



Derechos Humanos y Educación Física: una introducción preliminar a sus relaciones e implicancias

Human Rights and Physical Education: A Preliminary Introduction to Their Relationships and Implications

 Adrián Ferreira

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Cátedra Libre de Derechos Humanos, Argentina
aferreira@filo.uba.ar

Recepción: 07 de febrero de 2025

Aprobación: 13 de febrero de 2025

Publicación: 30 de abril de 2025

Resumen: En el presente trabajo se indaga preliminarmente sobre algunas relaciones e implicancias de la Educación, el cuerpo, la Educación física, y el desafío pedagógico pendiente, con los Derechos Humanos y su marco conceptual. Transita y expone diferentes perspectivas y vértices de análisis, definiciones conceptuales e interrogantes e interpelaciones entre y sobre ellos. Aborda también diversos despliegues relativos a la naturalización, la cultura, el género, la identidad y la raza y sus problematizaciones. En pos de tal tarea, propone el tránsito de probables vínculos con el poder hegemónico establecido, las normas jerárquicas patriarcales instaladas y el predominio de operaciones que puedan implicar deshumanización alguna tanto como negación de derechos, supresión de garantías y obstaculización en el proceso de elección de género y construcción de identidad. Se propone también criticar ideas esencialistas y naturalistas relativas a tales conceptos centrales, estableciendo la dimensión de la edificación cultural como eje de su construcción de sentido, tanto como la de la condición de lucha y vida *vivable* como categorías de análisis. Se identifica una línea del debate sobre la *interseccionalidad* como medio que lo analice, y se interpela finalmente sobre la potencia y compromiso pedagógico de la educación física tanto como a la necesidad y urgencia de realizarlo.

Palabras clave: Derechos Humanos, Cuerpo, Género, Pedagogía, Educación Física

Abstract: This paper offers a preliminary investigation into some of the relationships and implications of education, the body, physical education, and the pending pedagogical challenge with human rights and their conceptual framework. It explores and presents different perspectives and analytic approaches, conceptual

Cita sugerida: Ferreira, A. (2025). Derechos Humanos y Educación Física: una introducción preliminar a sus relaciones e implicancias. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 4(7-8), e041. <https://doi.org/10.24215/29534372e041>



definitions, and questions and interpellations between and about them. It also addresses various developments related to naturalization, culture, gender, identity, and race, and their problematizations. In pursuit of this task, it proposes exploring probable links with established hegemonic power, established patriarchal hierarchical norms, and the predominance of operations that may imply some form of dehumanization, such as the denial of rights, the suppression of guarantees, and the obstruction of the process of gender choice and identity construction. It also proposes to critique essentialist and naturalist ideas regarding these central concepts, establishing the dimension of cultural construction as the axis of their construction of meaning, as well as the condition of struggle and livable life as categories of analysis. A strand of debate on intersectionality is identified as a means of analyzing it, and finally, the power and pedagogical commitment of physical education are questioned, as well as the necessity and urgency of implementing it.

Keywords: Human Rights, Body, Gender, Pedagogy, Physical Education

“La política existe cuando el orden de la dominación es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte. (...) Al margen de esta institución, no hay la política. No hay más que el orden de la dominación o el desorden de la revuelta.”

Jaques Rancière. 1996

¿De qué hablamos cuando hablamos de Derechos Humanos? Nuestro uso común del término

Los *derechos humanos*, pronunciados por todas y todos nosotros son mencionados habitualmente en nuestra vida cotidiana, en las calles, en las aulas y claustros académicos, en los hogares, en todo ámbito público, las cárceles, las iglesias y hasta en las canchas de fútbol, y se han constituido en una parte considerable de nuestras conversaciones, noticias, literatura, información, alcanzando una condición y presencia notoria de nuestras vidas. Aun así, no todos decimos lo mismo, no nos referimos al mismo objeto, no les atribuimos el mismo significado cuando los mencionamos.

En efecto, los *derechos humanos* resultan una noción o concepto muy difícilmente definible, dado que se emplea en disímiles sentidos y se refiere a objetos muy diversos, con un amplio campo de significado. Así, puede asumirse en sentidos varios, como de carácter emotivo, político, técnico, ideológico, refiriéndose a asuntos varios como ideales, cuestiones ideológicas, políticas públicas, necesidades sociales, asuntos valóricos, reclamos políticos, e incluso discusiones de implicancias culturales, etc. Nos hallamos entonces, ante un complejo conceptual amplio de una sola designación, pero con distintas connotaciones probables, y careciendo de regla alguna que vincule unívocamente la designación y sus probables denotaciones e implicancias, convirtiéndose en un concepto polisémico al que nos referimos, pero sin saber si hablamos de la misma cuestión.

Ese es el campo de los Derechos Humanos. Podemos asumirlo entonces como un concepto que implica un campo académico y político, que se resiste a la admisión de definiciones estrictas o finales, que produce disconformidades y niega acepciones únicas, que se desarrolla tanto como la conflictividad social, la diversidad cultural, en tanto construcciones históricas y que se manifiesta en movimiento continuo, que en pos de expresar respuestas que generan aún más interrogantes, pero que, ante todo, expresa un hilo de ideas en común.

En este escenario que asume ese “hilo común”, sin embargo, resulta evidente que no habría un uso común, correcto y único, ni un significado unívoco, que resultase tanto válido como admisible, sencilla e inicialmente porque el significado de una palabra está determinado por las reglas convencionales que determinan sus condiciones de uso, y no por la palabra en sí.

En este mismo sentido, Benn y Peters agregan que las proposiciones sobre derechos humanos son enunciados tanto prescriptivos como inverificables. *“Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos. Están dotados de razón y conciencia y deben actuar recíprocamente con espíritu fraterno”* (1984, p. 114). Como curiosamente señala Nino, el asunto de la palabra, y en este caso de la cuestión de los derechos humanos, presenta la particular condición de referirse tanto al objeto de estudio como al estudio del objeto (1995, p. 14).

Así es que si hablamos de derechos humanos, en principio, el concepto de *derecho* puede ser considerado en dos categorías como “*objetivo*” y también como “*subjetivo*” (no sucediendo lo mismo en otros idiomas distintos al nuestro), entendiendo al “*derecho objetivo*” como un asunto criterio, un ordenamiento de normas, como cuando expresamos que “*el derecho argentino autoriza el divorcio*”, utilizando nuestra expresión en sentido *objetivo*, en términos de algo ajeno y por encima de nosotros mismos, algo externo, que se nos impone a nosotros mismos de manera forzosa. De manera diferente, se entiende al “*derecho subjetivo*”, como algo que no resulta extraño ni externo, sino nuestro, propio, que tenemos o deberíamos tener, algo de lo que deseamos apropiarnos o que se nos reconozca, lo que nos da lugar a decir, subjetivamente, que “*tenemos derecho a... (lo que fuese)*”. Entonces, los derechos humanos,

para todas y todos nosotros, son lo que queremos y queramos que sean y nos importe, son nuestra plataforma de acuerdos para la vida en común, son así nuestros consensos de convivencia democrática que se erigen en nuestros contextos culturales y procesos históricos, tal como nuestras convenciones que determinan así su condición de uso y significado.

