

Educación física cuir: ¿un largo camino por recorrer? Cuir Physical education: a long way to go?

Sebastián Trueba¹

Resumen

Este artículo indaga las (im)posibilidades de abordar una educación física cuir, que tensiona, rupturice y descomponga a la enseñanza de la educación física tradicional, al mismo tiempo que movilice los posicionamientos clásicos de las pedagogías críticas, descoloniales y cuir, que por momentos parecen dogmáticas, distantes y herméticas entre sí. La propuesta realiza un recorrido que se sumerge en las disidencias epistemológicas de estas pedagogías para emerger en el campo de la educación física -y ¿por qué no simplemente de la enseñanza?- con cuestionamientos sensibles, humanizantes y urgentes. Continúa explicando el por qué del nombre educación física cuir y se concluye jugando con la (im)posibilidad que esta propuesta conlleva para la educación física en particular y la educación en general.

Summary

This article investigates the (im)possibilities of tackling a physical education that stresses, disrupts and breaks down the teaching of traditional physical education, while mobilizing the classic positions of critical, decolonial and queer pedagogies, which at times are seen as dogmatic, distant and hermetic one to the other. The proposal takes a tour that is immersed in the epistemological dissidence of these pedagogies to emerge in the field of physical education - and why not simply teaching? - with sensitive, humanizing and urgent questions. He continues explaining why the name queer physical education and concludes playing with the (im) possibility that this proposal entails for physical education in particular and education in general.

Palabras clave: educación física; enseñanza; pedagogía cuir; pedagogía descolonial; pedagogía crítica

Keywords: physical education; teaching; queer pedagogy; decolonial pedagogy; critic pedagogy

Fecha de Recepción: 20/05/2019
Primera Evaluación: 17/06/2019
Segunda Evaluación: 15/07/2019
Fecha de Aceptación: 01/08/2019

Introducción

El presente trabajo es una aproximación del autor a un enfoque de la educación física que recupera aportes de diferentes pedagogías: críticas, descoloniales y cuir. Con el fin de posibilitar otras formas de sentipensar (Yedaide, 2019) la enseñanza de la educación física formal y no formal. En tal sentido, las tensiones entre lo instituido y lo instituyente que propone la pedagogía cuir como forma de someter a una inestabilidad los conocimientos existentes deviene en una (im)posibilidad de comprender la disciplina desde otro lugar.

Se puede afirmar que la educación física arrastra consigo una pesada historia en cuanto a la normalización de los cuerpos (Scharagrodsky, 2006 y 2011) y ha mantenido su espacio en el sistema educativo gracias su capacidad de disciplinamiento corporal. Desde sus inicios en la Argentina a fines del siglo XIX, con fuerte influencia de los sistemas gimnásticos centroeuropeos (Saraví Riviere, 1988), la educación física se constituyó en un espacio, que con mensajes valorados por la sociedad en diferentes momentos históricos (higienismo, patriotismo, salud, deporte, recreación, etc.) ha ejercido su poder disciplinador de cuerpos y mentes en lxs niñxs y jóvenes argentinxs.

Lo que se propone en este trabajo es analizar a la educación física, no como un territorio instituido, sino como una lectura no recta (Britzman, 2016) de una disciplina que puede o no posicionarse como disruptiva y subversiva en la sociedad actual.

El artículo comienza tensionando las

pedagogías críticas, descoloniales y cuir, y planteando el sustento teórico de la propuesta. Continúa explicando el por qué del nombre educación física cuir y se concluye jugando con la (im) posibilidad que esta propuesta conlleva para la educación física en particular y la educación en general.

