al tematizar el desarrollo corporal, pero también es difusa, en el sentido de que se ocupa de la recreación y de actividades extracurriculares. La EF, en su práctica, incardina cierto tipo de masculinidad y de femineidad asociadas a la competencia, la fuerza y a un mayor movimiento, en un caso, y más ligadas al reposo, al ritmo, en otro. La diversidad corporal es anulada en la división binaria de la EF, y esa misma anulación es necesaria para la producción de varones y de mujeres binariamente interpretados desde una lógica biologicista.

En esta clase de EF también se incardinan los valores de la competencia y la colaboración en los cuerpos de las y los estudiantes. Respecto a la política institucional del colegio hacia el deporte, una diferenciación sexual y genérica subsiste, a pesar de incluir varias opciones deportivas para las mujeres: las incluye, pero amparándose en las preferencias de las y los estudiantes, no modifica los patrones clásicos de la masculinidad. Cuando se trata de promover el deporte para las mujeres (tradicionalmente “masculino”), las autoridades intervienen las preferencias, pero confrontados a la posibilidad de promover la danza (tradicionalmente marcada como “femenina”) también para varones, los profesores y estudiantes no imaginan esa posibilidad, aunque es posible según los informantes y los descriptores curriculares. Esta diferenciación nos permite no solo dar cuenta de un patrón binario heteronormativizado, sino del establecimiento de jerarquías entre los dos únicos sexo-géneros reconocidos, a favor del masculino.

Al narrar una situación de discriminación sobre prejuicios racistas y clasistas (y no otros), pude observar el papel de la tecnología en la reproducción del prejuicio y los límites de la buena voluntad del profesor al abordar el tema de la discriminación. Observé insultos racistas/clasistas y homofóbicos proferidos “al aire”, sin embargo, solo el prejuicio racista/clasista fue intervenido por el profesor. Hay una minimización y relativización del lenguaje homofóbico por parte del profesor varón.

Sin embargo, el principal hallazgo de esta tesis es que esa jerarquización no por estar naturalizada, queda incontestada. Y las tensiones respecto a esta posición de poder se expresan con fuerza en lo que he llamado la “sospecha del

abuso”. Esta sospecha, según he tenido ocasión de mostrar, aparece fundamentando y justificando el modo en que se organiza la clase, se establecen los vínculos, se regulan los contactos físicos. Es el gran ordenador de este espacio que es la clase de EF, y en tal sentido, es lo que con Ricœur podríamos llamar “parámetro de justificación”.

A partir de este parámetro, la división de sexos en la clase de EF es valorada por el profesor varón como un modo de cancelar la interpretación “mala”, es decir, de protegerse del estado de sospecha de abuso. Este mismo parámetro justifica los cambios y continuidades respecto del ingreso de las mujeres a las instituciones, los nuevos modos en que se establecen las relaciones entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, sea entre varones o entre varones y mujeres.

La idea de que la sospecha de abuso es expresiones de tensiones y resistencias se sustenta en los discursos que resaltan cierta nostalgia respecto a “lo antiguo”, un pasado en el que las relaciones entre docentes y estudiantes se presumían exentas de cualquier impulso sexual, lo cual confería mayor libertad en el trato del profesor con los y las estudiantes. Respecto del mayor respeto y jerarquización del problema de la violencia hacia las mujeres, el profesor de EF los admite y acepta; respecto de la homofobia, sanciona la violencia explícita, pero tolera el lenguaje homofóbico como parte del “código” masculino. A eso me refiero con “resistencia”. Al mismo tiempo, las restricciones de la vigilancia y el cuidado hacia “las malas interpretaciones” recortan prácticas que moldeaban la imagen de la virilidad expresada en la cadena de equivalencias “profe”-“varón”-“reo”. Detecté, en el discurso del profesor observado, un desfase entre el ideal de virilidad con el que se formó y el nuevo contexto social.

