

**IX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del  
Deporte (ALESDE)  
Deportes, prácticas democráticas y sociedad: nuevas encrucijadas y desafíos en las  
tramas regionales**

**El deporte como dispositivo de la educación sexual**

**O esporte como dispositivo de educação sexual**

**Eje 4:** Deporte, cuerpo y género

**Autores/as:**

*Labaké, Leticia*

Universidad Nacional de Luján, Argentina, letilabake@gmail.com

**Resumen:**

Esta ponencia se propone recuperar los argumentos que nutrieron las prácticas binarizadas del deporte dentro del campo de la Educación Física como dispositivo de regulación de los cuerpos sexuados. A partir de este objetivo se establece un diálogo entre los discursos de la sexualidad que dieron sustento a las prácticas deportivas diferenciadas bajo la matriz heterosexual y binaria sexo-genérica.

Esta presentación es parte de la tesis de la Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO): “La transversalización de la Educación Sexual Integral en la enseñanza de los deportes de conjunto en el ISEF N°2 “F.W. Dickens” 2015-2023”. En pos de dar cuenta cómo el deporte ha sido un dispositivo de la sexualidad que abonó a construir cuerpos masculinos y femeninos; se revisa su ingreso al campo disciplinar de la Educación Física y se identifican los argumentos que permitieron un proceso de retroalimentación para justificar las prácticas segmentadas sexo genéricamente, constituyendo un orden social generizado.

**Palabras clave:** Deporte - Sexualidad - Educación Física

**Introducción**

La Educación Física surge como campo disciplinar pedagógico en Argentina a finales del siglo XIX. Desde sus inicios, es posible identificar la presencia de diversas corrientes sobre los fines y los medios de esta disciplina, relacionadas a los imaginarios y discursos

prevalecientes en cada época (Gómez, 2017). Perspectivas filosóficas y científicas que legitimaron de manera heterónoma<sup>1</sup> a la Educación Física. De este modo, desde fines del siglo XIX se estableció una mirada normalizadora sobre los cuerpos basada en los discursos biomédicos, higienistas, positivistas y eugenésicos (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006); que a su vez, parten de entender a la sexualidad como un hecho ahistórico, presocial, invariable y universal, común a todas las personas y culturas; y al comportamiento sexual como algo “natural” (Zemaitis, 2016).

El ingreso de los deportes a la currícula de la Educación Física durante la década del cuarenta, es un hito estructural, ya que a partir de allí ocupan un lugar hegemónico dentro del campo disciplinar. En este sentido, los deportes como dispositivos de gobierno y de (re)producción de la sexualidad (Foucault, 2019) y de la masculinidad hegemónica (Connell, 1995, 2001) se incorporan al corpus de prácticas corporales obligatorias de la Educación Física, profundizando el disciplinamiento de los cuerpos sexuados.

### **La sexualidad como saber/poder**

Los discursos sobre la sexualidad y la educación sexual se han organizado bajo la estructura de la matriz heterosexual, donde se representan determinados géneros, sexualidades e identidades (Zemaitis, 2021). La sexualidad y la educación sexual, han funcionado como dispositivo de regulación y ordenamiento social corporal, a través de la jerarquización de ciertos cuerpos, a través de la distinción entre lo normal y lo anormal (hetero/homosexual) y de su diferenciación complementaria (a los fines reproductivos). A partir de estas dimensiones se han organizado las categorías que estructuraron el discurso científico, experto, pedagógico, psicológico (Zemaitis, 2021). Los diferentes modelos de educación sexual que se consolidaron a lo largo del tiempo, como el moralista, el biomédico, los modelos emergentes y el paradigma que derechos e integralidad –que plantea la propia ESI– son reflejos de posiciones político pedagógicas que están en disputa, y van de la mano de los avances y retrocesos en la arena política.