Las Naciones Unidas (UN) los definen como “*derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición*” 5, y también, se establecieron en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) -que postuló una protección respecto el ámbito de los Estados, y también en relación contra el mismo Estado- (art. 1: “*Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos. Están dotados de razón y conciencia y deben actuar recíprocamente con espíritu fraternal*”), en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), en las convenciones y pacto dictadas en los ámbitos de las Naciones Unidas - y la Carta de las Naciones Unidas- y los sistemas regionales de derechos humanos (Europeo, Interamericano y Africano), y en la normativas constitucional relativa a los países miembros de la ONU, entre otros.

El detalle de la subjetividad, tanto como el de su generación en términos de contextos culturales e históricos no es menor. Sostener como verdad *innegable* un principio, por ejemplo, de igualdad y no discriminación, no fue igual ni inmutable ante la afirmación de considerar una verdad *evidente* dado que esta última, no requiere prueba alguna ni justificación necesaria. La verdad *evidente* se trata de un axioma, siendo el mismo –por definición- lo que lo justifica per se, lo que autoevidencia tal derecho y su reconocimiento, rompiendo con cualquier autoridad y, por tanto, concibe y autoriza la desobediencia, la resistencia, incluso, por ejemplo, a la opresión, concibiéndolo como incontrovertible.

Es la desobediencia civil –en concepto de Bobbio- la que se constituye en pos del cambio de un orden, un acto de fin *innovativo* y de carácter demostrativo, en acción ejemplar. Esto precisa como condición que se desvanezca la obligación de la obediencia debiendo así ser reemplazada por la por la obligación de la desobediencia en situaciones ante la ley injusta –sustancialmente-, e ilegítima o inválida –formalmente- y asumiéndose que la violación de la ley es éticamente justificada, en términos del derecho a la resistencia (Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G.; 1991, p. 478).

El compromiso que implican los derechos y los derechos humanos no se limita al respeto sino a la deliberación. Es el estado deliberativo lo que permite el dialogo sobre nuestras discrepancias y el acuerdo acerca de lo que no nos daña, de lo que no atenta a los derechos humanos, de aquello que protege a la agencia humana, como la libertad frente al abuso, la opresión, la degradación y la crueldad, en tanto libertades negativas, u a otros derechos que no son negativas, como el derecho a la subsistencia. En este sentido, acorde su significancia contextual y en tanto su condición relacional y noción dinámica, (cultural e histórica), los derechos humanos no implican el descubrimiento de alguna condición sustantiva, ni una identidad (estática e inmóvil) esencial de los mismos –algo que pueda definirlos categórica y finalmente-, sino una constatación de su condición relacionante con sus causales de entorno, condiciones históricas, materiales y connotaciones culturales: son lo que se decida –lo que decidamos- que sean en cada momento histórico y situación material. No existe un único fundamento moral para los derechos humanos que sea válido para las diferentes culturas, y todos los acuerdos y normas internacionales al presente los representan en su defensa, sean cuales fueran y surjan en cada momento histórico y circunstancias. Los Derechos humanos no son estáticos, sino dinámicos, cambiantes y fluidos. Son producto inacabado de las históricas luchas sociales, incumben y representan a las relaciones de poder y a las ideas que circunstancialmente han prevalecido en el seno de la sociedad en las que adquirieron relevancia, vigor y validez.

No obstante, podemos sostener con pretensión categórica que son universales, frente a opresores que no admiten la agencia individual o dignidad humana de aquellos cuyas vidas afectan. La tentación de las definiciones puede invitarnos inevitablemente a transitar escenarios que nos limiten, pero la condición de los derechos humanos de continua re significación y transmutación pueda conducirnos al mismo tiempo a que alcancen y sean algo también muy valioso, tanto como el vocabulario común con el que podamos

debatir, y el mínimo básico en el que puedan enraizarse las diferentes ideas del crecimiento humano. (Ignatieff, M.; 2003).

Los derechos humanos y el movimiento de los cuerpos

¿Cuál es entonces la génesis de los derechos humanos? Fue Bobbio quien expresó que los derechos humanos se gestaron gradualmente:

“Los derechos humanos, por muy fundamentales que sean, son derechos históricos, es decir, nacen gradualmente, no todos de una vez y para siempre, en determinadas circunstancias, caracterizadas por luchas por la defensa de nuevas libertades contra viejos poderes...la libertad religiosa es efecto de las guerras de religión, las libertades civiles, de las luchas de los parlamentos contra los soberanos absolutos, la libertad política y las sociales, del nacimiento, crecimiento y madurez del movimiento de los trabajadores asalariados, de los campesinos con pocas posesiones o de los jornaleros.” (Bobbio, 1991, pp. 17-18).

Es en el campo de la (historia de ...) filosofía, en la dimensión filosófica de los derechos humanos, en donde nacieron como consecuencia de un cambio de cosmovisión en el que el *movimiento* resultó la implosión del cambio. Copérnico y Galileo instalaron al mundo en el plano y situación de movimiento, y a partir de tal instante la noción de la condición de inmovilidad, situación inalterable y quietud de toda índole no fue más que ilusoria, provocando un cataclismo tan monumental como fundamental: el estado natural de todo no era la inmovilidad, ni la quietud, ni lo establecido. Copérnico formuló su teoría acerca de que la Tierra no era el centro del universo, y que se trataba de un planeta en movimiento alrededor del sol. El universo, que ya no tuvo un epicentro reconocido, ya no se apreciaría desde un sitio determinado y fijo, sino desde muchos, tantos como desde cada una de las miradas que se multiplicasen en tanto el planeta girase rotando en un movimiento sin fin, y en el que su centro podía entonces estar en cualquier parte. Y el humanismo puso el centro en los seres humanos.

Fue Galileo quien, en contra de la idea de que el movimiento de los cuerpos requería la operación del alma sobre la materia (... la mano de Dios) formulando la ley de la inercia, proponiendo que la materia sin vida, una vez puesta en movimiento, continuase para siempre moviéndose, de modo que el universo se movió, a partir de allí, por sus propias leyes sin ser ya preciso el impulso de Dios –quien ya no movería los planetas...-, resultando ideas en desobediencia absoluta al orden establecido.

Copérnico y Galileo pusieron en movimiento al mundo dejando en el ensueño todo probable vestigio de estado de inmovilidad u orden natural de las cosas, así abriendo el cauce para la deliberación y dinamismo de todo. Pero fundamentalmente significó el abandono o superación del concepto de “atributo”, algo que *es*, por el de “relaciones”, aquello que muta de acuerdo a otros fenómenos o circunstancias de las que se prediquen o causen u expliquen que se debe cambiar, dejando de ser el movimiento una propiedad de los cuerpos para convertirse en una relación entre ellos, siendo así lo relacional, estelar y causal. Esto significó también, no solo objetar sino relativizar conceptos –y estados- que se asumían como absolutos (Piaget, J. y García, R. 1982). El cambio de cosmovisión provocó una ruptura de la autoridad en todos los órdenes de la vida y una reordenación total del mundo partiendo del individuo.

