



Autora: **Didier, Lucila**

Artículo de revista

## La problemática del género y la sexualidad en la Educación Física

Año: 2019

Didier, L. (2019). La problemática del género y la sexualidad en la Educación Física. *Investiga+*, 2(2), 104-115. Universidad Provincial de Córdoba, Secretaría de Posgrado e Investigación. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/312>

# La problemática del género y la sexualidad en la Educación Física

## *Gender and Sexuality Problems in Physical Education*

Lucila Didier\*

**Resumen:** En el mundo en general, y en América Latina particularmente, la problematización acerca del género y la sexualidad vienen ocupando un lugar central en las agendas políticas y sociales.

Acompañados de los movimientos feministas, de los nuevos paradigmas médicos y de las nuevas definiciones de la Organización Mundial de la Salud en torno a lo sexual, diversos cambios se hicieron posibles. Comenzar a hablar de salud sexual y reproductiva, de derechos sexuales y de diversidad sexual, es una de las muestras de la importancia que el tema fue adquiriendo. Tarea más que obligada para una mudanza de paradigma fue generar una deconstrucción que lleve a pensar lo que estaba aceptado o conocido como natural y mirarlo como una construcción social, cultural y política.

El objetivo de este artículo es caracterizar ciertas prácticas de las clases de Educación Física, vinculadas al género y la sexualidad, desde el desarrollo propuesto por diversos/as autores/as que investigaron el campo en las últimas décadas. Para dar cuenta de ello se recorrerán los caminos de diversos/as autores/as realizando un análisis de contenido que permita dilucidar desde qué perspectiva se reflexiona sobre la temática planteada.

**Palabras clave:** educación física, género, sexualidad

**Abstract:** In the whole world and particularly in Latin America, gender and sexuality matters have taken a central place in the political and social agenda. Along with the feminist movement, new medical paradigms and definitions of sexuality by the World Health Organization, some changes became possible. Allowability to talk about sexual and reproductive health, sexual rights and sexual diversity, are a few examples of these changes. Those changes were focused on generating a deconstruction that leads to consider what is known and accepted as natural, rather as a social, cultural and political construction. This article aims to characterize some practice of Physical Education class related with gender and sexuality, since development of various authors who investigated the subject in recent decades. In order to fulfill this purpose, the paths of different authors will be traversed, executing a content analysis that allows us to elucidate from which perspectives the subject has been considered.

**Keywords:** physical education, gender, sexuality

Recibido: 10/11/19  
Aceptado: 25/10/19



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Derivadas 4.0 Internacional.

\* Licenciada en Educación Física, UPC. Investigadora en CIFYH-UNC y GEC-UFBA.  
didierlucila@gmail.com

## Introducción

Las temáticas de género y sexualidad vienen ocupando un lugar cada vez más protagónico en las agendas políticas y sociales en el mundo en general, pero particularmente en América Latina. Muchos cambios han sido posibles gracias al avance de los movimientos feministas, al surgimiento de nuevos paradigmas médicos y a las nuevas definiciones en torno a lo sexual que nos ofrece la Organización Mundial de la Salud (OMS). Una muestra de este avance favorable que han ido adquiriendo estas temáticas es el hecho de que se haya comenzado a hablar de salud sexual y reproductiva, de derechos sexuales y de salud reproductiva, de diversidad sexual y de inclusión.

Incluso, el hecho de que la interrupción voluntaria del embarazo esté presente hoy en las agendas, es un hito de los movimientos feministas que defienden la salud sexual y la autonomía de los cuerpos. Parte de la evolución estuvo centrada en generar una deconstrucción que lleve a pensar lo que estaba aceptado o conocido como natural y mirarlo como una construcción social, cultural y política.

Es decir, si pensáramos que el género, la sexualidad y lo que gira en torno a estos tópicos es dado y gobernado solo por un orden natural y biológico, ninguno de los debates, ni siquiera este artículo, tendrían sentido. Para que estos cambios tuvieran lugar, fue necesario, y aún lo es, comenzar a mirar las problemáticas en torno a lo sexual desde otros lentes, unos que posibiliten entender su carácter dinámico, social y cultural. Unos que ayuden a entender que lo biológicamente dado no gobierna todo, sino que los procesos de socialización y de culturización hacen su parte, y lo hacen aun con más fuerza.