Los modelos de educación sexual condensan ideas, prácticas y conceptualizaciones sobre la sexualidad y sobre cómo se debe abordar la misma. En efecto, es posible identificar enunciados y discursos antagónicos sobre la educación sexual. Dentro de este campo, se vislumbra una lucha por la hegemonía sobre el término mismo de educación sexual y su

---

<sup>1</sup>Gómez (2017) retoma a Bracht, ya que dicho autor “utiliza el adjetivo heterónomo para referirse al tipo de legitimación discursiva que consiste en explicar la relación fines y medios de la disciplina por referencia a unas necesidades prácticas y a unos discursos externos a la disciplina misma” (p. 30).

adjudicación a ciertos significados, símbolos y cómo los diferentes modelos logran expresar demandas, intereses y prácticas de diversas perspectivas (Zemaitis, 2021). En este sentido, la educación sexual como parte del discurso pedagógico y analizada desde los estudios de género, puede entenderse “como una de las tecnologías de regulación de las normas de género y sexuales en un tiempo y en un lugar determinados” (Zemaitis, 2021, p. 18) que han dialogado y nutrido las bases epistémicas de la Educación Física.

### **El ingreso de los deportes en la currícula**

La creación de la Educación Física como espacio curricular fue, a su vez, su consolidación como campo de poder compuesto por intereses en pugna que, desde sus inicios, se han tensionado en la selección de los saberes prescriptos (Pellegrini Malpiedi, 2014). El establecimiento de este campo de saber/poder (Foucault, 2010) fue el resultado de un diálogo y pujas entre diferentes actores de la época, que van desde la ciencia médica y la biología –determinantes para la sexualidad–, hasta la pedagogía y la política pública.

Durante los primeros años del siglo XX, las propuestas físicas y gimnásticas se centraban en el desarrollo muscular del cuerpo a través del cual se reforzaba la moralidad y el sistema intelectual, en pos de construir un ciudadano de buena salud. Según Zemaitis (2021) la preocupación médica y pedagógica y el abordaje sobre la sexualidad infanto-juvenil por parte del Estado se centraron en la regulación del placer físico del cuerpo, la persecución a la homosexualidad y una estricta vigilancia sobre el cumplimiento de la matriz heterosexual “con el evite de la confusión de los géneros de la modalidad coeducativa, y también a los problemas sanitarios e higiénicos causados por la propagación de enfermedades venéreas” (ibíd., p. 49). En este sentido, la propuesta de “normalización” era parte del programa escolar centrado en los controles sobre la sexualidad y sobre la formación de identidades femeninas y masculinas en relación con el sexo.

De esta manera, en el marco de la educación obligatoria, la Educación Física se conforma como campo disciplinar produciendo y distribuyendo un tipo de conocimiento generizado, binarizado y dicotomizado, a través de un currículum con un fuerte sesgo androcéntrico que se estructura sobre una mirada que jerarquizaba al hombre como destinatario y consideraba a la mujer como el “sexo débil”. Es así que se consolida como un dispositivo de educación sexual que abonó a construir recursos simbólicos en términos culturales.

A mediados de la década del veinte, los planes de estudio del profesorado establecieron dos años más optativos para obtener un título suplementario de Profesor Especial en Deportes y Atletismo para varones y de Profesora Especial en Gimnasia Estética para mujeres

(Scharagrodsky, 2006a). Estas titulaciones mantuvieron el “espacio deportivo como lugar casi exclusivamente masculino” (Scharagrodsky, 2006a, p. 184). En este sentido, el acceso a la mayoría de los deportes estuvo bloqueado para las mujeres en las primeras décadas del siglo XX, por el temor a la virilización y al abandono de los movimientos dóciles, recatados y elegantes que se esperaban de la feminidad. El Dr. Romero Brest<sup>2</sup> consideraba que la práctica de deportes afectaba a la feminidad. En los primeros planes de estudio, se “descartó a los deportes por considerarlos vehículos de corrupción moral y de violencia corporal” (ibíd). Para Romero Brest, los deportes presentaban beneficios y peligros. Por un lado, debían promover la solidaridad, la responsabilidad, la justicia, la belleza, el deber y la colaboración; por el otro, se corría el riesgo de perseguir únicamente la victoria, ponderar los valores materiales, la pelea contra otros, la indisciplina, su esencia competitiva, la formación de campeones, la falta de espiritualidad y la violencia deportiva. Esto último predominaba en la práctica deportiva y alejaba a la misma de su ideal educativo. La propuesta de Romero Brest no descartaba completamente el deporte, aunque en todos los casos debía antecederle un sistema gimnástico racional (Scharagrodsky, 2006a).