Arthur Koestler echó luz sobre el tema sosteniendo que

“el secreto del universo medieval estriba en que es estático, inmune a todo cambio, en que cualquier cosa del conjunto cósmico tiene su lugar y jerarquía permanentes, asignados en uno de los peldaños de la escala. Allí no hay evolución de las especies biológicas ni progreso social, no hay movimiento de arriba abajo o viceversa, en la escala. El hombre puede aspirar a una vida superior o condenarse a una vida aún más inferior; pero únicamente después de la muerte puede subir o bajar por la escala; mientras permanezca en este mundo no pueden alterarse su jerarquía y lugar preocupados.” (Koestler, 1963, p. 100).

Los Derechos Humanos entonces -en sentido filosófico- nacieron y sirvieron para superar un orden (medieval) establecido y permitirle al ser humano la posibilidad de crear su destino, así como protegerlo ante toda amenaza. En el afán de la búsqueda de definiciones finales, no puede establecerse patrimonio sobre los derechos humanos, ni nadie arrogárselo, dado que cuando nos referimos a ellos hablamos en

general de tres cosas: normas, valores e ideales; cuestiones que continúan permanentemente en re significación, dejando a la teoría siempre por detrás de la historia y la cultura, e impidiendo estas que haya un único sentido sino tantos sentidos válidos como contextos de los cuales emerjan. No podemos pronunciar definiciones sustantivas posibles ni limitar sus contenidos, dado que su objeto, la condición y defensa de la agencia y/o la dignidad humana, es mutable, esquiva, inaprensible, y condicionada cultural e históricamente. Los derechos humanos, aun en su imperfecta revolución, nunca llegan a su último acto ni pronuncian su última palabra.

El cuerpo de los derechos humanos y la Educación

Además de su condición de relacional, hay una cierta inestabilidad apreciable en el campo de los derechos humanos, en los cuerpos que integran su constitución y en su devenir continuo. ¿A que podríamos atribuirlo? Inicialmente y de modo provisorio, esbozamos y proponemos a consideración, dos -al menos- hipótesis explicativas-, que pueden presentar ideas contrarias y en sentidos contrapuestos y que, en términos dialécticos, expresan tensiones hacia la ampliación de los derechos y el campo en cuestión, tanto como proposiciones de restricción y reducción que pudiesen extenderse hasta la pretensión de la supresión completa de los mismos. Estas tendencias de potencia y sentido contrapuesto, parecieran que estuviesen en un avance, aunque pendular, persistente y predominante.

La aparición en tiempos de post-pandemia de una nueva y mayor desigualdad persistente, en profundización de continuidad y expansión, constata y coincide con la emergencia de voces y discursos conservadores, ultraliberales-neoconservadoras, libertarios y (pseudo) “libertarios”, y ultraconservadores “derogatorios” –estos últimos más coincidentes con el emergente predominante actual- que utilizan y multiplican tanto el desánimo y la precarización de las situaciones materiales de vida en pos de impugnar derechos adquiridos y en ampliación, como de ostensibles discursos simples, nominales, binarios, de tenor de promesas y caridad de credo, predicando formulas inmediatas que solo dejarían más vulnerabilidad y desamparo a quienes ya han constatado la vivencia de la pérdida continua de sus derechos. Nada nuevo, paradójicamente, en lo que se presenta poderosamente como novedoso, pero que no deja de expresar original y actual “*ultra-conservadorismo derogatorio*”.

¿Hay alguna conexión entre el Estado conservador y el neoliberal? Michael Apple sostiene que ambas tendencias y discursos son parte del mismo movimiento de derechas o cercenador de derechos. Torres, C. afirmó que “...*los neoliberales, aunque recurren a la tradición del neoliberalismo, y simultáneamente tiene graves reservas sobre la teoría de la democracia, se han unido a los conservadores en sus críticas al estado de bienestar...*”; argumentando que la crisis fiscal del estado es el resultado de la “sobrecarga” estatal, de un estado que intenta satisfacer más demandas y cada vez mayores de los ciudadanos, creando una brecha entre gastos fiscales en aumento e ingresos fiscales cada vez más disminuidos, y evidenciando que las nociones de neoliberalismo y estado neoliberal pareciera que hayan sufrido una exportación desde los países desarrollados a los periféricos en términos de narrativas consolidadas en los primeros y reproducciones en los segundos, con consiguiente impacto en políticas de pérdida de derechos, mayor desigualdad y exclusión, y derrumbe de todo vestigio de justicia distributiva ocurrida (Carlos Torres, 2001, p. 71).

La supresión de logros de reconocimiento y ampliación de derechos, parcial o totalmente, no estaría fuera de tal agenda. Más derechos humanos en negación, disminución y supresión. Muy probablemente, más que nunca cobre vigor y vigencia la premisa –y advertencia- respecto de la probable pérdida de los derechos adquiridos en condiciones de volatilidad, de sociedad líquida y caída del estado. Pero también, y aun frente a tanta adversidad de época se conserva con potencia la otra hipótesis, que pronuncia el sentido y la lucha por la ampliación de los derechos humanos.

El vasto plexo normativo de nuestro país en este campo continúa su curva de crecimiento. Tanto desde la Constitución Nacional, y su incorporación de pactos internacionales, y un amplio conjunto de leyes, como desde la lucha social y el campo de las prácticas en contexto, la defensa de los más débiles y de toda vulnerabilidad –que expresa la falta de agencia humana-, han vuelto a correr las fronteras de lo posible, a

replantear categorías, refundar teorías, una y otra vez a reconocer al sujeto silenciado, articulando los derechos incrementalmente.

Los derechos humanos son nuestra plataforma de acuerdos para la palabra y vida en común, presente y futura, en pro de más estado de justicia.

¿Pero cuál es el cuerpo y los cuerpos de los derechos humanos que están incluidos, que consisten y dan vida a la disputa de tales dos hipótesis? Como sombras nacidas de pinceladas de Goya o de Rembrandt, las conflictividades nos las ocultan, y es preciso echar un manto de luz sobre ellas.

Inicialmente el cuerpo normativo de los derechos humanos se compuso por los derechos de Primera Generación, que (siglo XVIII) marca el nacimiento de los Derechos Civiles y Políticos (derecho a la vida, a la propiedad, a la integridad física, etc.); y se continuaron con los de la Segunda Generación (mediados del siglo XIX en adelante) que marcan el nacimiento de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (derecho a la vivienda digna, a la salud, a la educación, etc.); los de Tercera Generación (mediados del siglo XX) que marcan el nacimiento de los derechos a la paz, al desarrollo, y a la preservación del patrimonio natural e histórico de la humanidad; y los de la Cuarta Generación (la actual) enfrenta al ser humano a los peligros generados por el avance científico: clonación, manipulación genética, congelamiento de embriones, alimentos transgénicos. Pero, como ya señalamos anteriormente, el amplio campo y los distintos “cuerpos” de los derechos humanos han habilitado otras perspectivas y vértices de análisis, y muchos autores rechazan la idea del surgimiento gradual -la teoría de las generaciones en particular- de los derechos humanos, y sostienen que los derechos humanos tuvieron otros puntos de partida. En particular, los trabajos y conceptos que integran y se despliegan tanto en este volumen como en este artículo, se corresponden con los derechos humanos que podrían encuadrarse como de primera y segunda generación, desde tal taxonomía.