Los cambios han sido y siguen siendo tan importantes que la discusión ya no se extingue en la idea de cuestionar si deben o no existir derechos sexuales, sino en pensar de qué modo esos mismos derechos pueden ser garantizados a través de regulaciones, programas, etc. (Consejo Internacional de Políticas y Derechos Humanos, 2010). Incluso, una vez que los derechos sexuales aparecieron como tales, fue necesario también dar un giro en su perspectiva, que inicialmente se concentraba en la reparación de un daño, puesto que concebía al sujeto como víctima. Evaluación mediante, esta lógica fue cambiando y, en consecuencia, los derechos sexuales resultaron más completos y abarcativos. No obstante, claro está, queda mucho camino por recorrer.

Tal como da cuenta el título de este artículo, la idea es poner en evidencia algunas prácticas sexistas que se reproducen en las clases de Educación Física, y que podrían contribuir a reproducir fuerzas desiguales en materia de género, o que, podrían ser modificadas y tornarse espacios de coeducación e inclusión de la diversidad.

Son varios los autores que han trabajado esta problemática (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006; Devís Devís, Fuentes & Sparkes, 2005; Scharagrodsky, 2004) sin embargo, muchos de ellos lo hacen solo historizando o bien, dando cuenta de lo que sucede efectivamente en las prácticas. Son pocos, no obstante, los que ponen en tensión los discursos actuales presentes en las agendas políticas con las prácticas reales de la escuela. Creo que es necesario hacerlo, en la medida en que la escuela se constituye como la institución encargada de transmitir saberes y cultura, y en ella, puertas adentro, se reproducen o se repiensen estereotipos y categorías.

Por lo expuesto anteriormente, este artículo se dividirá en cuatro apartados, los cuales intentarán arrojar luz sobre la problemática planteada.

## **1. Sexualidad y género: reflexiones teóricas**

Es necesario, para los fines de interpretar o analizar un fenómeno o una problemática social, tener en cuenta algunas construcciones teóricas que resultan adecuadas para su interpretación.

En primer lugar, resulta central explicitar de qué hablamos cuando nos referimos a la 'sexualidad', a pesar de que proponerse alcanzar una definición última del término resulta un proceso complejo. La OMS (2005, como está citado en Pecheny & De la Dehesa, 2009, pág. 2) la define como un aspecto central del ser humano a lo largo de la vida; abarca, por otra parte,

al sexo, género, identidades y roles, orientación sexual, erotismo, placer, intimidad y reproducción. La sexualidad se experimenta y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones. Mientras que la sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no todas ellas se experimentan o expresan. La sexualidad se ve influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

En esta definición quedan expuestos sus rasgos constitutivos y queda expresada su complejidad y su carácter multifactorial. Al mismo tiempo, más allá de la definición propuesta, se entiende también que la sexualidad no está dada por un orden natural, sino que, si bien guarda una estrecha relación con lo biológico, es construida más que dada. Por otro lado, se plantea la separación entre conceptos que en el pasado estaban subsumidos al término sexualidad, o que ni siquiera existían, como 'género', 'placer', 'orientación sexual', 'identificación sexual', entre otros.

Carlos Figari (2012), lejos de dar una definición acabada de la sexualidad, plantea un recorrido por las formas discursivas del término en tanto concepto dinámico y social. Comienza entonces hablando de la sexualidad dentro de los discursos religiosos, en los que la jerarquía entre los cuerpos provocaba divisiones, y en los que el placer tenía un lugar muy restringido: las relaciones sexuales eran tan solo el medio para la reproducción.

A fines del siglo XVIII, la ciencia fue ganando terreno y planteó una serie de regulaciones de comportamientos y actitudes que debían tener los cuerpos sexuados, que se mantuvo en los siglos XIX y gran parte del XX. Por otra parte, en lo que Figari (2012) llama Modernidad Tardía, se puede ver una ruptura con los modelos hegemónicos de las ciencias y una autogestión de los cuerpos, el erotismo y el placer, tomados como sistemas autónomos y morales.

El autor plantea también la existencia de un cuarto paradigma, en el cual todas estas construcciones teóricas no tienen sentido alguno ya que no se basan en la idea de sexualidad o de diferenciación de los cuerpos en la manera en la que los otros tres paradigmas lo hacen (Figari, 2012). En relación con los discursos de lo sexual y la sexualidad, aparece el término género, asociado en el construccionismo a la categoría dual sexo-género. El sexo sería lo natural, lo dado, y el género entonces sería aquella forma de actuar lo dado, es decir, lo natural mediado por procesos de culturización.