El deporte como contenido de la Educación Física llega avanzada la década del treinta (Aisenstein, 1995), como resultado de los cuestionamientos al Sistema Argentino de Educación Física, a la formación del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) y a la hegemonía de Romero Brest. A su vez, es producto de la popularidad en incremento que venían desarrollando los deportes en términos culturales y sociales y los profesores deportistas –que pasan a ser docentes en las escuelas– (Scharagrodsky, 2004). En 1938, se creó la *Dirección General de Educación Física y Cultura* y su primer director, César Vázquez, era un ex deportista, sin vínculo con las propuestas romeristas y con fuertes contactos en el ambiente deportivo. Estos antecedentes, dan lugar al proceso de pedagogización del deporte, la incorporación en la currícula y su recontextualización. En este sentido, según Scharagrodsky (2004), continuó un proceso de generización sobre los cuerpos, “arrastrando continuidades; pero también innovando y generando discontinuidades con relación a lo conseguido por los Ejercicios y la Gimnasia Militar, el Scouting, las Rondas Escolares y el Sistema Argentino de Gimnasia” (ibíd., p. 70).

A comienzos de la década del cuarenta, inicia una nueva etapa de la Educación Física caracterizada por un conjunto de transformaciones “a partir de las cuales la educación

---

<sup>2</sup> El Dr. Romero Brest (1873- 1958) es llamado el “padre de la educación física” ya que es el creador del primer sistema propuesto en términos metódicos y racionales para el abordaje de la regulación de los cuerpos, denominado “Sistema Argentino de Educación Física” (Scharagrodsky, 2006a).

comienza a ser pensada para disciplinar el cuerpo desde un nuevo mandato: el deporte” (Pellegrini Malpiedi, 2014, p. 54) ya que se deja atrás a la propuesta de Romero Brest y la gimnasia militar del gobernador de la Provincia de Buenos Aires, Manuel Fresco. Para Gómez (2017), a nivel internacional, el fenómeno de la segunda gran guerra vino acompañado de la creación de dispositivos para la recuperación de las naciones entre los que se destaca el deporte “como el principal fenómeno homogeneizador de la naciente corriente de fe en el poder del capitalismo occidental en el marco de la guerra fría” (p. 32). En este sentido, la Educación Física comienza un proceso de autolegitimación,

a través del discurso deportivista, auto asignándose la misión de la formación básica de los futuros deportistas, y con el correr del tiempo, convirtiéndose el deporte en la práctica motriz hegemónica de la cultura corporal en el siglo XX. De este modo, de ser un contenido, por cierto, significativo, pasa a ser el contenido central de la enseñanza de la Educación Física en los desarrollos curriculares y en las prácticas. (Gómez, 2017, p. 32)

### **El deporte como dispositivo de la sexualidad**

En las primeras décadas del siglo XX, fuera del ámbito escolar el deporte fue practicado por varones (Scharagrodsky, 2006a). Los cambios de coyuntura en términos sociales, políticos y económicos, transformaron a la sociedad donde el fútbol se masificó en todos los sectores sociales.

Los deportes –especialmente en fútbol– eran practicados únicamente por niños en espacios públicos cercanos a las escuelas. También se jugaba en términos más exclusivos, “en los clubes colegiales mayormente ingleses de la escuela media” (Scharagrodsky, 2006a, p. 185). En 1931 se profesionaliza el fútbol argentino, ampliando sus márgenes de popularidad y masividad. Tal como establece Archetti (1998), a través de este proceso, se conforma un *estilo masculino particular*, donde los varones aprenden el juego y encuentran los espacios como los potreros para imitar a sus ídolos deportivos.