¿Pero cuál ha sido ese amplio conjunto de leyes que organismos e instituciones expresan sobre la situación internacional de los Derechos Humanos, en la región y en la Argentina, que han vuelto a correr las fronteras de lo posible, a replantear categorías y a dar cuenta del territorio de disputas que constituyen?

En esta próxima sección abordaremos a modo meramente enunciativo y descriptivo un recorrido por dicha ampliación del marco legal en relación al derecho a la educación y a la Educación de Derechos Humanos en nuestro país y su contribución al diseño de políticas públicas educativas.

Sobre el marco normativo referido a la Educación y en Derechos Humanos

Avanzado el siglo XX cobró vigencia una abundante producción de instrumentos y documentos oficiales de carácter internacional que preanunciaban futuros progresos en la materia en el siglo XXI, también en particular en la Argentina, y que configuraron un marco de compromiso progresivo y de responsabilización a los Estados respecto a los Derechos humanos, pudiendo destacar entre muchos otros a los siguientes:

-Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948). Art. 26°, inciso 2, “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los Derechos Humanos ...”. Si bien se constituyó como una declaración de carácter no vinculante y sin obligación de dar cuenta fehaciente al cumplimiento u adscripción alguna, ha significado desde su sanción un hito y referencia fundacional del tema en su amplio marco conceptual. La igualdad de género y la no discriminación constituyen principios fundamentales de los derechos humanos, siendo manifestos en sus dos primeros artículos Tanto es así que los dos primeros artículos y estableciendo que todas las personas tienen el mismo derecho a los derechos y libertades consagrados en ella.

-Convención Relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (ONU, 1960). Este documento se propuso el alcance de un efecto vinculante en relación a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, la enseñanza secundaria generalizada y accesible a todos, la enseñanza superior que debe ser accesible a todos...; ...velar por y para que, en la preparación de docentes, no existan discriminaciones” (Julieta Santos, 2023, p. 36).

-Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (ONU, 1965). La defensa irrestricta al derecho de toda persona a la educación y la formación profesional se expresan en el artículo 5°, tanto como el combate de todo prejuicio por discriminación racial, y promover y proteger las relaciones entre grupos raciales y étnicos, instando a tomar medidas inmediatas y efectivas en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, que se postulan en el artículo 7°.

-Convención Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ONU 1966) La Ley Nacional N° 23.313 incorporó este instrumento y su protocolo facultativo en 1986, en el artículo 13, inciso 1, en el que se predica que los Estados Partes reconocen el derecho a toda persona a la educación.

-Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). Promueve inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Al presente sumó tres protocolos facultativos que postulan la expansión de su alcance, implicando problemáticas como la venta de niños, prostitución infantil, la utilización de niños en la pornografía, y en los conflictos armados, incorporados en la legislación en 1990 en la Ley Nacional N°23.849.

-Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (ONU, 1979). Aborda tanto el acceso igualitario de las mujeres a la educación, como la superación de estereotipos respecto las ofertas formativas. Argentina la incorporó en 1985 a partir de la Ley 23.179, alcanzando estatus constitucional en 1994.

Otros documentos e instrumentos también relevantes, de rango internacional que abundan en tales problemáticas vinculadas al campo de los Derechos humanos, su promoción, divulgación y respeto, son la Declaración Mundial de Educación para Todos, producida en la ciudad de Jomtien, en 1990; la Declaración de Hamburgo sobre el Aprendizaje de las Personas Adultas (1997); el Marco de Acción de la Educación para Todos (Dakar, 2000); la Declaración del Milenio (2000); la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006); la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (OEA, 1948); la Convención Americana sobre Derechos Humanos (OEA, 1969); y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, 1999), entre las más relevantes.

En Argentina en particular y a partir del siglo XXI, específicamente en el período comprendido por los años 2005 al 2009, la producción de legislación nacional sobre educación y Derechos Humanos fue tan sustantiva como prolífica. Sus referencias centrales son: la Ley Nacional N° 26.061 de Protección Integral Derechos de niños, niñas y adolescentes, sancionada en 2005, que postula el derecho a la educación pública y gratuita de los niños, niñas y adolescentes, en respeto a los derechos Humanos, abordando diversos vértices y temas y hasta la prohibición de prácticas discriminatorias contra adolescentes en situaciones de embarazo y maternidad y paternidad –art. 17-; la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006), que regula la articulación del derecho a la educación en nuestro país al establecer la estructura, niveles, responsabilidades del sistema educativo, del Estado y las jurisdicciones como máximos garantes, instituyendo artículos puntuales – como el 3°, el 11°, el 30° y el 92°- referidos a los derechos humanos, su respeto, promoción, enseñanza y su vigencia; la Ley Nacional de Educación sexual integral (2006), orientada medularmente a la educación sexual, en sus aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, dando lugar a la consideración de las emociones y los sentimientos en las relaciones humanas en relación a la sexualidad, respetando y promoviendo el respeto a los Derechos Humanos, dando lugar a que posteriormente y a partir de ella, se establezcan los lineamientos curriculares para la educación sexual integral –ESI-(CFE, Res. 45/08); y finalmente, la Ley Nacional N° 26.485, de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, que en su articulado aborda problemáticas como la eliminación de toda forma de discriminación y la erradicación de la violencia contra la mujer, la protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, la inclusión en los contenidos curriculares de la perspectiva de género -directamente vinculada al enfoque de derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, desde el reconocimiento de que las mujeres, niñas y adolescentes no son objetos de protección, sino subjetividades, personas titulares de derechos que requieren una protección consolidada por parte del Estado-, la igualdad

entre los sexos y la libertad plena de relaciones interpersonales tanto como la deslegitimación de modelos violentos de resolución de conflictos, la detención precoz de la violencia contra las mujeres, en una amplia representación de la postulación y defensa de los Derechos Humanos.

En este tópico de la Educación Sexual Integral es menester destacar el señalamiento que formula Mara Brawer en el sentido de que toda educación es sexual, transmite saberes y valores sobre la identidad y la sexualidad de las personas; tanto como la potencialidad de transformación de la manera en que nos podemos pensar como sujetos con derecho al placer, a la salud y a la libertad sexual, teniendo un inagotable potencial en la prevención y mediación de violencias tanto como en la transformación de estructuras desiguales. “...Esto significa que la educación sexual siempre ha estado presente en los contextos educativos, y que ayudó a consolidar las desigualdades, a discriminar y a transmitir estereotipos” (2016; p. 132).

Toda la vasta producción, aun joven, sobre los Derechos Humanos y la Educación, las múltiples responsabilidades del Estado, el acceso ilimitado a niñas, niños y adolescentes, el conocimiento sobre los derechos humanos, el género y la educación sexual integral, la discapacidad (y en este punto debo distinguir las connotaciones negativas del término “discapacidad”, dado que han llevado a buscar denominaciones distintas para referirse a situaciones que determinan que una persona no sea “capaz” de hacer algo o de ser independiente en su entorno cotidiano. Así se ha propuesto referirse a la “persona con discapacidad” -expresión que reconoce a la persona, pero con limitaciones- o a la “diversidad funcional”, siendo este último término, poco difundido también, y que reconoce la variedad y la diferencia en la sociedad, pero que también ha sido objeto de cuestionamientos, incluso al interior de colectivos de “personas con discapacidad”. Personalmente asumo que no se debe suponer que un cambio de término resuelve el absoluto de los problemas que suscita la organización de criterio de mercado y productivista de la sociedad que define una norma corporal acorde a sus intereses y rentabilidades, pero puede reconocerse la importancia del extrañamiento y reflexión que genera la utilización de un necesario nuevo término) –entre muchos otros temas y sus implicancias-, nos plantean y postulan interrogantes e interpelaciones, disputas y desafíos concretos, tanto de la época misma como también de la exigencia que promueve la deriva de los contextos sucesivos y diversos de las formaciones docentes, las reformas educativas en tránsito de constante transformación, y las sensibilidades e identidades pedagógicas necesarias para las mutaciones permanentes de nuevas infancias, adolescencias y juventudes.

En épocas donde la posibilidad de la discriminación, la crueldad, la exclusión y el negacionismo, se enfrentan en tensión obligada a la necesidad de más avezadas respuestas y reformulaciones del compromiso, la condición y la identidad política-pedagógica de la educación del sujeto y su cuerpo, resulta tan imprescindible como urgente la potencia y el poder de las teorías críticas modernas en su vinculación con el proceso de comprensión y creación de los cuerpos y los significados –y sentidos-, precisamente para que todas las vidas de los cuerpos tengan visibilidad y reconocimiento e importancia y oportunidad futura, bajo la condición de que todos los cuerpos importan. Las ciencias humanas, sociales y naturales han contribuido y se han comprometido en ello, en busca categorías y de la traducción, tanto como de los significados y sus sentidos.

Una perspectiva sobre el género, cuerpo, los derechos humanos y la educación física

El derecho a aparecer y al reconocimiento explícito en la política de género es quizá el mejor título que podríamos asumir para expresar el escenario vigente en Argentina a comienzos del siglo XXI y su problemática aún pendiente en relación al género, los cuerpos, los derechos humanos y la educación. Cuando un cuerpo, un sujeto, reclama por su visibilización o aun sin hacerlo, y se produce su discriminación, exclusión o intento de sujeción a algún canon establecido, ocurre una reivindicación o una negación, corporeizada o no, por una vida más vivible. Cuando los cuerpos se reúnen en un acto de solicitud, cuando los sujetos reclaman o reivindican su derecho o solo lo expresan, sea de modo explícito o solo por la persistencia de la pretensión de exteriorizarse como se sienta y elige, o lo hacen de modo

individual, solicitando que se los valore y reconozca como forma de reclamo de una vida genuinamente *vivable*, se está asumiendo de hecho la desigualdad persistente.

La conformación a partir de fantasías ajenas al propio sujeto que se expresa en la representación del género asignado, constata que es algo recibido por todas y todos de modo compulsivo, a raíz de normas obligatorias –predominantemente binarias- sin que ocurra inscripción genuina alguna en nuestros cuerpos, en una operación política y cultural que el proceso educativo y la pedagogía del cuerpo refuerzan de modo reproductivo. Sin embargo, tales normas pueden entrar en conflicto con construcciones culturales o bien con diferentes deseos, dando lugar a manifestaciones de resistencia o a la aparición de algo nuevo, de la producción de un *acto* que puede expresar disidencia, a causa de la necesaria negociación con el poder. Se trata entonces de una respuesta posible al proceso de normalización como modalidad de poder, en pos de una vida más humana, más vivible, y más amable de parte de quienes no *aparecen* como sujetos de derecho en el discurso hegemónico. En tal sentido Butler señala que “... resulta fácil ver que las normas de lo humano están formuladas por modalidades de poder que tratan de normalizar versiones de lo humano por encima de otras, bien sea estableciendo distinciones entre los humanos o ampliando el campo de lo no humano a voluntad...” (2017, p. 43).

El desacuerdo, los conflictos, la disidencia y toda respuesta a tal normalización por ausencia del reconocimiento como sujeto de derecho respecto del género, produce y convoca a una lucha por el mismo, como también a una disputa pedagógica en la formación docente y hacia una cultura corporal más sensible que la proteja y promueva, como también a una lucha corporeizada que precisará de toda revisión y teoría crítica, perspectiva integral y categorías de análisis que colaboren en el desmantelamiento de lógicas heterodominantes, de eliminación y ocultamiento a partir de la norma, constituyendo y dando lugar a la esfera de la *aparición*, de quienes no aparecen como sujetos en y desde el discurso hegemónico, precisamente por vivir en los límites de las normas establecidas para las corporeidades y el pensamiento de la persona posible de ser reconocida.

Estas normas basadas en la división expresada en los pares naturaleza/cultura, sexo/género que sumerge el cuerpo y a la mujer en la naturaleza, en el lugar precrítico de una sustancia ajena al orden y a la cultura, fue subvertido por la proposición disidente de Butler, que rodea de sospechas tal estado natural e inmanente reinterpretando a Simone de Beauvoir -No se nace mujer, se llega a serlo-, y poniendo de relieve que si el género es una forma de existir el propio cuerpo, y el propio cuerpo es una situación, un campo de posibilidades culturales a la vez recibidas e interpretadas, entonces tanto el género como el sexo parecen ser cuestiones completamente culturales, en términos y condiciones relacionales y no determinadas por características biológicas (1990).

Si el género, su asignación y reconocimiento se despliegan en un campo regulado por normas constituyentes a tales fines, de carácter jerárquico y excluyente, si se establece una condición para su *aparecer* se funda así la implicancia obligada al acomodamiento a un ideal de regulación, lo que inevitablemente desembocará en el sacrificio, el renuncio o condicionamiento de alguna dimensión de la vida el individuo. Es en ese sentido que Butler, coincidiendo inicialmente con Foucault y aceptando como punto de partida su noción, expresa que “el poder regulador produce a los sujetos que controla, que el poder no solo se impone externamente, sino que funciona como el medio regulador y normativo que permite la formación de los sujetos” (2015, p. 49).

¿Cuáles podrían ser los vínculos probables entre tales procesos de producción del *aparecer* y el *reconocimiento* con la educación, la formación docente, la educación física, y con el campo de la pedagogía del cuerpo y los derechos humanos en particular?

