

El criterio de división sexual en la clase de Educación Física

Ricardo Vallarino

Universidad Nacional de San Martín

riquivallarino@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia analizo las fundamentaciones y los sentidos que un profesor de Educación Física del Colegio otorga a la división por sexo-género en la clase de Educación Física (EF) de primeros años del secundario de un Colegio secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (año 2017).

Palabras claves:

Regulación sexo-genérica // LGBTI // Prácticas institucionales // Masculinidades // Imaginario de abuso

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de sexto y séptimo grado de la primaria, en las clases de educación física, el/la profesores de educación física debe ser, según reglamento, del mismo sexo que sus estudiantes¹. 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 educación física en primaria y en secundaria. Uno de los informantes que consulté señaló 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 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

¹Artículo 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.

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 muy asociados a la actividad física en general pero 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, esta división ya produce prácticas y sentidos al interior del Colegio y gestionado por medio de un dispositivo amplio que tiene uno de sus anclajes en la clase de educación física. 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 es la interpretación del agente pedagógico crucial, el profesor de educación física. 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 es que esta primera parte 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?

“Quizás la mala interpretación de un maltrato, porque de repente...un profe de educación física eeh, 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 a 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 en que las mujeres deberían ser consideradas con las mismas capacidades y que históricamente fueron consideradas débiles y educables para la maternidad procreacional (Scharagrodsky, 2006a), biológicamente destinadas al espacio doméstico. Inmediatamente después el profesor, aclarando, dijo:

“Esto 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, 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 según los estándares y modos del trabajo entre varones se transforma en un “problema” por 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 merced a excesos “los padres” temen (con sus “malos pensamientos”) y que persisten en la formación de los profesores de Educación Física gracias a una herencia castrense. 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 Educación Física. 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 el siguiente fragmento:

“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 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...eeeeh, 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 según corresponda, 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 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 clase 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 un tipo de contacto homosexual en invirtiendo la fórmula de asociación en lo que ha aparecido como el varón homosexual adulto: el perverso abusador en quien 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 al 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 y Aisenstein 2006; Scharagrodsky, 2014; 2011). 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 está débil legitimidad se puede observar, porque, como pronuncia 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 cuanto más lo necesita para ejercer su tarea pedagógica. En ese sentido, las herramientas de la Educación Sexual Integral² que podrían colaborar a trabajar en la prevención del abuso y saber reconocer tipos de contacto abusivo y defensivo no aparecen trabajadas desde la Educación Física 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

² La ley de Educación Sexual Integral (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”.

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 puesto en cuestión la sospecha infundada lo pusiera a la defensiva y fuera objeto de sospecha en ese mismo acto de nombrar. Esta misma situación relatan otros informantes como dada de manera muy extensa entre los docentes, miedo a demandas legales y a sospechas morales los abstienen de tocar a los estudiantes.

Inmediatamente, el abuso sexual se vuelve a solapara 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 no llegamos a nada”. Hay cierto vocabulario que el profe en la cancha, se *mete*, con los pibes.”

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 serían menos duros y más tiernos a la manera del “pie tierno” de los orígenes del scautismo, 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 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 en 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 sea 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 (cfr. Vigarello, 2011; Torrebadella Flix, 2012; Scharagrodsky, 2014).

Por contexto, esta preferencia por “lo antiguo” significa la posibilidad de poder expresarse y comunicarse en la clase sin reparos y vigilancia en la clase, 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 a 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 Educación Física 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 desfasaje 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 eran todos hombres. La enseñanza a 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 término personal e inherente 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 utilizara –por el motivo que fuera- la preposición “hacia” (y no “de”) porque es una marca del lugar pasivo que hasta en términos positivos se le 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 aparecían 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 Educación Física si se hacía fuerte era “copia ridícula del hombre”. Debía esforzarse sólo en la medida en que tenía que ser fuerte para procrear (Scharagrodsky, 2006a, 2006b; Reggiani, 2014). Pero en el curso de las palabras del profesor queda claro que

este comentario implica un reconocimiento de la 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* es 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. 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 el profesor 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 Educación Física. Pero no aparece tan asociada al insulto misógino sino que su simplicidad se va diluyendo a medida que se desliza hacia los “códigos de los pibes” haciendo a 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 comunicación por datos 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:

“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.”

Aparece la distinción de tipo espontánea, emocional e inmediata, y otra es 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 (cfr. 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 la tocó un pecho y la otra piensa otra cosa. Ahí hay cosas que...que bueno.”

En la relación de 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 contacto posible 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 da por obvio que no sucedería lo mismo en caso de que una mujer tocara a un varón por el hecho simple 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. El único tipo 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 es presentada como una relación cuasi filial. 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.

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 A. Aisenstein, y P. Scharagrodsky, *Tras las huellas de la educación física escolar en Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. (págs. 19-48). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Alabarces, P. y Garriga Zucal, J. (2008). El “aguante”, una identidad corporal y popular. *Intersecciones en Antropología* 9 (págs. 275-289).
- 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, (págs. 159-181).
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Comision Interamericana de Derechos Humanos. (2015). *Violencia contra personas LGBTI*. OEA, Documentos oficiales/Ser. L.
- Di Segni, S. (2013). *Sexualidades: tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: FCE.
- 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.
- Reggiani, A. (2014). Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina. En P. Scharagrodsky, *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina: 1880-1970* (págs. 17-58). Buenos Aires: Prometeo.
- Rubin, G. (1984). *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality*. En C. Vance, *Pleasure and Danger* (págs. 267-321). Boston: Routledge; Kegan Paul.
- Scharagrodsky, P. (2014). *Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina. 1880-970*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2011). *La invención del homo gymnasticus*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente. Buenos Aires: Prometeo.

- Scharagrodsky, P. (2006a). Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940). En P. Scharagrodsky, & Á. Aisenstein, *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (págs. 199-235). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006b). El padre de la Educación Física argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938). En P. Scharagrodsky, & Á. Aisenstein, *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (págs. 159-199). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006c). El Scouting en la Educación Física Bonaerense o acerca del buen encausamiento varonil (1914-1916). En P. Scharagrodsky, & Á. Aisenstein, *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (págs. 135-158). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006d). En la Educación Física queda mucho "género" por cortar. En P. Scharagrodsky, & Á. Aisenstein, *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950* (págs. 311-321). Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006e). Juntos pero no revueltos: la Educación Física Mixta en clave de género. En P. Scharagrodsky, & A. Aisenstein, *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. (págs. 295-309). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P., & 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.
- 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*, N° 4, (págs. 73-98).

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