Primeras tensiones: La pedagogía es crítica, descolonial y cuir o no es pedagogía

Cuando hablamos de enseñanza lo hacemos refiriéndonos a una enseñanza desnormalizadora y subversiva, en contraposición a una adoctrinadora y heteronormativa. Si la enseñanza no cuestiona y afecta, no la consideramos enseñanza. O más bien, como dirían Del Río Martínez y Celorio Díaz (2015), una enseñanza:

que sea capaz de promover procesos emancipadores donde se asuman de manera radical los principios de las teorías críticas, del feminismo en plural y de la pedagogía de la educación popular. Una educación capaz de generar un cambio cultural, que revolucione la manera de interpretar el mundo, desafiando el pensamiento binario dicotómico (hombre/mujer, público/privado, naturaleza/cultura, económico/no económico, objetivo/subjetivo, etc.), que complejice las miradas y discursos, y que proyecte ideas radicales para enfrentar el pensamiento social dominante. (Del Río Martínez y Celorio Díaz, 2015, p. 18)

Una persona que se dedica a reproducir acríticamente, deja de ser un docente para convertirse en religiosx de los contenidos, un dogmáticx que no cuestiona ni permite cuestionamientos, transmisor de definiciones que se contenta con exigir reproducciones de lo “enseñado” para plasmarlo en exámenes y calificaciones. De estas personas no hablaremos en este trabajo. Aquí plantearemos un posicionamiento abierto a la escucha y al análisis de posturas diferentes, con posibilidades de cuestionar(se) y generar cuestionamientos.

En estos tiempos de gobiernos de derechas y conservadorxs, en los que se intenta normalizar las persecuciones ideológicas y la estigmatización de las personas por estar a favor o en contra de la educación sexual, la legalización del aborto, del matrimonio igualitario, de la legalización de la marihuana o de fluidez del género, hay poco espacio para medias tintas, por lo que se adopta una idea que intenta constituirse en un aporte a la educación física actual, y por que no a la educación en general.

Al plantear una educación física cuir se plantea, en realidad, una educación física crítica, descolonial y cuir; pero que por extensión (y provocación) se sintetiza en EFC.

El eje central de la educación física cuir es la idea de que la pedagogía debe ser crítica, porque siendo docente no es posible sostener otra postura. No hay una definición unánimemente aceptada sobre lo que significa pedagogía crítica, debido a eso nos aferraremos a la idea de

que toda acción pedagógica tendiente a luchar contra los abusos de poder, el autoritarismo y las injusticias y que fomente los valores democráticos se constituye en pedagogía crítica (McLaren y Kincheloe, 2008). Debido a esto sostenemos que todo docente que se preocupe por estas cuestiones y que las tenga presentes en su enseñanza es emancipador y antidogmático. Este docente no acepta supuestas verdades, todo es materia de cuestionamiento para interpretar ¿quiénes se benefician y quienes se perjudican con nuestras acciones?

Del mismo modo que la pedagogía es crítica o no es pedagogía, aquí se sostiene que la pedagogía crítica lo es en tanto se reconozca como descolonial y cuir. Descolonial en tanto recuperadora de nuestra voces (Huelgo y Morawicky, 2010) y de nuestras historias; las voces e historias de lxs pobres, las mujeres, lxs excluídxs, lxs pueblos originarios y todxs aquellxs que (des)aparecían sin voces ni historias que contar. Alguien que no acepte acríticamente la jerarquización de los saberes occidentales, cristianos, científicos, modernos y generalizables, por sobre otros saberes provenientes de la preservación y transmisión cultural, de los generados en el hemisferio sur en las periferias de la ciencia, subjetivos y sensibles (Porta y Yedaide, 2017; Walsh, 2019). Reconociéndose cuir en tanto ser humano sensible, que aborde sin temor (o con él) todos los temas y problemáticas que acarrearán situaciones de injusticia y de deshumanización. El eje del pensamiento cuir surgió de las

disidencias sexuales pero fue mutándose hacia las disidencias epistemológicas (Flores, 2008; Britzman, 2016).