Para comprender la importancia de que un paradigma sostenga la diferencia entre sexos, es necesario conocer que durante mucho tiempo estuvo presente la idea de que había un cuerpo y sexo únicos, es decir, las personas no estaban separadas jerárquicamente por sus diferencias biológicas sino por sus roles y funciones en la creación. Más adelante, discursos como los de Galeno (Edad Antigua/ Imperio Romano) sostenían que "el varón era el cuerpo perfecto mientras la mujer

un cuerpo en vías de serlo” (Figari, 2012, pág. 64) es decir, que ya en esta visión aparecía una clara jerarquización de un cuerpo sobre otro, basada en diferencias del orden natural. Luego, mediante el discurso científico como hegemónico, se establece, en los siglos XVIII y XIX, una clara diferenciación entre sexos y una diferenciación también en lo social (actividades, formas de vida, ciudadanía, etc.).

Esta idea de sexo-género, que fue defendida sobre todo por las feministas seguidoras de Simone de Beauvoir, entiende que los cuerpos nacen sexuados como machos o hembras y que son procesos culturales los que dan las categorías hombre y mujer. En este sentido, al género no le correspondería una única forma de ser o de vivirse, porque al reconocerse su carácter social y cultural, pierde la forma de algo dado naturalmente, es decir, podríamos pensar que podrían coexistir distintos modos de ser mujer y distintos modos de ser varón.

Sin embargo, autores/as más recientes como Judith Butler expresan que el género no puede ser entendido como una categoría estable, y que no puede tampoco entenderse como una acción del sujeto independiente de las construcciones sociales, es decir, para ella el género es performativo, en el sentido de que “no es más que el efecto de la repetición de un conjunto de significados establecidos socialmente” (Mattio, 2012, pág. 92).

Coincidimos con Butler cuando expresa que

no hay un cuerpo puro que descansa por debajo de las categorías sexuales, genéricas o raciales con las que es marcado desde su nacimiento, sino que dicho cuerpo nos es dado, se nos hace perceptible a la luz de categorías socialmente compartidas que no sólo tienen un carácter descriptivo, sino que además tienen una fuerza normativa ineludible. (2002, como está citada en Mattio, 2012, pág. 93)

Tras este recorrido por las principales construcciones teóricas, estamos en condiciones ahora de entrar de lleno en el campo de la educación física.

## 2. Educación física en Argentina: historia de una separación

La educación física como disciplina nace prácticamente con la escuela, es decir, se configura como un espacio de saberes, y su práctica y enseñanza se continúan desde entonces sin interrupción, aunque no exentas de cambios y sacudones. Inmersa, en sus inicios, en otros espacios curriculares (es decir, sin tener autonomía como disciplina por sí misma) como Biología o Anatomía, los saberes transmitidos fueron cobrando cada vez mayor fuerza y alcanzando la legitimidad necesaria para consolidarse como un espacio único que tuviera a su cargo nada más ni nada menos que la enseñanza de todas las prácticas que hacen a lo corporal; es allí que la Educación Física alcanza el status requerido para independizarse como disciplina autónoma, libre de otras disciplinas.

Por supuesto, estas prácticas que hacen a lo corporal no podrían ser iguales en este 2019 como lo eran a mediados del siglo XIX, y la pugna por imponer ciertos saberes por sobre otros parece no ver el fin. Lo que sí es claro en el historia de este espacio es que los contenidos que allí se legitimaban como válidos-y aún hoy lo siguen haciendo-estaban siempre en constante relación con los objetivos políticos y sociales que el país o la sociedad tuviera. Sin embargo, sea cual sea el contenido, parece ser que la configuración de saberes para varones con diferencia de los saberes de las mujeres estuvo siempre presente, y sigue hoy ocupando muchos de los patios de nuestras escuelas.

Con la sanción de la Ley N.º 1420, se establecieron varios programas (no solo específicos de Educación Física) dentro de las escuelas que diferenciaban entre varones y mujeres y les asignaban tareas específicas. Por ejemplo, mientras que los varones recibían nociones de agricultura y ganadería, las mujeres recibían conocimientos de economía doméstica y labores de mano. En ese entonces, ya la escuela marcaba una diferencia desde lo sexual, y la Educación Física no quedó por fuera de estos procesos (Scharagrodsky, 2004).