Si es posible que el género pueda reformularse, saltar la construcción reguladora sobre la esfera de la *aparición*, transitarse en procesos de tensión o incluso en ruptura respecto las condiciones establecidas –permitiendo que otras y otros puedan ser vistos, oídos, reconocidos, recordados, aparecidos ... -, y si es probable que se superen, transmuten o quiebren las pautas existentes incluso absorbiendo normas de alguna otra producción cultural concomitante u inesperada en la deriva, ¿que pueden la pedagogía, la educación, cultura corporal y la educación física en tal disputa frente a la biopolítica y el orden establecido?

Pero aun antes, ¿cuáles son las relaciones que asumimos o validamos a priori, como *naturales*, sobre el sexo y el género? ¿Concebimos que la biología es destino? Butler afirma que “...Si el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo...” (2016, p. 54). ¿Se puede afirmar que los cuerpos poseen una existencia significable antes de la marca de su género? ¿Existe un género que las personas tienen, o se construye? ¿Se construye de manera desigual sin determinismos sociales? ¿En qué medida comienza a existir el cuerpo en y mediante la marca del género? Acaso en la del que el género únicamente no sea resultado causal del sexo, y por lo tanto el género sea una interpretación múltiple del sexo, de modo que no pueda afirmarse que sea producto de un sexo, y sí un significado cultural, por fuera de un orden obligatorio, y menos aún, de un orden desde el que deba comprenderse y enseñarse.

La educación y la pedagogía del cuerpo pueden y deben contribuir a promover una *buena vida* fuera de ese marco dominante; una vida vivible en la que cada una y uno pueda habitarla acorde y desde el sentido corporal y género elegido y en constitución permanente; alejándose de toda forma de anulación del individuo, en disidencia con ella y enfrentando la pregunta sobre si somos todas y todos merecedores de derechos y de protección y si gozamos de tal condición, de modo tal que resulte manifiesto que si no fuesen de todos, entonces: ¿de quienes hablamos o de quienes son las vidas que ya no gozan de su propia soberanía y no se podrían considerar vidas o están en estado de abandono, discriminación, invisibilización, de su probable reconocimiento de identidad u aparición?

El campo de los derechos humanos, la educación física y el género son parte de los medios políticos que deben contribuir a asegurar el reconocimiento como sujetos merecedores de protección, de visibilidad y de derechos, dado que el propio futuro de una vida puede depender de esta condición de cuidado y apoyo, para que no quede establecido, inicialmente, como una vida tenue, sin protección y a la deriva de su reacción individual, librada a la desigualdad y privación, como inevitables condiciones naturales. Es precisamente Rita Segato quien, en continuidad con esta perspectiva, nombra esta resistencia y respuesta como contra-pedagogía del poder, entendiéndola como toda reacción que se contraponga a los elementos distintivos del orden establecido, en tanto operación de negación o control, tales como los mandatos, el orden patriarcal -en tanto primera pedagogía del poder-, la baja empatía, la crueldad, el corporativismo masculino y la exaltación de su discurso, que se propongan la negación a la libre elección de sí, a la autonomía del sujeto, la condición de la igualdad, como también todo acto y práctica que enseñe y habitúe a los sujetos a (no) habitar su propia identidad elegida renunciando a todo acto emancipador y actuando en un proceso de sujeción de las personas a la condición de cosas, en tanto portadoras de identidades, hábitos y mecanismos de aprendizajes e instrucciones cooptadas. Segato la describe como “...la *captura de algo muy preciso, que fluía errante e imprevisible, como es la vida, para instalar allí la inercia y la esterilidad de la cosa, mensurable, vendible, comprable y obsolescente, como conviene al consumo en esta fase apocalíptica del capital*” (2018, p. 10).

En este sentido es necesario advertir el vínculo existente entre toda respuesta en disidencia al proceso normalizador en tanto modalidad de poder, desde los cuerpos en lucha, los sujetos en pugna por el reconocimiento de su identidad y la elección y vida del género en oposición a una práctica reguladora que produce cuerpos que “gobierna” –que demarca, diferencia, circunscribe, desde una normalización cuya repetición causa un efecto de crueldad que puede implicar desde sus normas aquello que califica a un cuerpo para su vida dentro de la inteligibilidad y consideración cultural, en el que las relaciones de género y patriarcado representan un papel prototípico actual, y su mediatización en operaciones pedagógicas. Vuelve entonces a tener cada vez más relevancia el interrogante acerca de: ¿que pueden la educación, la pedagogía del cuerpo y los derechos humanos frente a él?

Resulta entonces indispensable ponderar la cuestión del género, la educación, y el sujeto y el cuerpo dentro de una red contextual amplia que implique relaciones culturales, políticas, sociales, tanto como los propios derechos humanos, y el modo en que tales relaciones se producen en el contexto de sus circunstancias históricas. La perspectiva de género vincula de modo directo el enfoque de derechos humanos, de los adolescentes, niñas y niños, dada la implicancia implícita de reconocer que son personas

titulares de derechos merecedoras de protección indeclinable por parte del Estado; siendo la igualdad de género y la no discriminación principios fundamentales de los derechos humanos. Es así que el *enfoque diferencial* en los derechos humanos asume el reconocimiento de derechos tanto como la eliminación de discriminación alguna, obstáculos, prejuicios, barreras, e imaginarios o representaciones que obstaculicen u impidan la garantía, el acceso y la capacidad en función del pleno goce y ejercicio de los derechos y libertades en igualdad y equidad de condiciones y oportunidades, reconociendo su vincularidad plural en términos de la complejidad sociocultural en que se produce y precisa comprenderse.

En consonancia con el enfoque diferencial, la perspectiva de género *interseccional* también favorece el análisis social y económico en su complejidad, siendo una herramienta para el análisis y la elaboración de políticas, que aborda múltiples discriminaciones y aporta una importante colaboración a entender la manera en que conjuntos diferentes de identidades influyen sobre el acceso que se pueda tener a derechos y oportunidades, contribuyendo así a que las estrategias de intervención para el logro de la igualdad sean asumidas, ponderadas y situadas en su contexto, atendiendo la realidad histórica, cultural y material de las poblaciones que implica y a quienes va dirigida. Propone abordar cuestiones tanto macrosociológicas como microsociológicas a partir de reconocer y abordar diversas y múltiples operaciones de discriminación y modos de opresión que participan de la violencia de género, y contribuir de tal modo a la tarea de garantizar que todas las personas, independientemente de su identidad social, tengan igual acceso a los recursos y al apoyo en pos de prevenir y responder a la crueldad y la violencia. Viveros Viyoga formula esta dualidad analítica como una que se traduce en una articulación de opresiones y que considera los efectos de las estructuras de desigualdad social en las vidas individuales produciéndose en procesos microsociales, designándose así *interseccionalidad*; y cuando se refiere a fenómenos macrosociales que interpelan la manera en que están implicados los sistemas de poder en la organización, producción, y continuidad de las desigualdades, se llama *interlocking systems of oppression* (2016, p. 5).

Si bien el concepto mismo de *interseccionalidad* proviene de la elaboración de la abogada afroestadounidense Kimberlé Crenshaw, en ocasión de su defensa legal en 1989 de las trabajadoras negras respecto la compañía estadounidense General Motors, con el propósito de hacer evidente la invisibilidad jurídica de las múltiples y diversas dimensiones de opresión y daño perpetrado, su pretensión fue la de formular un concepto de uso práctico para analizar omisiones jurídicas y desigualdades complejas concretas. Con esta noción, Crenshaw esperaba destacar el hecho de que en Estados Unidos las mujeres negras estaban expuestas a violencias y discriminaciones por razones tanto de raza como de género y, sobre todo, buscaba crear categorías jurídicas concretas para enfrentar discriminaciones en múltiples y variados niveles y modalidades.

Sin embargo, y más allá de la intención inicial, la perspectiva se fue convirtiendo en el tropo feminista más difundido para hablar ya sea de identidades o de desigualdades múltiples e interdependientes. Es Ange Marie Hancock quien formuló de modo más desagregado un conjunto de seis presupuestos básicos relativos a justicia distributiva, de poder y gobierno, y de análisis de situaciones específicas, que implicó la presencia de más de una categoría de diferencia, la relevancia de las relaciones entre categorías que son variables y continúan siendo una pregunta empírica abierta al objeto u problema, cada categoría es diversa internamente, que las categorías de diferencia debe ser conceptualizadas como producciones dinámicas de factores individuales y también institucionales, que son cuestionados e impuestos en ambos niveles, que una investigación interseccional examina las categorías a varios niveles de análisis e interroga las interacciones entre ellos, y que la interseccionalidad como paradigma requiere desarrollos tanto teóricos como empíricos (2007).

Esta introducción sobre esta perspectiva de análisis nos expone los vínculos entre género, clase y raza que se permite investigar y ampliar así en múltiples detalles de comprensión de sus implicancias. Lo mismo ocurre con la Educación, el género y diversas problematizaciones que la pedagogía también puede, y debe, considerar en el tránsito de abordajes de la complejidad que comprende.

La problemática de la igualdad de género recibe una contribución sustantivamente valiosa del marco y la perspectiva de la interseccionalidad, dado que contribuye al entendimiento de las maneras en que las

diferentes formas, versiones y operaciones de discriminación interactúan, amplían y profundizan la posibilidad de emergencias y producciones de desigualdad, siendo una potente herramienta analítica que reconoce la particularidad y el poder de las desigualdades sistémicas de configurarse a partir de la superposición de diferentes factores y categorías de división social como el género, la etnia, la clase social, la discapacidad, o la sexualidad, permitiéndonos advertir la presencia e incidencia de muchas de ellas en la vida educativa, y del desafío pedagógico político que plantean.

Un desafío pedagógico político que interpela no solo los puntos cardinales de la Educación Física actual, en permanentes tribulaciones y diferencias respecto su búsqueda de identidad entre trayectorias de tensiones epistémicas y laberintos de imágenes militaristas, de predominancias biologicistas e influencias de discursos de eugenesia, escenas deportivistas, tendencias y ensayos de mercado, proposiciones de salud y bienestar, incidencias de la capacitación del entrenamiento en alto rendimiento en la formación docente, herramentalidades recreativas, búsquedas de ambientalismo junto a discursos y vestigios de influencias del escautismo argentino (...), y un amplísimo repertorio de imágenes de la miscelánea más diversa y de amplias contradicciones epistémicas, sino también, de plenas postergaciones y distancia a las cuestiones vitales del sujeto, el cuerpo, la identidad, el género, la sexualidad, de la certidumbre de asumir al sujeto como pleno portador de derechos, y las problematizaciones más urgentes del siglo XXI, en tanto época de despojo de humanización y proceso de cosificación materialista y mutación permanente de escenarios en el que la casi única certeza es la condición del devenir y su potencia.

Reflexiones finales

Si algo caracteriza nuestro escenario actual es la incertidumbre de un estado de fluidez, de mutación constante que deja al Estado fuera de medios y capacidad inmediata de respuesta, y muestra un capital que se desentiende impune e implacablemente de todo lo que no resulte útil, pudiendo escapar a todo tipo de regulación, dejando a la intemperie e indefensión a la sociedad y su defensa. Enormes fisuras afectan la vida social, la protección ciudadana, el albergue humanitario de la defensa de los derechos, en una suerte de emergencia tan inmanente como imprevisible de oportunidades y de luchas emergentes. Todo se juega en la mayor inseguridad y fluctuación, en el punto del devenir. Allí donde la educación busca detener el temporal y construir albergue y ciudadanía democrática, inclusiva e igualitaria al tiempo que albergue, protección y aprendizajes de derechos y en tránsito de elecciones y construcciones de identidad. Precisamente en la potencia del devenir.

Pero si las nuevas guerras, las nuevas sociedades, las nuevas culturas, son *profanadoras* de los cuerpos –en tanto obstrucción, negación, mutilación, desaparición o consumo-; si la modernidad habilita la aparición del genocidio como método sistemático e incluso naturalizándola a la luz del día con transmisión en directo y ante nuestros propios rostros e incluso con aviso previo; si la dominación es naturalizada en normalización, si la sujeción y/o derrota de la otra o del otro resulta tan inevitable como establecida; si la evitación del otro de ser en tanto humano se constituye en una violación entonces de su condición humana –en tanto problema de la civilización occidental-; si la sexualidad se cruza con la violencia de época –de la sociedad, la economía, la política- y con la perversión; si la mirada pornográfica de occidente sobre el mundo: la transformación de la vida en cosa, en orientación a producir material de transacción, en expresión de objeto en tanto obstrucción y/o negación de la identidad propia elegida o a elegir, en consumismo, precarización laboral y exclusión social; si la pobreza expandida se profundiza como signo que suplante la soberanía; si la mutación en tanto mirada cartesiana al cuerpo-cosa como proceso y de deriva de vaciamiento de sentido a partir de la obstrucción y cooptación de su elección y habitabilidad de su identidad y memoria y en plena garantía de vigencia del patriarcado; si tan solo eso fuese más que probable, común o cotidiano, se estaría mostrando la tragedia de una historia hacia la deriva de un presente oprobioso. O si ya lo es, resulta un presente en el que la marca distintiva novedosa es la “dueñidad” –expresando el poder y mandato patriarcal en su expresión más extrema-, la apropiación de la exponencial e ilimitada concentración de riqueza en una suerte de nueva refeudalización económica y de poder que deja

al concepto de desigualdad superado absolutamente y tornándolo caduco, en la que la ley muta a representarse y convertirse por y en el poder mismo sobre los cuerpos, identidades y sujetos supuestamente portadores de derechos; la desigualdad impuesta metódicamente por fuerza de la exclusión económico social, y luego reafirmada por una razón “biológica”, expresando a la raza como biologización de la desigualdad (Segato 2018, p. 48).

Dicho esto, la mediatización y espacio de disputa educativa, pedagógica y política de la educación de los cuerpos, vuelve a ponernos en jaque y convocarnos a su re significación y al desafío de alterar, de alcanzar a producir el efecto más devastador en ese que podemos reconocer como “el orden del discurso pedagógico”, tal como modo de hacer e invitar al otro a conocer, a pensar, sentir, nombrar, aceptar, escuchar, y de intentar ser estrecha y desesperadamente solidario con ese otro y entre sí, para dejar la ventana de oportunidad más chiquita posible en que pueda ocurrir la ausencia de patria común con el otro como un huérfano, un desoído, un invisible, un hambriento, un desaparecido, un discapaz, un olvidado, un .. extranjero. Siguiendo a Bloch, el mundo no tiene qué ser como es o como nos parece que es, dado que es abierto, tanto como una tarea por hacerse, por darse, por decirse. “Vivimos rodeados de posibilidades y no solamente cosas que existen. En la cárcel de las cosas-ya-existentes no podemos movernos ni respirar” (2011, p. 25). Sin duda ya se trata de más que de un deseo o posibilidad. La educación no es ni políticamente neutral ni técnicamente “objetiva”, lleva una “politicidad” implícita en su propia génesis y sentido. Hace ya más de treinta años que McLaren le puso palabras, señalando que tal politicidad se relaciona ante todo con los vínculos explícitos, así como sutiles entre educación y el poder mismo diciendo que “No solo es imposible desinvertir a la pedagogía de su relación con la política, es teóricamente deshonesto” (1994, p. 321).

Si asumimos al *género* como una asociación relación al poder –y a la política-, y no una relación entre iguales, entre individuos iguales, en la que no están solo presentes lo masculino y lo femenino, sino una estructura relacional de poder asimétrico, en un escenario contextual de implicancias desiguales, la propia defensa del género en la protección del tránsito en su elección y constitución de la propia *identidad*, la preservación de las condiciones plurales y democráticas de resguardo de las instituciones y estatutos que permiten la salvaguarda de la *memoria*, de su documentación y de su potencialidad para la construcción de la *identidad*; el amparo del proceso de construcción de la subjetividad desde el campo de la pedagogía del *cuerpo*, tanto como la irrestricta prevención, mediación y obstaculización ante todo posible o latente acto de *violencia* que lo amenace en cualquiera de las modos posibles; resulta entonces imperioso acudir en urgencia al *desafío pedagógico* pendiente de todas y todos para la defensa y conquista de una educación y una educación física más sensible, más amable, inclusiva y plena en el juego de la alegría por la inclusión y vida en aquella patria que es el *otro*, por una buena vida -plena de *memoria, verdad y justicia*- y su habitabilidad en y desde el campo los *derechos humanos*.

Para Levinás la verdadera constitución de mí, de nuestra voz, lo que me vuelve humano, la condición de nuestra humanidad, es la interpelación del *Otro*. La afirmación de lo humano, el reconocimiento de mi propia humanidad, me viene del otro, que es quien le imprime al sujeto, nos inscribe alteridad (2000, p. 110). Educar, como una forma de comprender y de estar en el mundo, *estando*, en y desde la propia educación, en y desde la experiencia de habitar el mundo de todos nosotros, formando parte de él, del modo más reflexivo, estando presentes, lucidos, veraces y honestos frente a lo que nos pasa, ocupando y pronunciando la palabra, dando a ver y a pensar también otras palabras, otras pedagogías que ante todo se pongan en movimiento y en palabra por el *otro*. No hay sujeto ni *cuerpo* sin voz, subjetividad, género, identidad ni memoria.

Como nociones relacionales, pensar sobre *derechos humanos, género y educación*, se tratará de verificar relaciones entre los usos posibles de sus conceptos y sus referencias semánticas, merced al despliegue de sus ámbitos de validez, a sus permanentes estados de significación y asumiendo que la teoría siempre marcha detrás de la cultura y la historia, sin encontrar un sentido unívoco, sino muchos y válidos, siempre que se sitúen en el contexto y relaciones adecuadas; sin haber definiciones sustantivas posibles, dado que la

dignidad humana es tan mutable como cultural e históricamente condicionada, y también porque en materia de *derechos humanos, género y educación* nunca está dicha la última palabra.

¿Habrá sido ya suficiente tanta obstrucción y negación de derechos de garantías y elecciones de género, de desapariciones, secuestros de identidades, de imposibilidad de ejercicio y goce de buena vida, de femicidios y violencias, de discriminación y exclusiones, de estigmatización e invisibilizaciones, de olvido...?

¿Estará entonces nuestra sociedad y nosotros desde la educación, la educación física y su desafío pedagógico político, en un ciclo de Tánatos y pulsión de muerte más que de Eros y pulsión de vida?

Los derechos humanos -en tanto relacionales y dinámicos-, la educación física y la defensa de la identidad y la vida, enfrentan este tiempo de encrucijada y desafío del acudir a la cita y lucha por la defensa de la propia humanización, supervivencia y dignidad humana, y de postular en versión disidente –y aun frente al peligro de considerarse como desacato- tres afirmaciones que se funden y expresan como imperativo categórico el espíritu identitario del amparo del sujeto y el cuerpo, y de su identidad y su memoria en la Argentina en esta tercera década del S. XXI:

Nunca más, son treinta mil y con vida las queremos.

¿Será Justicia?

Referencias

- Benn, S. y Peters, R. (1984). *Los principios sociales y el estado democrático*. Eudeba.
- Bloch, E. (2011). El hombre como posibilidad. En C. Skliar, y J. Larrosa (Eds.) *Experiencia y alteridad en educación* (p.91) Homo Sapiens Ediciones.
- Bobbio, N. (1991). *El tiempo de los derechos*. Sistema.
- Bobbio, N., Matteucci, N. y Pasquino, G. (1991). *Diccionario de Política*. Siglo XXI Editores.
- Brawer, M. (2016). Igualdad de género. Nuevos derechos que educan y transforman. En C. Kaplan (Comp.). *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. (pp. 129-140). Miño y Dávila editores.
- Butler, J. (2015). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2016). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política*. Paidós.
- Hancock, A. M. (2007). Intersectionality as a normative and empirical paradigm. *Politics and Gender*, 3(2), 248–254.
- Ignatieff, M. (2003). *Los derechos humanos como política e idolatría*. Paidós. Barcelona.
- Koestler, A. (1963). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI Editores.
- Levinás, E. (2000). La huella del otro. Taurus. México. En Skliar, C.; Larrosa, J. (Eds.) *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 106-107). Homo Sapiens Ediciones.
- McLaren, P. (1994). Critical pedagogy, political agency, and the pragmatics of justice: The case of Liotard, *Educational Theory* 44, num. 3, pp. 319-340.
- Naciones Unidas. (2022) ¿Qué son los derechos humanos? <https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>.
- Nino, C.S. (1995). *Introducción al análisis del derecho*. Astrea.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI Editores.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Nueva Visión.
- Santos, J. (2023). *Batallas políticas y desafíos pedagógicos: los derechos humanos en la formación docente del siglo XXI*. Educo – Universidad Nacional del Comahue.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Torres, C. (2001) *Democracia, Educación y Multiculturalismo*. S. XXI Editores.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>