En la mujer, el temor al frotamiento de ciertas partes corporales (clítoris, vagina, etc.) y al descubrimiento de una sexualidad deseosa o políticamente incorrecta fue una de las causales de la poca estimulación deportiva. Asimismo, el miedo de muchos varones a perder espacios de poder, prestigio y de formación de identidades masculinas, llevó a afirmar que para las niñas “deberán excluirse por antibiológicas las prácticas del atletismo y la gimnasia de aparatos, como en general todo lo que tienda la competencia deportiva femenina” (Levene, 1937, p. 45). Las mujeres no debían ni podían competir so pena de ridiculización o virilización. (Scharagrodsky, 2006b, p. 223)

A lo largo del período 1940-1980, Scharagrodsky (2004) establece que se destacan las prácticas deportivas diferenciadas, fortaleciendo los estereotipos y roles de género:

Newcon y Pelota al Cesto para niñas.

Softbol y Handball para varones.

Iniciación Atlética: el trabajo de atletismo se limitará a iniciación, sin entrar en técnicas superiores, sino buscando que las niñas logren cierto dominio de algunas técnicas básicas, teniendo en cuenta la capacidad y nivel técnico-físico de las mismas. (Plan de labor escolar de educación física. Buenos Aires: Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires-Ministerio de Acción Social, 1965, pp. 40-41. En Scharagrodsky, 2004, p. 76)

Resulta interesante resaltar la reflexión que hace el autor sobre la cita de este párrafo ya que nota que el newcon, como juego que simplifica la práctica del voleibol –ya que no requiere de un golpe directo–, es un juego deportivo exclusivo para las mujeres, y para los varones no hay adaptaciones a juegos menos complejos que la propia disciplina deportiva (Scharagrodsky, 2004). De esta manera, se vislumbra cómo se construía desde la prescripción curricular la presunción de inferioridad o diferencia de la mujer, reforzando estereotipos de género jerarquizados.

En este sentido, la prescripción de las prácticas corporales según el sexo, como el “fútbol, rugby, gimnasia en aparatos, gimnasia deportiva, basquetbol o balonmano para los varones, y pelota al cesto, gimnasia rítmica, basquetbol femenino, danza moderna, educación rítmica, musical y canto, danza creativa educacional o hockey para las mujeres” (ibíd, p. 76-77), funcionó como el andamio de un proceso de generización jerarquizada que estimulaban el aprendizaje de “hábitos adecuados” para cada sexo. En este contexto, las danzas folclóricas también contribuyeron a establecer usos legítimos de los cuerpos sexuados de manera binaria. Desde esa época –hasta hace no tanto– se prescriben actividades físicas y deportivas en función del “sexo”. La distinción de prácticas de manera sexista, se instala a partir de la diferencia jerarquizada de manera androcéntrica, ya que la norma desde donde se piensa y valora una práctica deportiva es desde la figura del varón, que continúa siendo considerado superior frente a la inferioridad o incapacidad física femenina. Esto también afecta a los juegos, ejercicios físicos, gimnasia educativa y es una tendencia que continuó en la currícula de la década del sesenta y setenta.

### **Las nuevas formas sin abandonar las jerarquías**

Desde la década del ochenta se registran algunas transformaciones, ya que hasta este momento se mantuvieron prácticas y actividades consideradas adecuadas y convenientes para cada sexo.

En diálogo con las nociones de educación sexual, para Zemaitis (2021), los discursos sobre la sexualidad en términos educativos se organizaron bajo categorías modernas a partir de las

cuales se plasmaron los géneros, las sexualidades y las identidades, desde la matriz heterosexista. En otras palabras, se estructuraron sobre la jerarquización de ciertos cuerpos, bajo el dualismo hetero/homosexual y desde su diferenciación complementaria (a los fines de la procreación). Estas categorías fueron el andamio de la “normalidad sexual moderna” (Zemaitis, 2021, p. 21) ya que dieron forma al discurso institucional (científico, experto, pedagógico, psicológico).

En consecuencia, para Scharagrodsky (2004) la Educación Física colaboró con el proceso de normalización de las sociedades modernas, sobre la base dualista de un orden que valora y juzga a los cuerpos y sus movimientos y prácticas, entre lo normal y lo anormal. De esta manera, se constituyeron

un conjunto de prácticas de normalización cuyo objetivo fue la producción de lo normal. Entre las prácticas que construyeron categorías de normalidad frente a lo anormal, patológico o desviado encuentran un importante lugar los procesos de significación que atraviesan las actividades lúdicas y las prácticas deportivas. (p. 74)

A los juegos y los deportes se les adjudicaron “bondades físicas y morales” (Scharagrodsky, 2004), que abonaban al objetivo de construir la masculinidad y feminidad adultas. La división sexista de las prácticas lúdicas continuó cristalizando un tipo de masculinidad y feminidad; para las mujeres juegos que estimulen la suavidad y pasividad, para los varones, el contacto corporal y la rudeza. “No solo se contribuyó a la interiorización de roles, cualidades, características, funciones, propiedades y posiciones sociales, sino que se aprendió, por medio de los juegos, las desigualdades entre los varones y las mujeres” (p. 75-76) .

A mediados de los ochenta, se vislumbran algunos cambios, ya que inicia un proceso de abordaje del problema de los géneros. Es así que comienza a desarrollarse una mirada crítica sobre la esencialización corporal, sobre la idea de cuerpo como objeto de consumo y como instrumento, sobre la cultura corporal binarizada.

La ampliación de la oferta deportiva para las mujeres comenzó a tensionar la construcción generizada. En este marco, también surgió la posibilidad de encontrar nuevos espacios de resistencia. No obstante, a pesar que los límites se volvieron más difusos y flexibles, continuaron marcando la diferenciación sexista, binaria y jerarquizada de los cuerpos.

Si la propuesta deportiva del siglo XIX fue que los varones ignoraran a las mujeres, la propuesta deportiva del siglo XX (periodo 1940- 1980 en Argentina) fue que las busquen como complemento. Ya no se insistiría en la supuesta inferioridad de la mujer. Varón y mujer serían de igual dignidad pero diferentes. Aparentemente, varón y mujer son complementarios, pero la lectura real que de ello se hace es que la mujer es el complemento del varón y no que este deba ser el complemento de la mujer. (...)

Las mujeres en el deporte ocupan los espacios vacantes dejados por el varón, como la emocionalidad, la sensibilidad, la gracia, el ritmo o la belleza, pero no le disputan a los varones otros más valorados socialmente, con lo que las relaciones de poder siguen siendo claramente disimétricas. (Scharagrodsky, 2004, p. 85)

Recién en 1993, cuando se sanciona la Ley Federal de Educación (Nº 24.195), en algunas de sus disposiciones es redactada en un lenguaje binario, nombrando “niños y niñas”. No obstante, lo problemático según Scharagrodsky (2004) es que no hay ninguna observación en relación a la problemática de género.

Desde el ingreso del deporte como contenido de la Educación Física hasta la década del noventa, el deporte pasó de ser dispositivo de reproducción de la fraternidad a convertirse en un “dispositivo de inclusión femenino, pero desde la complementariedad” (Scharagrodsky, 2004, p. 87). En este sentido, que las mujeres se incorporen a la práctica deportiva siguió reforzando ciertos estereotipos y negando la disputa de espacios y funciones más valorados.

Ya iniciada la década del noventa, a partir de la nueva normativa educativa, se instauran los llamados Contenidos Básicos Comunes que establecen los contenidos según nivel escolar. En relación a los mandatos de género, en términos generales, se vislumbra un discurso que no hace diferencia según el sexo-género, y cambia la concepción de la Educación Física. Allí prima el desarrollo motor de los niños y las niñas en función de posibilitar un crecimiento armónico e integral y favorecer la preservación de su salud psico-física; también se prioriza el desarrollo del cuerpo y de sus capacidades motrices y expresivas. A partir de esta normativa, se establece como un campo disciplinar que no se centra en argumentos fisiológicos y tampoco se observa un rasgo militarizado (Pellegrini Malpiedi, 2014).

Los discursos sin diferenciación de la matriz sexo-género se identifican en la declaración que los juegos reglados y los deportes. A su vez, se establece que tanto niños como niñas pueden aprender y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades, basándose en el aprendizaje de una convivencia democrática y participativa, de cooperación y solidaridad, de integración social y pertenencia grupal.

En este contexto, se amplía la concepción de la Educación Física y la prescripción sobre los cuerpos parecería abandonar los rasgos sexistas, sin embargo, dependiendo de cada jurisdicción y nivel educativo continúan las cursadas de manera binarizada y el deporte sostiene su hegemonía como herramienta pedagógica.

## **Reflexiones finales**



Desde su creación, la Educación Física contribuyó a la (re)producción de estereotipos de género según los paradigmas sociales y culturales vigentes. A su vez, desde el ingreso del deporte como contenido jerarquizado dentro de la currícula, y hasta finales del siglo XX, se enseñó de manera diferencial según el sexo-género (Labaké y Vazquez, 2022). De esta manera, el deporte abonó a la conformación de masculinidades y feminidades consideradas normales (Scharagrodsky, 2004) y a la reproducción de las desigualdades sociales entre hombres y mujeres.

En este sentido, el campo disciplinar de la Educación Física ha sostenido segregaciones desde sus inicios bajo los supuestos de infravaloración de las mujeres a través de una propuesta de heterodeportividad obligatoria (Scharagrodsky, 2019). Asimismo, el deporte dentro de la Educación Física ha fortalecido las bases epistémicas androcéntricas, biologicistas y cissexistas, y ordenó las posibilidades de su práctica y desarrollo bajo las lógicas de la diferenciación. De esta manera, abonó a formas de educar los cuerpos como masculinos y femeninos, jerarquizándolos y oponiéndolos.

### **Referencias bibliográficas**

- Archetti, E. (1998). "Masculinidades múltiples. El mundo del tango y del fútbol en la Argentina". En Balderston, D.; Guy, D. *Sexo y sexualidades en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Aisenstein, A. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: Entre la escuela y la formación docente*. Tomo IV. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Aisenstein, A.; Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Connell, R. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. En *Nómadas* (Col), núm. 14, abril, 2001, pp. 156-171 Universidad Central Bogotá, Colombia. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115268013.pdf>
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad*. Quinta edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gómez, R. (2017). La formación académica del profesor de Educación Física en la República Argentina: el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- Labaké, L.; Vazquez, S. (2022). Clase Nro: 2 Rupturas y desafíos entre la Educación Física y la ESI. En Módulo Educación Física y ESI. En Actualización académica de Educación Física desde la perspectiva de derechos. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pellegrini Malpiedi, M. (2014). Prácticas y concepciones curriculares sobre género y cuerpo en el Profesorado de Educación Física. Tesina de grado, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Ciencias de la Educación.
- Scharagrodsky, P. (2004). La educación física escolar argentina (1940-1990): De la fraternidad a la complementariedad. En *Antropológica*, 22 (22), 63-92. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14621/pr.14621.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14621/pr.14621.pdf)
- Scharagrodsky, P. (2006a). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2006b). Construyendo masculinidades y feminidades católicas y moralmente correctas. El caso de la primera Dirección General de Educación Física Argentina (1936-1940). En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2019). Trans-formando el espacio educativo y deportivo. El caso de la comunidad trans en la capital argentina. En *Investiga*. Año 2, número 2, diciembre de 2019, págs. 15-35. Universidad Provincial de Córdoba.
- Zemaitis, S. (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997). Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2038/te.2038.pdf>