En el marco de la misma ley, se contemplaba que si bien la educación corporal y la educación física debían estar dirigidas a ambos sexos, lo hacían con objetivos diferentes, por lo cual, las mujeres recibirían clases orientadas a las actividades rítmicas y la gimnasia femenina, y los varones realizarían todas las actividades que desarrollaran su fuerza y su hombría.

Hay dos paradigmas que se consolidaron fuertemente en la Educación Física, y que aún hoy tiñen las clases: son la huella militar y la huella higienista. Así, los primeros programas escolares argentinos instalaron las prácticas físicas militaristas en las escuelas, que estaban destinadas solo a los varones; por lo cual, el espacio de aprendizaje de las mujeres se restringía a las labores manuales como corte y confección (Scharagrodsky, 2001).

Desde este momento, hasta bien entrado el siglo XX, la Educación Física se consolidó como un espacio de configuración de la buena masculinidad o de la hombría, destinando actividades específicas para ello y consolidando una arbitraria distribución de roles, atributos, comportamientos y propiedades, que ponían como foco central ciertos valores en los hombres como valor, valentía, fuerza y coraje. Esto no significaba que las mujeres no podían realizar actividades, sino que la práctica de la Educación Física estaba restringida en comparación con la de los varones, y esto se evidencia, por ejemplo, en que estos últimos gozaban de una práctica ordenada gradualmente con actividades y contenidos que iban complejizándose año tras año, mientras que en el caso de las mujeres las actividades se mantenían iguales hasta el último año.

Hacia 1910, la Educación Física evoluciona y prescribe la enseñanza de juegos libres y ejercicios gimnásticos, sin hacer hincapié en una diferencia sexual, solo restringiendo la práctica de juegos que provoquen desorden y falta de aseo. En paralelo, en Inglaterra, el mayor Baden Powell sacaba a la luz su libro *Scouting for Boys*, el cual iba a tener un lugar impensado en los programas escolares locales (Scharagrodsky, 2008).

Con la fundación en 1912 de la Asociación Argentina de Scouts, y la creación en las escuelas de los llamados batallones escolares, aptos solo para varones, las actividades físicas volvían a generar jerarquías y a fijar relaciones de desigualdad entre los sexos. Para el año 1914, se crean programas de Educación Física graduales, en el cual los contenidos iban variando. Es notorio aquí que se plantean los primeros años de enseñanza con igualdad de actividades para ambos sexos, mientras que en los últimos años vuelven a aparecer las actividades diferenciadas.

Para 1930, las actividades scout y militares, así como las diferentes actividades gimnásticas, pierden su lugar, sin embargo, las diferenciaciones en cuanto a lo sexual lejos de desaparecer permanecerán en el seno de las prácticas que más hegemonía logran en la escuela: los deportes (Scharagrodsky, 2001). Podemos en-



tonces, a través del recorrido previo, coincidir con Pablo Scharagrodsky cuando expresa que “ciertos comportamientos corporales, gestos, actitudes, posiciones, desplazamientos, movimientos, usos corporales, aderezos etc. se van cristalizando y hacen del campo de la educación física escolar un espacio de configuración y reconfiguración de sujetos con un género de un tipo determinado” (2004, pág. 61).

### **3. La situación actual: menos evidente, igual de nocivo**

Pensar que en la actualidad la jerarquización y las relaciones de desigualdad en torno al sexo han desaparecido en las clases de Educación Física es desconocer uno de sus principales problemas actuales. La diferencia con el recorrido histórico establecido en el apartado anterior es que en aquellos años las distinciones y las divisiones eran patentes, porque de hecho estaban basadas en leyes. No obstante, si bien en materia de leyes de educación hemos avanzado ya que se prevé la enseñanza de las mismas actividades y los mismos contenidos sin importar sexo o género, la realidad es otra.

En muchas de las escuelas, y aunque la Ley de Educación Nacional, Ley N.º 26.206, ya no lo contempla, las clases de Educación Física son mixtas en nivel inicial, primario y en algunos casos en el ciclo básico de la secundaria, pero al llegar a los últimos años se separan los grupos. Y la dificultad es mayor si tenemos en cuenta que aun en las clases mixtas, la inclusión, la igualdad y la coeducación parecen no ganar terreno. Si bien el currículum plantea una igualdad en la enseñanza, el currículum oculto en las aulas y los patios sigue reproduciendo estereotipos de género y reforzando las relaciones de poder y desigualdad no solo entre mujeres y varones, sino también con respecto a la diversidad sexual, y esto tiene que ver con que la escuela no es un espacio aislado, sino que está en constante relación con el contexto social.