Tanto el profesor como la profesora de EF muestran incomodidad al hablar de la sexualidad en todas sus facetas: tanto para nombrar el abuso sexual como para referirse a estudiantes gays, lesbianas y trans. En función del patrón de percepción heterosexual, se solapan expresión de género y orientación sexual; palabras como “inclinaciones” o “particularidades” reemplazan a gay, lesbiana, trans, bisexual, homosexual o intersex. Aquellos eufemismos implican una subordinación de estas identidades respecto de la organización binaria. En el caso de la profesora mujer, durante el diálogo que mantuvimos, sin que yo lo hiciera, ella identificó la distinción entre expresión de género y orientación. También mostró signos de escucha a las expresiones de los estudiantes sobre su sexualidad y a casos en los que los varones mostraban activo interés por la danza. Pero todos estos casos son interpretados como meras excepciones y no como casos a partir de los cuales repensar las opciones de actividad física, más allá del deporte para estudiantes.

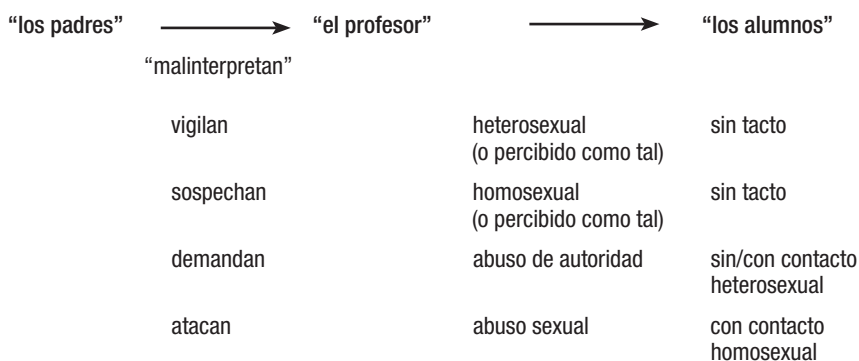
Existe una atención de los profesores, y según relatan también de todo el dispositivo escolar, al clima escolar. Pero esta atención no evita ciertas negaciones o falta de percepción sobre la exclusión de las personas trans del espacio del colegio.

También existen restos discursivos, que asocian a las identidades no heterosexuales, y a las y los estudiantes con discapacidad (“integrados”), con categorías patológicas o que tienen una connotación ambivalentes Y abrí algunos interrogantes sin resolver sobre el tratamiento de la educación sexual y los valores, y el género y la sexualidad.

Al leer *El principio de Arquímedes* y *Ausente*, una obra de teatro y una película, ficciones sobre el abuso sexual y la regulación sexual, extendí el análisis de los elementos presentes en el discurso del profesor del colegio sobre las divisiones sexuales en la clase de educación física, pero también en prácticas observadas por mí y relatadas por la profesora. Sirviéndome de estas variaciones imaginativas sobre el imaginario de la sospecha, identifiqué el silencio, la desinformación y el miedo al contacto, y cómo se difumina la diferencia entre el contacto cariñoso y el abusivo gracias a las nuevas formas de socialización y control mediatizado por redes sociales. El profesor varón, ya sea heterosexual, ya sea homosexual, experimenta una especie de acoso moral. En el caso del profesor gay, vimos la facilidad con la que homosexualidad se asocia a “perversión”, que en este contexto significa una disposición al abuso sexual infantil, que complementa la homosexualidad y patología. Seguidamente, gracias a *Ausente*, analizamos la invisibilización de los jóvenes LGBTI y la alarmante asociación entre muerte y sexualidad en adolescentes gays.

Al centrarme en la observación de la clase y en recopilar discursos alrededor de ella, fue inevitable notar la existencia de un triángulo básico compuesto por “los docentes”, “los alumnos” y “los padres”. De este triángulo básico vimos dos variantes: “el profesor”-“los estudiantes”-“los padres”, por un lado, y “la profesora”-“las alumnas”-“los padres”, por el otro. En todos los casos se supone que la heterosexualidad, la cissexualidad y la expresión de género coinciden con los patrones “hegemónicos” de lo “masculino” y “femenino”. Pero tomaré el primer caso para hacer un borrador y graficar el imaginario de la sospecha que opera en la escena “clase de EF” en el colegio (ver figura 1):

Figura 1. Imaginario de las clases de educación física



En una escala de posibilidades regidas por el temor, y que van de la prevención a la sanción, ordené las acciones de “los padres” hacia los profesores según la gravedad de la acción posible (independientemente de la certeza que tengan) o según la veracidad de la información sobre el hecho supuesto. Por eso, “demandar” y “atacar” están alineados con el abuso de autoridad (en el sentido de entrenamiento excesivo) y con el abuso estrictamente sexual, si bien ambas acciones

aparecen asociadas al accionar de “los padres” en el imaginario de la sospecha. La división sexual binaria de la clase de EF solo cancela el abuso heterosexual, pero esto no fue observado ni mencionado por el profesor.

La última columna, por lo tanto, muestra que, en la clase dividida por sexo, el único tipo de contacto sexual sería el homosexual. Alineo el abuso de autoridad con el profesor heterosexual, porque apareció relacionado con la brusquedad de la virilidad y no con la perversión sexual, que siempre se alinea homosexualmente en este contexto. A un profesor varón heterosexual le basta con disminuir la exigencia de ejercicios, abstenerse del contacto en cualquier caso (varón o mujer) para no activar la sospecha, mientras que un profesor varón que sea gay tenderá a vigilar y reprimir toda expresión de la sexualidad para no activar la sospecha. La sospecha siempre es latente y produce diferentes malestares según la orientación sexual. Los profesores varones trans están fuera del imaginario.

En el caso de las mujeres, no pude observar el imaginario de la sospecha en las lesbianas ni entre generaciones de mujeres docente/estudiante.

La falta de contacto en la pedagogía misma del cuerpo *sexualizado*, en un contexto donde las relaciones sociales se encuentran cada vez más mediadas por las redes sociales y fuentes instantáneas de comunicación, alimenta la desconfianza, la desinformación, la falta de empatía y la soledad. Esto parece afectar a todos los agentes. Es preciso, entonces, restituir una pedagogía del contacto reglado, donde la línea entre el contacto afectuoso y el abusivo se pueda trazar. La ausencia de contacto, en este contexto, enseña a desconfiar y priva a las y los estudiantes de herramientas para una experiencia y aprendizaje propios de sus cuerpos en el sentido motriz y afectivo. Complica la relación con todo lo percibido como *otro*, debilitando las herramientas contra los prejuicios y la discriminación. Además, la falta de contacto, como la falta de vocabulario al respecto, colabora a hipersexualizar el espacio escolar por medio de una cargada significación erótico-sexual de todo contacto humano, en especial entre autoridades y estudiantes. No debe entenderse esto como una minimización ni relativización de las ocasiones de abuso, de las que no me ocupé en este trabajo. Solo diré al respecto del abuso sexual infantil que el espacio escolar no es el más peligroso estadísticamente hablando.<sup>1</sup> Si hiciéramos una topología del imaginario sexual en la EF respecto de las identidades sexuales, sería como se muestra en la figura 2:

Figura 2. Imaginario sexual en la EF respecto de las identidades sexuales

**ESTUDIANTES**

| <b>dentro</b>    | <b>excepción</b>                 | <b>fuera</b> | <b>muerte</b> | <b>inexistencia</b> |
|------------------|----------------------------------|--------------|---------------|---------------------|
| varones [hétero] | expresión de género no normativa | gay          | gay           | trans               |
| mujeres [hétero] |                                  | lesbiana     |               | trans               |

<sup>1</sup> Según datos oficiales, en la Argentina, en 3 de cada 4 casos, el agresor es un familiar directo o una persona de confianza, y en la mitad de los casos, los agresores viven con las víctimas. Para más información: <https://www.argentina.gob.ar/abusosexualinfantil>.



La distribución en este espacio en blanco de identidades no tiene un criterio analítico uniforme: tomé indistintamente expresiones, orientaciones, identidades, según las recopilé en diálogos y observaciones. El gráfico debe entenderse como tendencial, no estadístico, sino en función de los significados que identifiqué en la investigación. Las direcciones no tienen el mismo sentido en todos los casos:

i) El espacio en blanco que separa a varones y mujeres verticalmente en la izquierda de la página supone que entre ambos se despliega un degradé de identidades posibles. Si tomamos el supuesto de la singularidad de manera radical, debería ser entendido como equivalente a la cantidad de personas físicas concretas. Entre el polo masculino y el femenino, toda una gama posible. De allí que las identidades que se alejan de los patrones “mujer” y “varón” se “muevan” en cierta escala hacia el centro al tiempo que hacia la derecha, que implica exclusión creciente respecto del espacio real-imaginado de la clase.

ii) Algunas de esas identidades posibles fueron colocadas a lo largo del espacio de izquierda a derecha, según la suposición y la asociación que se hiciera de ellas en cada contexto. Así, las lesbianas aparecen mencionadas como excepciones, como los gays, pero no a la muerte. O los varones, a quienes se asoció mucho con un vocabulario referido a la expresión de género. Pero al mismo tiempo, los varones gays eran más mencionados que las mujeres lesbianas. Las personas trans no eran mencionadas, y cuando yo las introducía en la conversación, no obtenía réplica más que la negación de que hubiera habido alguna vez un/a estudiante trans. Si bien utilicé el término “inexistencia”, podría haber usado “negación”, pero era ambiguo entre la tipificación de un juicio moral y una negación de la existencia, o “ininteligibilidad”, que me resultaba demasiado analítico en contraste con el resto de las categorías del gráfico, tomadas a partir de los informantes. Las identidades que se ubican más hacia el centro, hacia la indiferenciación o transgresión sexual, son más sancionadas o menos visibles.

iii) La aclaración entre paréntesis y en un tamaño menor al género “mujer” y “varón” es para enfatizar que el término es analítico. Solo establezco la diferencia de niveles en ese caso, para enfatizar la heterosexualidad que siempre se supone *salvo las excepciones*. Cuando se habla de “chicos”, “alumnas”, etc., se supone siempre la heterosexualidad. En vez de “con inclinaciones”, mantengo el vocabulario analítico “expresión de género no normativa”; luego, gay y lesbiana para diferenciar orientación de expresión en personas cis.

Según observé en el colegio, agrupo en la tabla 1 las diferencias, y en la tercera columna menciono la fuente de la diferenciación:

Tabla 1. Diferencias en los deportes asignados según Reglamento CABA

| VARÓN         | MUJER         | REGLAMENTO CABA |
|---------------|---------------|-----------------|
| Fútbol 11     | Solo futsal   | Colegio         |
| Básquet       | <i>Hockey</i> | Colegio         |
| Más espacio   | Menos espacio | Colegio         |
| No admite SAF | Admite SAF    | Colegio         |

|                   |                 |                      |
|-------------------|-----------------|----------------------|
| Menos estudiantes | Más estudiantes | Preferencias/Colegio |
| Sin accesorios    | Con accesorios  | Preferencias/Colegio |

Tabla 2. Diferencias que dan significado a prácticas y decisiones en el marco de la EF

|                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| VARÓN                      | MUJER                      |
| Deporte                    | Danza                      |
| Fuerza y velocidad         | Flexibilidad y ritmo       |
| Brusquedad                 | Delicadeza                 |
| Movimiento y concentración | Palabra y dispersión       |
| Musculación                | Menstruación               |
| Desarrollo sexual tardío   | Desarrollo sexual temprano |
| “Necesitan descargar”      | “Quieren estar tranquilas” |
| Interés lúdico             | Interés erótico            |

En el caso de estas adscripciones morales y estéticas generizadas, me cuesta más trabajo identificar posibles orígenes: cuáles efectivamente provienen de la biología y la anatomía, cuáles de la psiquiatría y la psicología, y cuáles son las que son interpretadas por la formación docente en EF. ¿Cuáles están legitimadas y reguladas por cuáles subsistemas?

Incluso cuando se suponga que todas las mujeres reaccionarán igual frente al desarrollo sexual y al ciclo menstrual (sufrirán el dolor en misma intensidad, cansancio, jaquecas, etc.), las políticas educacionales del cuerpo no están forzadas por ninguna necesidad a enfatizar las diferencias. Más bien, deberían, investigar sobre las posibilidades de cada cuerpo en su *singularidad*. El universal de la EF debería ser repensado a partir de ese problema. La división sexual en un contexto institucional y social, donde los géneros están jerarquizados, va en el sentido contrario a promover la igualdad de derechos para todas las personas, *independientemente* de su identidad/ expresión de género y orientación sexual. A mayor énfasis en la diferencia, más probabilidad de que los cuerpos que no la satisfagan, sufran violencia o exclusión, y que quienes sí la satisfagan, lo hagan a un alto costo psicológico, físico y moral.

Al describir el imaginario de la sospecha, “los padres” quedaban descriptos como los otros siempre a punto de denunciar, demandar o atacar a las y los docentes, y los que controlan a los hijos restringiéndoles la libertad. El miedo los haría irracionales. Creo que esta caracterización indica una de las limitaciones de esta investigación. Al haberme centrado en el escenario de la clase, la voz de las familias no fue recogida para observar qué sentido se configura en relación con ellas. A pesar de que entrevisté a estudiantes varones y pude dialogar con algunas estudiantes mujeres, una entrevista más extensa en ese sentido hubiera colaborado

a definir mejor el punto de vista. También creo que una comparación con las clases de EF para mayores en el nivel secundario hubiera ayudado a contrastar e identificar la progresión y las diferencias entre las edades y los géneros, como son caracterizadas por el colegio.

Por otra parte, una observación más detallada del tratamiento del cuerpo en otras asignaturas –especialmente ciencias naturales y biología– y su relación con la tematización en la experiencia física propia de la EF hubiera aportado a ilustrar puntos difíciles de pensar solo desde la EF.

Como líneas futuras de trabajo, se abre la posibilidad de extender este estudio a otras escuelas y colegios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, variando el nivel socioeconómico y el tipo de gestión (pública o privada), para observar cómo se produce y gestiona la diferencia sexual según varíe la capacidad institucional, ya sea esta mayor o menor política, material y simbólicamente. También sería valioso comparar entre clases divididas por sexo y clases mixtas. Otra opción, dado que parece ser un factor determinante, es investigar sobre las percepciones de las familias de diferentes configuraciones sobre las regulaciones sexo-genérica en la escuela, la violencia en el espacio de la EF. ¿Qué miedos existen y qué efectos producen? ¿La regulación sexual familiar coincide con la institucional? ¿Cómo funcionan las vías de comunicación entre las diferentes familias? ¿Colaboran a reproducir prejuicios? ¿Cómo? ¿Producen mayores grados de conflictividad o evitan conflictos mayores?

Pero en virtud de encontrar fuentes del binarismo en el plano institucional, y con vistas a modificar prácticas para que sean más inclusivas, lo que quizás sea más inmediato sea revisar la formación de profesores y profesoras de EF en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ¿Qué ideales de masculinidad y femineidad supone esta formación? ¿Cómo se visibilizan las diferentes identidades sexuales y cómo aparecen jerarquizadas? ¿Qué relaciones existen entre el discurso biologicista y la perspectiva de los derechos humanos en la pedagogía del cuerpo que se propone? ¿Cómo se experimenta el cuerpo en la formación, qué ritos e imaginarios aparecen?

Creo que cualesquiera de estas líneas de investigación que se aborden implicarán una perspectiva cada vez más profunda en la relación entre organización institucional y persona individual, es decir en cómo se piensa el universal normativo respecto de la *singularidad*, que incluye la *sexualidad*, de cada persona.

Tanto para docentes como para estudiantes, la EF es, según observamos en todas estas páginas, el espacio en donde es posible, al mismo tiempo, liberar la propia singularidad y sentirse más expuesto. Es también, en función de la división sexual, expulsivo para las personas trans. Es posible repensar las prácticas institucionales para garantizar el goce y ejercicio del derecho a la educación, a la libre orientación sexual e identidad de género y prevenir la violencia contra mujeres y personas LGBTI en el espacio escolar. El movimiento físico, afectivo, la relación con el medio y la confianza en uno mismo y en los otros se verían beneficiados si en vez de abolirlo por peligroso, redefiniéramos formas regladas de recuperar el contacto. No solo las nuevas formas de comunicación parecen hacer prescindible el contacto humano; los miedos que determinan prácticas institucionales en el

ámbito educativo, también. Estas páginas son un intento para pensar los derechos a partir de la singularidad de los cuerpos y del contacto amistoso. Si es cierto que “todo lo que nos conmueve, enardece, agita, todo lo que nos afecta en mayor o menor intensidad se experimenta como una forma de tacto”, entonces, no podemos olvidarlo en la defensa de los derechos *humanos*.

## BIBLIOGRAFÍA

- AC 100% Diversidad y Derechos (2016). *Encuesta de clima escolar en argentina dirigida a jóvenes LGBT*.
- Aisenstein, Á. (2006). “Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX”, en Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.: *Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo Libros, pp. 19-48.
- Alabarces, P. y Garriga Zucal, J. (2008). “El ‘aguante’, una identidad corporal y popular”, *Intersecciones en Antropología* 9, pp. 275-289.
- Anderson, P. (2014). “‘Mens sana in corpore sano’: deportismo, salud y femineidad en Argentina, 1900-1945”, en Scharagrodsky, P.: *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina: 1880-1970*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 83-100.
- Archetti, E. (1998). “Masculinidades múltiples. El mundo del tango y el fútbol en la Argentina”, en Balderston, D.: *Sexo y sexualidades en América Latina*. Buenos Aires, Paidós, pp. 291-312.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid, Alianza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- Branz, J. B. (2015). “Etnografiando hombres: sobre masculinidades, deporte y reflexividad”, *AVA* 27, pp. 159-181.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona, Paidós.
- CIDH - Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015). *Violencia contra personas LGBTI*. oea, Documentos oficiales/Ser. L.
- Deleuze, G. (1991). “Postdata sobre las sociedades de control”, en Ferrer, C.: *El lenguaje literario*. Montevideo, Nordan, pp. 1-4.
- Deleuze, G. y Partnet, C. (1980). *Diálogos*. Valencia, Pre-Textos.
- Entwistle, J. (2002). *El cuerpo y la moda: una visión sociológica*. Barcelona: Paidós.
- Femenías, M. L. (2015). “Del sexo binario a la diversidad de géneros”, en Assi, Z. y Santos, M. G. (comps.): *Diferencia sexual e desconstrução de subjetividade em perspectiva*. Belo Horizonte, D’Placido.
- Foucault, M. (2002) [1976]. *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Giorgi, G. (2004). *Sueños de exterminio: homosexualidad y representación en la literatura argentina contemporánea*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid, Amorrortu Editores.
- Kimmel, M. (1997). “Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad

masculina”, en T. Valdes y J. Olavarría: *Masculinidad/es. Poder y Crisis*. Santiago, Ediciones de la Mujer 24, ISIS Internacional y FLACSO, pp. 49-62.

**Lauretis, T. de** (1987). *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film, and Fiction*. Bloomington, Indiana University Press.

**Maffía, D. y Cabral, M.** (2003). “Los sexos ¿son o se hacen?”, en Maffía, Diana (comp.): *Sexualidades migrantes, género y transgénero*. Buenos Aires, Feminaria, pp. 86-96.

**Maya Franco, C.** (2005). “La literatura como fuente de perplejidad. La contribución del relato en la problemática del sí mismo”, *Co-herencia*, 2(3), pp. 179-190.

**Ministerio Público de la Defensa CABA** (2017). *La Revolución de las Mariposas. A diez años de la Gesta del Nombre Propio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**Miró, J. M.** (2016). *El principio de Arquímedes. Humo. Nerium Park. Umbrío. La travesía*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Losada.

**Pavan, V.** (2016a). *Niñez trans: experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

— (2016b). “Soy una nena, mamá, y mi nombre es Luana...”, en Pavan, V.: *Niñez trans: experiencia de reconocimiento y derecho a la identidad*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 39-58.

**Reggiani, A.** (2014). “Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina”, en Scharagrodsky, P.: *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina: 1880-1970*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 17-58.

**Ricoeur, P.** (1996). *Sí mismo como otro*. México DF, Siglo Veintiuno.

— (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona, Paidós. Disponible en <http://mas-tor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Ricoeur.-Historia-y-Narratividad.pdf>, última consulta 2/7/2017.

**Rubin, G.** (1975). “The traffic in women: Notes on the political economy of the sex”, en Reiter, R.: *Toward an anthropology of women*. New York, Monthly Review Press, pp. 157-210.

— (1984). “Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality”, en Vance, C.: *Pleasure and Danger*. Boston, Routledge- Kegan Paul, pp. 267-321.

**Scharagrodsky, P.** (2006a). “Construyendo masculinidades y femineidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940)”, en Scharagrodsky, P. y Aisenstein, Á.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 199-235.

— (2006b). “El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938)”, en Scharagrodsky, P. y Aisenstein, Á.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 159-199.

— (2006c). “El Scouting en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encausamiento varonil (1914-1916)”, en Scharagrodsky, P. y Aisenstein, Á.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 135-158).

— (2006d). “En la Educación Física queda mucho ‘género’ por cortar”, en

Scharagrodsky, P. y Aisenstein, Á.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 311-321.

— (2006e). “Juntos, pero no revueltos: la Educación Física Mixta en clave de género”, en Scharagrodsky, P. y Aisenstein, Á.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 295-309.

— (2006f). “Los ejercicios militares en la escuela argentina: Modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX”, en Scharagrodsky, P. y Aisenstein, Á.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 105-133.

— (2011). *La invención del homo gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo.

— (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-1970*. Buenos Aires, Prometeo.

Scharagrodsky, P. y Aisenstein, Á. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo.

Sedgwick, E. K. (1990). *Epistemology of the Closet*. Los Angeles-Berkeley, University of California Press.

Segato, R. L. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires, Prometeo.

Segni, S. di (2013). *Sexualidades: tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Tin, L.-G. (2012). *La invención de la cultura heterosexual*. Buenos Aires, El cuenco de plata.

Torreadella Flix, Xavier (2012). “El deporte contra la educación física. Un siglo de discusión pedagógica y doctrinal en la educación contemporánea”, *Movimiento Humano* 4, pp. 73-98.

Vigarello, Georges (2011). “La invención de la gimnasia en el Siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos”, en Scharagrodsky, Pablo (comp.): *La invención del homo gymnasticus*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 23-33.

Vivas Moreno, Agustín (2005). “La representación de la historia de la archivística como método de investigación: las fuentes indirectas”, *Ciencias de la Información*, 36 (3), pp. 50-66. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/1814/181417875005/>, consulta 5/7/2017.

## Obras de ficción

*El principio de Arquímedes*, de Josep María Miró

Estrenada en Buenos Aires en 2014

Dirección: Corina Fiorillo

Elenco: Juan Minujín, Beatriz Spelzini, Martín Slipak y Nelson Rueda

Traducción: Eva Vallín Menéndez

Adaptación: Jesús Pesce

Música original: Rony Kesselman  
Iluminación: Soledad Ianni  
Vestuario: Julieta Risso  
Teatro: San Martín, sala Cunill Cabanellas

*Ausente*, de Marco Berger  
Estrenada en Buenos Aires el 11 de agosto de 2011  
Dirección y guion: Marco Berger  
Elenco: Carlos Echevarría, Javier de Pietro, Antonella Costa, Alejandro Barbero, Rocío Pavón  
Fotografía: Tomás Pérez Silva  
Producción; Mariano Contreras  
Música: Pedro Irusta  
Sonido: Carolina Canevaro  
Montaje: Marco Berger  
Dirección de arte: Paula Lombardi

### Fuentes periodísticas

“El día en que la justicia salió del clóset” (12/11/2009). *Página 12*.  
“El tesoro de la Juventud” (22/7/2011). *Página 12*, Suplemento Soy.

### Normativa

Nacional

Ley N° 26.150

Ley N° 26.206

Ley N° 26.618

Ley N° 26.743

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

RESOL-2014-1346-MEGC: *Lineamientos curriculares NES*

RESOL-2006-4776-MEGC: *Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública*



## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Ernesto José Morales Ramírez**

Realizó la Maestría en Derechos Humanos y Democratización en América Latina y El Caribe (CIEP-UNSAM). Es diplomado en Derecho Procesal Penal, de la Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, Universidad de El Salvador. Anteriormente, hizo la Licenciatura en Ciencias Jurídicas, Facultad de Jurisprudencia y Ciencias Sociales, de la Universidad de El Salvador. Actualmente se desempeña como colaborador jurídico de la Sala de lo Penal de la Corte Suprema de Justicia de El Salvador.

### **Cristian Nicolás Palmisciano**

Licenciado en Sociología (Universidad Nacional de Mar del Plata, UNMDP) y magíster en Derechos Humanos y Democratización en América Latina (UNSAM). Actualmente se desempeña como becario del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), es docente en la cátedra de Teoría Sociológica II en la carrera de Sociología, Facultad de Humanidades (UNMDP) y se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES-UNGS).

### **Aileen N. Salas C.**

Licenciada en Psicología por la Universidad Central de Venezuela y licenciada en Educación por la misma universidad. Actualmente cursa la Maestría en Psicología de la Universidad de Zúrich (Suiza). Es magíster en Derechos Humanos y Democratización en América Latina (CIEP-UNSAM).

### **María Elena Tobar Santander**

Profesora general básica con especialidad en castellano de la Pontificia Universidad Católica de Chile; teóloga de la Pontificia Universidad Católica

de Chile; diplomada en Derechos Humanos, Especialización Internacional en Derechos Sociales, Políticas Públicas y Gestión Global de la Fundación Herny Dunant América Latina; y magíster en Derechos Humanos y Democratización para América Latina y El Caribe (CIEP-UNSAM). Actualmente trabaja en la Universidad Alberto Hurtado de Chile.

### **Ricardo Vallarino**

Profesor universitario de enseñanza normal y superior en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentra cursando el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Es magíster en Derechos Humanos y Democratización en América Latina y el Caribe (CIEP-UNSAM). Se desempeña en la coordinación y docencia en la Escuela en Diversidad y Derechos. Asociación Civil 100% Diversidad y Derechos, Fondo de Mujeres del Sur, SUTIBA, y en la coordinación del decanato de la Escuela de Política y Gobierno (UNSAM) como asistente en gestión de investigación y extensión.