Más allá de las disidencias existentes entre varixs referentes de estas corrientes; principalmente por leerse en sus obras sesgos homofóbicos, racistas, negadores de algunos colectivos, silenciadores de pensamientos y sentires otros, reforzadores de visiones eurocéntricas, o simplemente, con perspectivas que eran progresistas y subversivas en otros tiempos, pero que ya no lo son. Lo que aquí se destaca es lo que tienen en común, no sus disidencias. Lxs autores críticos clásicos (mayormente hombres, blancos, occidentales -europeos y estadounidenses) son quienes comenzaron a cuestionar lo impuesto, quienes abrieron el juego a escuchar otros pensamientos. Los descoloniales (mayormente hombres y latinoamericanos) pudieron salirse del eje eurocéntrico y recuperar (construir) un posicionamiento que dio voz a quienes no la tenían y que permitió abrir nuevas líneas de pensamientos más locales y subjetivas. Lxs cuir que, como decíamos, pasaron de las disidencias sexuales a las epistemológicas y permitieron que nos acerquemos a visiones más humanas y sensibles de la educación. Luchando para destruir prejuicios, fomentando el conocimiento de lxs otrxs, humanizando y sensibilizando.

El posicionamiento de este trabajo destaca la imbricancia que poseen: la pedagogía, el pensamiento crítico, descolonial y cuir. Todos son uno o no son nada. Alguien que se manifieste crítico y no reconozca el valor de los posicionamientos cuir y descoloniales no es crítico, del mismo modo que unx pedagoga cuir que niegue la

importancia de las pedagogías críticas y descoloniales no es verdaderamente cuir.

En este trabajo se sostiene una postura provocadora basada en que la pedagogía crítica no emancipa ni emancipó prácticamente nada, es un deseo que solo quedó en eso. Los referentes de la pedagogía crítica, en general, se quedaron en las palabras rebuscadas y en la profundidad de conceptos interesantes para un puñado de académicos. Mientras que los descoloniales no tanto, han generado más emancipación real a partir de la visibilización que hicieron de lxs invisibles. Lo cuir por su lado, emancipa aunque no quiera.

¿Cómo puede ser sano lo que nunca se ha podrido? ¿Cómo se puede emancipar sin descomponer, sin desestabilizar, sin cuirizar? lo cuir está en lo emancipatorio; ahora bien, lo emancipatorio no entra en la "biblia" cuir, pero ¿a quién le importa lo que no quieren algunxs? Lo importante es lo que esxs algunxs desean y proponen. Lxs cuir dogmáticxs y conservadorxs (si es que eso existiera) defenderían la estabilidad y hegemonía del supuesto dogma cuir. A los demás no nos tendría que importar esa postura y si queremos utilizar un concepto que molesta a algunxs intelectuales cuir, descoloniales o críticos, lo tendríamos que usar (quizás solo porque molesta).

A lo que se apunta con todo esto es que estas luchas teóricas internas y menores (si se me permite continuar

provocando) solo nos consumen valiosas energías que podemos utilizar en cuestionar y descanonizar la academia, el poder y la injusticia.

En este sentido Walsh (2019) plantea:

Mi argumento -argumento que sospecho que compartirías hoy- es que el sistema de la colonialidad del poder que tu empezaste describir hace más de 30 años, no es el mismo hoy. Tampoco son las mismas las formas de dominación, control, silenciamiento, sometimiento, destrucción, explotación, represión, discriminación, violencia, despojo y eliminación. (pp. 2 y 3)

Si todo cambió, ¿por qué aferrarnos a conceptualizaciones de otros momentos y no atrevernos a darles nuestro significado contextualizado en el hoy? Luego continúa reflexionando acerca de la pedagogía descolonial, pero bien podría decirse lo mismo de la crítica o la cuir:

Lo que veo como los nuevos “peligros de(s)coloniales”. Me refiero a la simplificación, generalización, esencialización y sobre-subjetivización que la de(s)colonialidad es la competencia “natural” de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que reduce la de(s)colonialidad a lo “étnico”, ocultando las violencias coloniales internas incluyendo, entre otras, las violencias de género, de captación/cooptación, y del mismo uso y concepto del comunitario y del patriarcado. Me refiero a los peligros de pensar la de(s)colonialidad como propiedad de algunos iluminados e iluminadas, de mercantilizarla, incluyendo como un nuevo canon de pensamiento crítico y de hacerla parte de la retórica discursiva dentro de las

esferas del Estado y poder(...) (Walsh, 2019, p. 7)

Una educación física cuir debe valorar el espíritu crítico, local, humanizante y sensible de estas corrientes sin dejar de lado a lxs grandes pensadorxs que han realizado aportes en diferentes tiempos y espacios. Desde nuestra perspectiva, el pensamiento cuir encarna la esencia más pura o genuina del pensamiento crítico. En otras palabras lo cuir está en la genética crítica.

Estas identificaciones son las que tomo como los comienzos de una pedagogía cuir, una que rechaza las prácticas normales y las prácticas de normalidad; una que comienza con el interés ético por las propias prácticas de lectura; una interesada en explorar lo que uno no puede soportar saber; una interesada en la imaginación de una socialidad desligada del orden conceptual dominante. En la pedagogía cuir que intento, “lo inesencialmente común” se construye a partir de la posibilidad de que leer el mundo sea ya siempre acerca de arriesgar el ser, y acerca del intento por exceder las heridas del discurso para que todos los cuerpos importen. (Britzman, 2016, p. 30)

La decisión de resolver estas tensiones de una manera un poco ingenua dejando de lado las discrepancias y tomando los puntos en común, responde a un posicionamiento político que intenta dar respuesta a la necesidad de movilizar el gueto de la educación física (Trueba, 2019) que tan cómodo está en

discusiones técnicas a otras de carácter ético. Por otro lado, la ingenuidad constituye un bastión clave para todx docente, debido a que no se puede enseñar sin la ingenua creencia de que es posible que nuestrxs estudiantes aprendan y sean mejores que antes a partir de nuestra enseñanza. Si no creyéramos eso no podríamos enseñar, y eso es sumamente ingenuo.

Educación Física cuir ¿un oxímoron o un nuevo concepto?

La educación física, en tanto disciplina escolar en nuestro país, surgió a fines del siglo XIX gracias a la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común. Desde entonces se ha constituido en un eje central del disciplinamiento corporal en el sistema educativo. Pero si ampliamos la mirada, y pasamos de la educación física al campo de las prácticas corporales educativas² (Trueba, 2008 y 2011), espacio en el que lxs profesorxs de educación física han tenido (y tienen) un papel protagónico, podremos observar que la influencia disciplinadora de la educación física ha sido relevante en la sociedad argentina.

La educación física ha sido el mascarón de proa para normalizar a lxs niñxs y lxs jóvenes, detectando, corrigiendo y/o sancionando las posturas, vestimentas y conductas inadecuadas. Entre las cualidades normales y anormales que se fomentaban y corregían se destacaban las vinculadas a la sexualidad de lxs alumnx y de lxs profesorxs (Osorio Salguero y Guerrero Rivera, 2013). Se pueden mencionar numerosos ejemplos que apoyan esta idea: a lo largo del siglo

XX (y comienzos del actual) la clase de educación física se dividía por sexos, los contenidos eran diferentes para ambos grupos como así también la exigencia en las evaluaciones; lxs profesorxs para cada grupo debían ser del mismo sexo que sus alumnx; existían dos profesorados de educación física diferentes, uno de varones y otro de mujeres (¡con planes de estudio distintos!); etc.

Scharagrodsky (2011) destaca que las diferentes corrientes en pugna en esta etapa inicial de constitución de la educación física fueron determinantes en la constitución de la identidad sexual de la población.

De alguna manera, la Gimnasia Militar, el Scoutismo, la Educación Física de los Exploradores de Don Bosco, el Sistema Argentino de Educación Física y la Gimnasia Metodizada formaron parte de una compleja pedagogía de los cuerpos (López Louro, 1999; Vigarello, 2005) en donde la construcción de las masculinidades y femineidades fueron aspectos centrales y constitutivos en dichas propuestas de educación corporal (Scharagrodsky, 2011, p. 45).

Y más aún:

Entre las disputas que emergieron se manifestaron cuestiones relativas a la construcción de ciertos ideales físicos y morales referidos a las masculinidades y las femineidades, así como el establecimiento arbitrario de sus límites 'indeseables'. (Scharagrodsky, 2011, p.46)

Ahora bien, el peso de la historia de una disciplina que centró sus esfuerzos en normalizar el binarismo sexual de la sociedad a partir de numerosos dispositivos de disciplinamiento corporal no es gratuito ni inocuo.

Estas y otras prácticas corporales contribuyeron muy fuertemente, durante más de cien años, en el armado de ciertas masculinidades -y feminidades- excluyendo, silenciando u omitiendo otras formas o alternativas posibles de vivir y experimentar la masculinidad -y la feminidad-, específicamente, este proceso avaló y legitimó un determinado guión generizado caracterizado por la binariedad, la jerarquía, la oposición y la heterosexualidad como los únicos componentes posibles y deseables para el modelaje de los cuerpos (Scharagrodsky, 2006, p.168)

Tomando como referencia la encuesta nacional sobre el clima escolar para jóvenes LGBT realizada en 2016 por la ONG 100% Diversidad y Derechos junto a CTERA, podemos ver que:

1. El 43 por ciento de lxs estudiantes encuestados esquivó alguna vez la clase de educación física por sentirse incómodxs. Siendo el espacio más evitado de la escuela, por sobre los baños, vestuarios, instalaciones deportivas, comedores, etc.

2. ¿Cuán cómodo se sentirían hablando a solas con algunos miembros del personal de la escuela sobre cuestiones relacionadas a lo LGBT? Un 63,7% dijo que se siente un poco o muy cómodo hablando con profesionales de la salud mental en las escuelas (consejerx, trabajador

social, psicopedagogx o psicólogx de la Escuela). Aproximadamente la mitad de los estudiantes LGBT dijo que se sentirían algo o muy cómodos hablando con “profesorxs” y “preceptorxs.” Menos estudiantes dijeron que se sentirían cómodos al hablar a solas con personal de limpieza o mantenimiento, y por último, un 32,2% con entrenadores deportivos o con profesorxs de educación física.

3. ¿En qué materia se enseñaron temas LGBT? Aquí lxs encuestadxs fueron contundentes con un 47,6% en Formación ética y ciudadana, un 43,2% en Salud, y por último, después de: Historia/Cs. Sociales (23,6%), Lengua (20,5%), Cs. Naturales (19,7%), Psicología (19,7%), Sociología (14%), Arte (11,8%), Matemáticas (5,7%), Música (4,4%), Lenguas extranjeras (4,4%), Religión/Filosofía (3,9%), se posiciona Educación Física con un 3,5%.

Las tradiciones mantenidas en las clases de educación física fueron constituyendo ámbitos poco propicios para el autoconocimiento y la libertad de expresión. La clase de educación física es uno de los pocos espacios escolares en los que lxs alumnx se expresan y exponen íntegramente ante los demás y ante sí mismxs. Por tal motivo, quien se encuentra a cargo de esa clase debe mantenerse atentx y sensible a las consecuencias de lo generado en este espacio.

Evidentemente, esta actitud atenta y sensible de lxs docentes no ha sido la regla general sostenida a lo largo de la historia escolar argentina. Por tal motivo,

nos cuestionamos si el concepto “educación física”, con todo el peso de la normatividad y disciplinamiento de los cuerpos (y las mentes) que ha acarreado desde sus inicios, no plantea una contradicción al complementarlo con la palabra “cuir”, que involucra lo raro, incómodo, anormal y no binario.

El concepto “educación física cuir” podría considerarse un oxímoron, en tanto figura retórica que consiste en complementar una palabra con otra que tiene un significado contradictorio u opuesto. Sin embargo, nuestra intencionalidad es reconsiderar, manteniendo esta visión ingenua expresada más arriba, lo potencialmente crítico, emancipador, descolonial y cuir que posee la educación física.

Consideramos que la educación física no es algo definido, cerrado y con una identidad inalterable. La educación física es un espacio que cambia con los tiempos y que es influido por la sociedad, la cultura, la política, la economía, los diseños curriculares, la formación docente y las instituciones.

(Im)posibilidades para una educación física cuir

¿Se involucran más en temas LGBT en sus clases lxs profesorxs de matemática que lxs de educación física! y ¡lxs estudiantes se sienten más cómodos hablando con el personal de mantenimiento que con lxs profesionales de las prácticas corporales educativas! Estos datos son alarmantes. La formación del profesorado involucra otra situación ya observada y denunciada hace varios años (Fernández Balboa,

2009), ya que mucho se abarca y poco se aprieta. Se forma a docentes que escuchan hablar de muchos temas pero que profundizan muy pocos. El plan de estudios del profesorado de educación física de la provincia de Buenos Aires posee 3296 horas distribuidas en casi cincuenta materias a lo largo de cuatro años. Es un plan interesante con muchos aspectos destacables, pero la profundización no es uno de ellos y el nivel de complejidad necesario para abordar estas cuestiones, que como mencionamos antes, no incluyen solamente la disidencias sexuales sino que abordan un amplio abanico epistemológico requieren del desarrollo de conocimientos y sensibilidades específicas. En muchos casos pareciera que el árbol tapa el bosque. Las clases de educación física se centran en la enseñanza del deporte, desarrollo de capacidades físicas, el juego y solo tangencialmente se involucra en temas complejos. Por tal motivo es tan importante revisar constantemente la esencia de nuestra disciplina. Preguntas del orden de: ¿qué es la educación física?, ¿para qué y por qué existe? ¿cuál es el rol y la responsabilidad del profesional del área en este momento? Deberían plantearse todo el tiempo; sin embargo, las preguntas habituales están centradas en el ¿qué hacer en las clases? ¿cuándo y cómo desarrollarlas? Desmereciendo la labor del profesional del área y logrando que dejemos de lado aspectos esenciales de nuestra profesión.

Lxs profesorxs de educación física

tenemos la posibilidad de compartir momentos y espacios muy importantes para lxs alumnxs, nos exponemos constantemente al igual que ellxs, colaboramos en el desarrollo de nuestras corporeidades a partir de la motricidad, jugamos, nos movemos y creamos espacios que permiten un vínculo diferente al de otras materias. Si aprovechamos esto podríamos cambiar muchas de las cosas que hemos estado apuntando.

Los Diseños Curriculares del nivel secundario ofrecen argumentos que sirven de sostén para este tipo de abordajes³. Por ejemplo:

Entre las estrategias de enseñanza sugeridas se expresa lo siguiente:

Acordar propuestas que surjan de la confluencia de materias diferentes para el tratamiento articulado de temáticas como sexualidad, prevención de adicciones, alimentación, higiene y violencia, entre otros (DGCyE, 2010, p. 32)

En la sección contenidos encontramos:

El desarrollo en grupo de proyectos personalizados de actividad motriz y su relación con la autoestima y el respeto a los otros. (DGCyE, 2010, p. 15)

La imagen corporal y el impacto de los modelos mediáticos y de la mirada de los otros en su constitución. Su análisis crítico. (DGCyE, 2010, p.15)

La organización y desarrollo de actividades motrices compartidas con cuidado y

respeto corporal entre los géneros. (DGCyE, 2010, p.15)

Tareas de concientización corporal. La

sensopercepción del propio cuerpo. Su relación con la autoidentificación y la comprensión de la propia corporeidad. (DGCyE, 2010, p.16)

Esto debería ser suficiente para fundamentar abordajes críticos, descoloniales y cuir en las clases de educación física.

En los último años comenzaron a referenciarse trabajos (Migliorata, 2017; Devís-Devís, Pereira-García, Fuentes-Miguel, López-Cañada y Pérez-Samaniego, 2018a y b) en las que se plantean experiencias de enseñanza y sensibilización con respecto a estas temáticas en la educación física. Y seguramente hay muchas más que no se han registrado ni publicado, pero no constituyen la norma. El cambio en este campo es lento, pero ha comenzado.

A modo de reflexiones finales

En el campo de las prácticas corporales educativas, lxs profesorxs de educación física tienen un peso muy grande. Su (nuestra) influencia puede tener consecuencias trascendentes para muchas personas. Lo discutido en este texto debe encender una alarma y convencernos de la importancia de aprender y sensibilizarse acerca de lo que le pasa a lxs demás en nuestras clases.

La propuesta de una educación física cuir se sustenta en una visión ingenua de la enseñanza y de la recuperación y puesta en valor de los aportes teóricos y de experiencias educativas potentes.

Es una apuesta a la sensibilización de las personas que participan en este espacio social enseñando y aprendiendo con/desde/ por nuestras corporeidades.

¿Qué posibilidades vislumbramos de construir una educación física cuir? ¿qué se está haciendo en los profesorados al respecto? ¿cuánto descomponemos para volver a construir en la disciplina? ¿cuánto resistimos la cuirización del campo de las prácticas corporales educativas? Estas y otras tantas preguntas resultan urgentes. Leer, hablar y conocer estas cuestiones no solo apunta a un mejor conocimiento del campo, sino que también implica un mejor conocimiento de nosotros mismxs. Hasta tanto no nos asumamos como docentes críticxs, descoloniales y cuir no potenciaremos las posibilidades que con la educación física tenemos y continuaremos imposibilitados de generar un cambio real en el alumnado (y en nostrxs mismxs).

Por último, una educación cuir (crítica y descolonial) que anime a pensar(se) y que investigue, indague y se preocupe por lo

que viven, gozan y padecen nuestros alumnx, constituye, o debería constituir a cualquier pedagogía. De ahí que la pedagogía sea crítica, descolonial y cuir o no es nada, ni siquiera pedagogía.

Es pertinente recordar las palabras de Liliana Felipe (1995)⁴: “Porque no puede ser sano lo que nunca se ha podrido”, que nos invitan a pensar ¿qué estamos esperando para pudrir (cuirizar) la educación física? ¿qué estamos esperando para cuirizar (pudrir) a la educación? ¿cuánto falta recorrer para que la expresión educación física cuir deje de ser un oximorón? ¿y para identificarnos como docentes de un área sensible, crítica, descolonial y cuir?

En tanto que el presente dossier visibiliza y sensibiliza acerca de lo cuir en el campo educativo; este artículo pretende provocar a lxs profesorxs de educación física en pos de explorar aspectos silenciados y canonizados de nuestra disciplina.

Notas

1 Docente e investigador en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Miembro del GIEEC/ CIMED. Profesor de Educación Física (ISFD N°84), Licenciado en Educación Física (UNL), Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Cs. De la Educación (UNR). Correo electrónico: sebastiantrueba@gmail.com

2 Pensándolo como aquel espacio social de lucha y juegos en el que participamos todxs aquellxs que enseñamos y aprendemos corporalmente (¿acaso podría ser de otra manera?), es decir, construimos nuestras corporeidades y vivimos nuestras vidas desde el cuerpo, con el cuerpo, a pesar del cuerpo, por el cuerpo y gracias al cuerpo. Esto invita a pensar la educación física cuir como un espacio que excede a lxs profesorxs del área e involucra a casi toda persona que participe formal o no formalmente de la educación.

3 En este caso hemos tomado como referencia el Diseño Curricular de la Educación Secundaria

de la provincia de Buenos Aires correspondiente al 4º año.

4 Liliana Felipe es una compositora, pianista y cantante argentino-mexicana que en su canción “A nadie” expresa esta frase que sintetiza nuestro posicionamiento crítico-descolonial y cuir.

Referencias bibliográficas

100% Diversidad y derechos (2016). *Encuesta del clima escolar dirigida a jóvenes LGBT*. Recuperado de: <https://100porciento.files.wordpress.com/2016/12/informe-final-encuesta-de-clima-escolar-lgbt.pdf>

BRITZMAN, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), 13-34.

DEL RÍO MARTÍNEZ, A. y CELORIO DÍAZ, G. (2015). *La educación crítica emancipadora. Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (2011-2015)*. Bilbao. Gehoa.

DEVÍS-DEVÍS, J; PEREIRA-GARCÍA, S; FUENTES-MIGUEL, J; LÓPEZ-CAÑADA, E. y PÉREZ-SAMANIEGO, V. (2018a). Opening up to trans persons in Physical Education–Sport Tertiary Education: two case studies of recognition in queer pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Londres. ROUTLEDGE. FUENTES-MIGUEL, J; PEREIRA-GARCÍA, S; LÓPEZ-CAÑADA, E; PÉREZ-SAMANIEGO, V. y DEVÍS-DEVÍS, J. (2018b). Más allá del binario sexo/género: una propuesta pedagógica trans-queer en Educación Física. En ELOÍSA LORENTE CATALÁN y DANIEL MARTOS I GARCÍA (comps.) *Educación Física y pedagogía crítica propuestas para la transformación personal y social*. Universidad de Valencia/Universidad de Lleida.

Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Diseño curricular del profesorado de educación física*. La Plata, Res. 2432.

FELIPE, L (1995). A nadie. En *La ley del amor*, editado con libro homónimo de Laura Esquivel (CD y Cass) Barcelona. Plaza & Janés.

FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M (2009). El mito de Sísifo y la educación física ¿Tragedia o triunfo?. En L. Martínez-Álvarez y R. Gómez: *La educación física y el deporte en la edad escolar. Un giro reflexivo en la enseñanza*. Bs. As. Miño y Dávila.

FLORES, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista de Trabajo Social. Diversidad Sexual. Nueva época*, N° 18. Escuela de Trabajo social de la UNAM

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria ciclo superior / ES4: Educación Física*. La Plata. Dirección General de Cultura y Educación.

HUERGO, J y MORAWICKY, K (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Revista Nómadas* N°33. Bogotá, IESCO-Universidad Central.

- MCLAREN, P. y KINCHELOE, J. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona. Graó.
- MIGLIORATA, P. (2017). Una “Colonia Decolonial” Análisis de una experiencia lúdico – recreativa para niños y niñas con discapacidad. *Revista de Educación*, 8(11), 147-160.
- OSORIO SALGUERO, D. y GUERRERO RIVERA, J. (2013). Repensar la educación física actual: reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial. *Revista Interacción* (12), 141-155. Bogotá. Universidad Libre.
- PORTA, L. y YEDAIDE, M. M. (Comp.) (2017). *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEM.
- RAMALLO, F; GÓMEZ, J. y PORTA, L. (2018). Pedagogías queer y polifonías del sur: transgresiones y afecciones en la educación en el profesorado. En *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v. 52.
- SARAVÍ RIVIERE, J. (1988). *Historia de la Educación Física argentina*. INEF, Buenos Aires “Dr. Enrique Romero Brest”. Siglo XX.
- SCHARAGRODSKY, P. (2006). Género, masculinidades y educación física. Varones exitosos y varones devaluados. En Á. Aisenstein (comp.): *Cuerpo y cultura. Prácticas corporales y diversidad*, Bs. As. Libros del Rojas.
- SCHARAGRODSKY, P. (2011). Currículum y educación física escolar (1884-1940). Educando a los cuerpos y ‘ejercitando’ los sentidos de la diferencia sexual. En R. Rozengardt y Acosta (comp.): *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Bs. As. Miño y Dávila.
- TRUEBA, S. (2011). Implicancias pedagógicas y didácticas de los profesores de educación física en el campo de las prácticas corporales educativas. *Revista Ser Corporal N°2*, recuperado de: <http://revistasercorporal2imp.blogspot.com/>
- TRUEBA, S. (2019). *Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorado de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata*. Tesis del Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. UNR.
- TRUEBA, S. (2008). Teoría general de los campos y campo de las prácticas corporales educativas. *ISEF Digital* 12º edición. Instituto Alberto Langlade, Universidad de la República Uruguay.
- WALSH, C. (2019). Reflexiones en torno a la colonialidad/descolonialidad del poder en América Latina hoy. Una carta a Aníbal Quijano. Recuperado de: [http://catherine-walsh.blogspot.com/2019/06/reflexiones-en-torno-la_5.html] (9 de junio de 2019)
- YEDAIDE, M.M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. En *Praxis Educativa* 22(1) 1-12