Ciertos estudios sobre género y Educación Física han concluido que los y las docentes suelen prestar más atención a los estudiantes varones que a las mujeres, debido a la atención que demandan, a las preguntas que realizan o a la predisposición para las prácticas (Chepyator-Thomson & Ennis, 1997; Piedra, García Pérez, Fernández García, & Rebollo, 2014; Vázquez, 2000; Griffin, 1989). Además de los resultados de estos estudios, un punto preocupante es que la mayor cantidad de actividades que se desarrollan en las clases de Educación Física en la actualidad, suele estar más vinculada a los intereses de los varones que a los de las

mujeres, y que está a su vez asociada a cierta idea de masculinidad hegemónica, por ejemplo, la práctica de fútbol o rugby.

A menudo se piensa que las diferencias en las clases surgen de un desinterés del estudiantado femenino en comparación al masculino, sin embargo, estudios como los de Blández Ángel, Fernández García, y Sierra Zamorano (2007) demuestran que tanto mujeres como varones tienen respuestas positivas a la práctica de actividades físicas y corporales, pero que lo que varía entre ambos son los motivos por los cuales quieren practicar y los gustos. La dificultad es que, casi siempre, terminan llevándose a cabo las propuestas preferidas por los varones. En el mismo estudio, al preguntar a las estudiantes por qué no quieren realizar ciertas actividades, la mayoría expresa que estas están orientadas siempre a la agresividad y a la muestra de rudeza, características que podríamos asociar con los objetivos de las actividades militares escolares que mencionamos al principio del artículo.

Al igual que pasa en otros ámbitos, los estereotipos se van haciendo cada vez más fuertes, y los sujetos terminan obrando en beneficio de estos aun de manera inconsciente. Tanto el estudio de Blández y su equipo (2007) como el de Cervelló, Del Villar, Jiménez,

Ramos y Blázquez (2003) coinciden en que las estudiantes mujeres ya no quieren practicar Educación Física por sentirse discriminadas, y expresan que no solo la oferta de actividades gira en torno siempre a las preferencias de los varones, sino que los profesores y las profesoras les exigen menos y les dan menor importancia: en efecto, a veces, a los varones se les exigen ciertas ejecuciones o dominios técnicos, mientras que a las chicas tan solo se les pide que jueguen.

## **Comentarios finales**

El recorrido histórico por los diferentes momentos de la educación física desde su nacimiento hasta la actualidad, así como el recorrido por las construcciones teóricas en relación a la temática, son fundamentales para conocer en dónde estamos parados en relación a ella y cómo debería ser el camino de aquí en más.

Si bien los estudios y las investigaciones son una fuente imprescindible de conocimiento, que pueden generar no solo que ciertas temáticas se instalen en las

agendas, sino que se popularicen, es necesario comprender que las representaciones y los prejuicios están sumamente arraigados en muchos sujetos, y que el camino para su deconstrucción, aunque no imposible, es sinuoso y complejo.

El paso de la educación segregada, como aquella que separa a los y las estudiantes según raza, sexo o género, a la educación mixta, entendida como la participación de todas y todos, no deviene por sí sola en la coeducación (Baena Extremera, & Ruiz Montero, 2009). Esta última no es entendida solo como la permanencia de varones y mujeres en un mismo espacio de clase, sino que buscar abrir esos límites e ir un poco más a fondo. Los autores retoman la definición de Cremades (1995), según la cual la coeducación es educar por igual en un mismo sistema de valores y de expectativas que no esté jerarquizado por género social, pretendiendo eliminar el predominio de un género sobre otro. A partir de esto, Baena Extremera y Ruiz Montero (2009) sostienen que para posibilitar la coeducación es necesario que haya una educación libre de sesgos sexistas, en la cual “lo masculino y lo femenino se traten sin posturas hegemónicas que perpetúen la inferioridad de unos sobre otros” (pág. 114).

La coeducación no resulta entonces solo del hecho material de que chicos y chicas estén juntos, sino que, como apunta Eduardo Cervelló (2003), se trata también de promover la igualdad de trato entre ellos y ellas, y permitir que todos y todas tengan la misma potencialidad de aprendizaje. Es necesario no solo posibilitar el dictado de clases mixtas, no solo pensar en la coeducación, sino también “revisar, enfocar y desenfocar la mirada de los lugares habituales” (Landa, 2008, apart. IV. Reflexiones finales, párr. 1), lo cual, al decir de la misma autora, requiere una heterogeneidad de puntos de vista. Revisar las prácticas de Educación Física actuales, enfocarlas en una búsqueda por la igualdad y la coeducación y desenfocarlas de su lugar habitual de reproductoras de fuerzas asimétricas en las relaciones de género y sexualidad se vuelva más un imperativo que un anhelo. Se trata, en última instancia, de entender que la clase de Educación Física no sexista es hoy uno de los más grandes desafíos, pero también una de las más grandes deudas que tenemos, y que para lograrlo es momento de hacer visible lo que hasta ahora estuvo oculto.

## Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Baena Extremera, A. & Ruiz Montero, P., (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en espacial en Educación Física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3088581>
- Blández Ángel, J., Fernández García, E., & Sierra Zamorano, M. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=56711206>
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F., (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 379-395. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/viewFile/4072/4098>
- Chepyator-Thomson, J.R. & Ennis, C. D. (1997). Reproduction and Resistance to the Culture of Feminity and Masculinity in Secondary School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 89-99. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9094767>
- Consejo Internacional de Políticas y Derechos Humanos. (2010). *Sexualidad y Derechos Humanos. Documento de reflexión*. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de <https://programadssrr.files.wordpress.com/2013/05/sexualidad-y-derechos-humanos.pdf>.
- Devís Devís, J., Fuentes, J., & Sparkes, A. (2005). ¿Qué permanece oculto del currículum oculto? Las identidades de género y de sexualidad en la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 73-90. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a03.pdf>
- Figari, C. (2012). Discursos sobre la sexualidad. En J. Morán Faúndes, M. Sgró Ruata, & J. Vaggione (Edits.), *Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (págs. 59-84). Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Griffin, P. S. (1989). Gender as a Socializing Agent in Physical Education. En J. Thomas Templin & Paul G. Schempp (Eds.), *Socialization into Physical Education. Learning to Teach* (págs. 219-233). Indianapolis: Benchmark Press.
- Landa, M. I. (2008). Modernidad, educación física y poder: El cuerpo disciplinado, corregido y cultivado [En línea]. Ponencia presentada en las *Jornadas de Cuerpo y Cultura*, Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de [http://www.fuentes-memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.637/ev.637.pdf](http://www.fuentes-memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.637/ev.637.pdf)
- Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J. Morán Faúndes, M. Sgró Ruata, & J. Vaggione (Eds.), *Sexualida-*

- des, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (págs. 85-104). Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Organización Mundial de la Salud. (2006). *Temas de salud: Salud sexual*. Recuperado de: [https://www.who.int/topics/sexual\\_health/es/](https://www.who.int/topics/sexual_health/es/).
- Pecheny, M. & De la Dehesa, R. (2009). Sexualidades y políticas en América Latina: un esbozo para la discusión. Disertación presentada en el encuentro *Diálogo Latinoamericano sobre Sexualidad y Geopolítica*. Observatorio de Sexualidad y Política, Río de Janeiro, Brasil. Recuperado de <http://www.sxpolitics.org/ptbr/wp-content/uploads/2009/10/sexualidades-y-politicas-en-america-latina-rafael-de-la-dehesa-y-mario-pecheny.pdf>.
- Piedra, J., García Pérez, R., Fernández García, E., & Rebollo, M. A. (2014). Brecha de género en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 1-21. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista53/artbrecha438.htm>.
- Scharagrodsky, P. (2001). Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la Educación Física escolar argentina (1880- 1930). *Revista Estudios Ibero-Americanos*, 27(2), 121-151. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5967894>.
- Scharagrodsky, P. A. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000100004>.
- Scharagrodsky, P. A. (2008). El scoutismo en la educación física bonaerense argentina o acerca del buen encauzamiento varonil (1914-1916). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 29(3), 155-171. Recuperado de <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/216>.

**Cita sugerida:** Didier, L. (2019). La problemática del género y la sexualidad en la Educación Física. *Investiga+*, 2(2), 104-115. Recuperado de [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_mas\\_a2n2.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf)