

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Género y Prácticas corporales “una relación para reflexionar”

**Autora: Liliana Marcela Narváez Cordero
Código 2006220046**

Bogotá, D.C. mayo, 2013

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
PROYECTO CURRICULAR LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA**

**Proyecto Curricular Particular para optar para el título de:
Licenciada en Educación Física**

Género y Prácticas corporales “una relación para reflexionar”

Autora: Liliana Marcela Narváez Cordero

Tutor: Mg Ibette Correa Olarte

Bogotá, D.C., mayo, 2013

RESUMEN ANALÍTICO PARA EDUCACIÓN

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Género y Prácticas Corporales “Una relación para reflexionar”
Autor(es)	Narváez Cordero, Liliana Marcela.
Director	Correa Olarte, Martha Ilette.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2013. 105 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	GÉNERO; PRÁCTICAS CORPORALES; EDUCACIÓN FÍSICA; ESTEREOTIPOS; REFLEXIÓN; PERSPECTIVA DE GÉNERO; TRANSFORMACIÓN.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se propone dar a conocer la incidencia que ha tenido la educación física en las construcciones de género, propiciando espacios de participación y reflexión sobre las prácticas corporales que agencian la construcción de lo masculino y lo femenino, permitiendo que los sujetos por medio de la exploración de sus capacidades construya su propia perspectiva de género. Realiza un análisis de la incidencia que históricamente han tenido las prácticas corporales en la formación de los sujetos, especialmente aquellas que en el ámbito escolar y específicamente en la educación física promueven la construcción de estereotipos y relaciones de género en su mayoría injustas y excluyentes. A partir de éste análisis, se crean una serie de estrategias educativas y evaluativas que permiten generar espacios propicios para la reflexión crítica y la concienciación a partir de las experiencias que se dan en las prácticas corporales. Este proceso permite innovar en el campo educativo, así como dar un nuevo significado al papel de la educación física en la formación de los sujetos, generando experiencias que lleven a la reflexión y por consiguiente a la transformación de la sociedad.</p>

3. Fuentes
<p>Millán, N. & Alarcón, L(2009). <i>Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo. Trasmisión de los roles de género en el discurso y la práctica docente</i>. Bogotá/Ibague: Universidad Nacional.</p> <p>Scharagrodsky, et all. (2008) <i>Gobernar es ejercitar: Fragmentos históricos de la educación física en Iberoamérica</i>. Buenos Aires: Prometeo Libros.</p> <p>Herrera, C. (2000). Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913. <i>En: Revista Lúdica Pedagógica</i>, 4.</p>

4. Contenidos

1. **Fundamentación contextual:** Es el primer momento del proyecto donde se hace una aproximación al tema a tratar, evidenciando los síntomas, causas y principales características de la problemática.
2. **Perspectiva educativa:** Hace referencia a los principios pedagógicos que guían y permiten desarrollar el proyecto como son el propósito de formación, concepto de desarrollo humano, características de la relación profesor – estudiante, contenidos curriculares, metodología y evaluación, así como los diferentes conceptos específicos que se trabajan en el proyecto.
3. **Modelo Evaluativo:** Se refiere a la descripción del modelo de evaluación que será usado durante todo el proceso de desarrollo del proyecto.
4. **Diseño e implementación:** En esta fase se presenta la tendencia de la educación física que apoya el proyecto, la caracterización de la población, las sesiones, objetivos y contenidos desarrollados en cada una de ellas, el cronograma de actividades, así como los espacios y recursos usados para el desarrollo de las mismas.
5. **Evaluación:** Hace referencia al proceso de retroalimentación constante que se realiza sobre la incidencia del proyecto en cada uno de sus momentos.
6. **Análisis de la experiencia:** Se refiere a las reflexiones sobre el proceso desarrollado, teniendo en cuenta la incidencia en la población así como las experiencias que nutren la formación docente.

5. Metodología

Para el desarrollo del proyecto se identificó la problemática específica, se realizó una fundamentación teórica teniendo en cuenta autores que hacen referencia a esta temática. Se hizo el diseño y desarrollo de las sesiones con la población específica, durante cada momento del proceso se realiza la evaluación de la incidencia presentando al final del proceso los resultados y efectos de la propuesta en los diferentes ámbitos.

6. Conclusiones

Esta propuesta constituyó la posibilidad de generar espacios de participación y reflexión, permitiendo analizar desde diferentes perspectivas la incidencia que la educación física tiene en la construcción del concepto de género y en la formación de los sujetos. De igual forma proporcionó ideas en la exploración del campo educativo, generando experiencias por medio de prácticas corporales en estudiantes y profesores orientando a los sujetos hacia la concienciación y la transformación frente a una problemática específica como lo son las relaciones de género.

Elaborado por:	Narvárez Cordero, Liliana Marcela.
Revisado por:	Mg. Martha Ilette Correa Olarte

DEDICATORIA

A la persona que cada día me da la fuerza para seguir luchando. Quien a pesar de la adversidad jamás se rindió y siempre estuvo llevándome de su mano para no dejarme desfallecer.

A esa persona que dedico su vida al cuidado de la mía.

Gracias Elvis.

AGRADECIMIENTOS

A mi tutora Ibette Correa por su confianza, paciencia y acompañamiento. Por creer en mí y en esta idea incluso en aquellos momentos donde yo misma dejaba de creer.

A todos aquellos que sin importar sus ocupaciones me brindaron su tiempo, su ayuda o una simple palabra de apoyo con el único interés de contribuir en la concreción de este proyecto de vida.

A quienes con sus comentarios desestabilizadores me otorgaron la fuerza para en los momentos de crisis poder continuar.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN (RAE)	3
DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTOS	6
ÍNDICE GENERAL	7
LISTA DE SIGLAS	10
LISTA DE FIGURAS	11
INTRODUCCIÓN	12
JUSTIFICACIÓN	14
OBJETIVOS	16
1.1. FUNDAMENTACIÓN CONTEXTUAL	17
1.1. Generalidades	17
1.2. La masculinidad como parte de la problemática de género	23
1.3. La problemática de género en Latinoamérica	27
1.4. La escuela y su incidencia en la problemática de género	29
1.5. Género y Educación Física: una relación para reflexionar	35
2. PERSPECTIVA EDUCATIVA	41

2.1. Acerca de la perspectiva de género	41
2.2. Género y desarrollo humano	44
2.2.1 <i>Enfoque de Amartya Sen</i>	47
2.3. Teoría curricular crítica ante la perspectiva de género	49
2.4. Pedagogía crítica en la perspectiva de género	51
2.5. Principios pedagógicos	57
2.5.1. <i>Contexto</i>	57
2.5.2. <i>Concienciación</i>	57
2.5.3. <i>Intencionalidad Política</i>	58
2.5.4. <i>Praxis</i>	59
2.5.5. <i>Dialogo</i>	59
2.5.6. <i>Integración</i>	60
2.5.7. <i>Transformación</i>	61
2.5.8. <i>Libertad</i>	61
2.6. Tendencia Expresiva	62
3. MACROCURRÍCULO	65
3.1. Contenidos	66
3.2. Metodología	66
3.3. Unidades temáticas	68
3.4. La evaluación participativa y las competencias	69
3.4.1. <i>¿En que consiste la evaluación participativa?</i>	71
3.4.2. <i>Competencias</i>	74
3.4.3. <i>Criterios evaluativos de la competencia crítica</i>	76
3.4.2. <i>Criterios evaluativos de la competencia comunicativa</i>	76

3.4.2. Criterios evaluativos de la competencia creativa	77
4. EJECUCIÓN PILOTO	78
4.1. Caracterización de la población	78
4.2. Planta física	79
4.3. Cronograma	80
4.4. Instrumentos	80
4.4.1. Formato de planeación de clase	80
4.4.1. Formato de evaluación docente	82
4.4.1. Formato de evaluación a partir de competencias	83
4.4.1. Formato de evaluación del programa	86
4.5. Sesiones	88
5. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	99
5.1. Aprendizajes como docente	99
5.2. Incidencias en el contexto y en las personas	101
5.3. Incidencias en el diseño	102
5.4. Recomendaciones	103
REFERENCIAS	104

LISTA DE SIGLAS

UPN	Universidad Pedagógica Nacional
LEF	Licenciatura en Educación Física
EF	Educación Física
PCP	Proyecto Curricular Particular

LISTA DE FIGURAS

	pp.
FIGURA	
1. Fases de la evaluación participativa.	74

INTRODUCCIÓN

Durante la historia a los sujetos se les han instaurado modelos corporales que se establecen como estructuras arraigadas que imponen al sujeto formas de ser, pensar y actuar. Una de estas estructuras se relaciona relacionada con el sistema sexo – género, donde cada sujeto según su sexo (hombre – mujer) asocia modelos que lo ubican en uno de los dos únicos mundos aceptados, el masculino o el femenino.

En el espacio de la educación física y en las prácticas corporales dadas en él, siempre han circulado discursos relacionados con las representaciones de lo que implica ser mujer o ser hombre, lo cual deja poco espacio para la vivencia de la diversidad. Así la Educación física se ha convertido en la herramienta ideal para hacer permanecer el orden social establecido enmarcado en dos mundos oposicionales y jerárquicos.

A pesar de las importantes transformaciones que hasta el momento se han dado alrededor de las concepciones de educación física y género aun permanecen en la cultura representaciones que limitan la vivencia del cuerpo. Por ejemplo en la educación aun existen experiencias educativas segregadas por sexo, persisten modelos de formación con predominio masculino o femenino por áreas de conocimiento, las prácticas deportivas y de formación física reproducen los estereotipos corporales del hombre y la mujer excluyendo otras alternativas.

Al comprender que en cada uno de los espacios donde el sujeto interactúa se encuentran representaciones de género que determinan formas de ser, se hace necesario emprender acciones que permitan desde la práctica educativa generar espacios para la reflexión y transformación, entendiendo que aquellas problemáticas que han sido naturalizadas o ocultadas sí existen y están afectando la sociedad y limitando el desarrollo de los sujetos.

Desde la educación se pueden generar acciones que permitan al sujeto liberarse de los estereotipos, para que se explore a sí mismo constituyendo su propia identidad. Es necesario construir una educación que reconozca el valor de lo humano, del sujeto como un ser inacabado que se encuentra en constante construcción y con el potencial para transformar la sociedad.

Esta labor les corresponde a todos los educadores, sin importar su campo de conocimiento pueden generar transformaciones que lleven al desarrollo de una sociedad más diversa e incluyente. Por esta razón desde la educación física se realiza esta propuesta que busca generar espacios de reflexión sobre las prácticas corporales que agencian la construcción del concepto de género para que cada sujeto a partir de la experiencia y la reflexión puedan construir su propia perspectiva de género.

Este proyecto constituye una apuesta que busca generar conciencia en los educadores físicos sobre una problemática que afecta a mujeres y hombres y la cual puede convertirse en un espacio de acción e investigación que nutra la constitución de la educación física como una disciplina que a través de la relación cuerpo – movimiento busca el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano.

JUSTIFICACIÓN

Esta apuesta curricular tiene como fin evidenciar que existe una problemática donde los imaginarios y representaciones sociales referentes al género se presentan como estructuras rígidas que limitan experiencias, potencialidades y habilidades, restringen y niegan la diversidad, imponiendo a los sujetos formas de ser, pensar y actuar consideradas naturales. De igual forma busca generar espacios de participación y reflexión que lleven a la transformación de esta problemática que tanto afecta a la humanidad.

El género como construcción cultural ha hecho que a hombres y mujeres se les determine ciertas prácticas según sus características corporales. Aunque la cultura no es quien determina las capacidades y habilidades básicas dado que estas hacen parte de la dotación humana, ésta si influye en su desarrollo, ya que se encarga de potenciar unas y restringir otras dependiendo de lo que la sociedad demande.

Con base en esto es evidente que existe una problemática, ya que la motricidad básica del ser humano no tiene género, pero los imaginarios creados alrededor del género si han influido en el desarrollo de la motricidad humana, generando de desde las prácticas corporales patrones de desempeño motriz específicos para mujeres y hombres limitando el desarrollo de otras capacidades y la vivencia de diversas experiencias.

En la Educación Física se ha encontrado el espacio ideal para feminizar y masculinizar los cuerpos estableciendo identidades consideradas normales, es allí uno de los espacios donde se refuerza el aprendizaje social que constituye las diferencias de género. Pero este mismo espacio también puede permitir la transformación si se comprende que las diferencias de género son construcciones sociales y no realidades biológicas, así como se aprenden por medio de la experiencia y la interacción social, no cabe duda que a partir de estos mismos elementos se puede generar una transformación que desde la educación física permita a los sujetos vivir su cuerpo, explorando las capacidades y habilidades que se les ha restringido.

Al comprender que la problemática de género existe y afecta a todos los sujetos, es importante que en el campo educativo se creen escenarios más equitativos donde se resalte la diversidad, se permitan otras formas de vivir el cuerpo ofreciendo otras perspectivas frente a la masculinidad y la feminidad. Se trata desde la educación física generar espacios de reflexión y desarrollo de experiencias, haciendo partícipes a todos los sujetos sin restringirles por su sexo, identidad u orientación sexual. Se trata de dejar atrás la educación física homogenizante para llegar a una educación física diversa e incluyente.

OBJETIVOS

General. Generar espacios de participación y reflexión sobre las prácticas corporales que culturalmente agencian la construcción de lo masculino y lo femenino para permitir que cada sujeto a partir de la exploración de sus capacidades construya su propia perspectiva de género.

Específicos:

- Analizar y reflexionar sobre las prácticas corporales de la cotidianidad y su incidencia en la construcción de lo masculino y lo femenino.
- Vivenciar y reflexionar sobre las prácticas corporales que desde el espacio de la educación física agencian la construcción de la perspectiva de género.
- Promover desde la educación física acciones reflexivas que permitan la transformación de las prácticas educativas y con ellas las relaciones de género.

1. FUNDAMENTACIÓN CONTEXTUAL

1.1. Generalidades.

Abordar el fenómeno del género y con él la construcción de corporeidades implica el análisis de los diferentes discursos y prácticas que a través de la historia se han encargado de establecer en los sujetos identidades consideradas como innatas del ser humano a pesar de su diversa constitución sociocultural.

Las sociedades frente al concepto de 'ser hombre' o 'ser mujer' han establecido juicios basados en características corporales que culturalmente le son asignados al sujeto y que tienen que ver con diferentes comportamientos, obligaciones, ideales, normas y actividades. Género y Sexo son conceptos que se refieren a esas diferencias entre mujeres y hombres, el primero de ellos responde a la distinción basada en las construcciones culturales y el segundo se refiere a diferencias de tipo biológico. Acerca de estos conceptos Subirats (citado en Millán y Alarcón 2009) dice:

La teoría sexo – género introduce estos dos términos para facilitar la distinción entre los hechos biológicos y los hechos sociales. Es indiscutible que desde el punto de vista biológico hay diferencias entre hombres y mujeres con relación a sus órganos genitales y a su función en la reproducción humana. Sin embargo, no está demostrado que estas diferencias biológicas para las cuales se usa el término 'sexo', impliquen por sí mismas capacidades, aptitudes o actitudes diferentes entre los individuos. Lo que confiere capacidades, comportamientos o personalidades distintas es el género: y el género es un conjunto de normas

diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo. (p.56).

Por su parte, León (citado en Millán y Alarcón: 2009) señala: “El género como categoría analítica incluye pero trasciende la definición biológica de sexo y ubica a hombres y mujeres como categorías de análisis socialmente construidas. Es un modo de referirse a la organización social de las relaciones entre los sexos”.(p.60). A partir de estas afirmaciones se puede entender que el género hace referencia a las construcciones culturales que buscan establecer diferencias entre los sexos, las cuales se han construido y mantenido a través de la historia y se van transformando según el contexto donde se desarrollen.

Desde el nacimiento a cada ser humano se le determina un tipo de comportamiento dependiendo de su sexo, si es mujer (es decir si se tiene vagina), el comportamiento ha de ser delicado, decoroso, recatado, se debe dedicar a las tareas domésticas y al cuidado del prójimo. Por otro lado, si es hombre (es decir si se tiene pene), se espera que el sujeto sea fuerte, valiente, competitivo, trabajador, y responsable económicamente de su núcleo familiar. Magdalena León (1995) con referencia a este tema señala:

Para la construcción de las identidades de género se han creado tipos de masculinidad y feminidad hegemónicos: el hombre fuerte, activo, racional, o en otras palabras instrumental según el funcionalismo, y la mujer débil, no activa, emotiva, y expresiva, según la misma teoría. Se crean de esta manera tipos

ideales. La armonía y el consenso vienen de promoverlos y reproducirlos, y no de cuestionarlos. (p.182)

Los estereotipos de género se convierten para la sociedad en la forma de medida, en el modelo que permite establecer un orden, estandarizando ideas y comportamientos en los sujetos según su sexo. Son considerados como “categorías rígidas a partir de las cuales generalizamos y simplificamos a una determinada realidad asignando atributos, rasgos o características que interpretamos como típicos” (Cabral & Garcia, 2002, pág. 10) En el caso del género al asumirlos como estructuras rígidas limitan experiencias, potencialidades, habilidades e intereses de la persona, restringen y niegan la diversidad, imponen a mujeres y hombres características, rasgos y roles fijos de los que resulta difícil apartarse por la noción de naturalidad que de ellos se tiene.

Estos dos mundos, el masculino y el femenino, son reafirmados por medio de las prácticas cotidianas, donde cada individuo forzosamente y sin cuestionar debe ubicarse en uno de ellos según su sexo, pero sí sus comportamientos no se enmarcan dentro de esta lógica establecida va a ser acusado, discriminado y castigado al considerar esas variaciones en los estereotipos como extravíos o insuficiencias en el proceso de socialización.

Históricamente se ha considerado que la diferenciación sexual como realidad biológica es el punto de partida para determinar los roles de género, desde esta perspectiva se considera que las capacidades y el desempeño de una persona dependen de su sexo, pero la realidad es que la adquisición de lo femenino y lo masculino se da por medio de un aprendizaje social que responde a los modelos

establecidos, entablado una lógica binaria que divide el mundo y restringe el desarrollo humano.

Con relación a estas diferencias y divisiones Bourdieu (citado en Domínguez. 2005) señala:

La división del mundo basada en las referencias a las diferencias biológicas, y sobre todo a las que se refieren a la división del trabajo de procreación y reproducción actúan como la mejor fundada de las ilusiones colectivas. Estableciendo como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género, estructuran la percepción y la organización concreta de toda la vida social. (p. 4).

Desde esta perspectiva se puede entender que la forma de ser de hombres y mujeres se debe a la influencia de elementos culturales que son cargados a una realidad biológica que es el sexo. Es así como las concepciones frente a lo masculino y lo femenino “no es solo el efecto natural e inevitable del azar biológico, sino también y sobre todo, el efecto cultural de la influencia de una serie de factores afectivos, familiares, escolares, económicos, ideológicos y sociales” (Recio & Lopez, 2008, pág. 257). Es decir, mujeres y hombres son distintos no solo por tener pene o vagina, sino también porque se forman como sujetos masculinos y femeninos de formas diferentes según las representaciones sociales de su entorno.

La relación establecida entre lo social y lo biológico es uno de los fundamentos en la construcción del género, frente a esta idea Bourdieu (citado en Cabral y García. 2002) hace la siguiente apreciación:

Las apariencias biológicas y los efectos bien reales que ha producido en los cuerpos y los cerebros, un largo trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social. Se conjugan para invertir la relación entre las

causas y los efectos y hace aparecer una construcción social naturalizada como el fundamento natural de la división arbitraria. (p.4)

Por ejemplo, en la cultura occidental una mujer fuerte no es considerada femenina, es decir no es reconocida como una 'verdadera' mujer. Esto evidencia que hay algo en los conceptos de mujer y hombre que trasciende la constitución anatómica, como afirma Lamas (citado en Arango, León, & Viveros, 1995) "las distintas anatomías de los cuerpos ya no bastan como referencias para registrar las diferencias entre los hombres y mujeres ni para explicar sus procesos identificatorios" (p.60).

La masculinidad y la feminidad no vienen dadas por la naturaleza, son construcciones sociales que pueden ser objeto de debate y reconstrucción. Esta afirmación no debe llevar a pensar que el género es algo que se puede quitar o poner, transformar las ideas frente al género no significa dejar de ser aquello para lo cual nos han socializado y realizar acciones contrarias a las estereotipadas como si se quisiera crear un tercer género, más bien se trata de comprenderlo como un proceso complejo, histórico, inacabado y con múltiples significados que intervienen en la constitución del ser humano como sujeto.

Al considerar que el género es una construcción social, se hace evidente que el orden jerárquico que se le ha dado no se debe directamente a factores biológicos sino por el contrario como lo afirma Beauvoir (citado en Vartabedian.2007) "es el sistema patriarcal quien colocó a las mujeres en el lugar del 'segundo sexo' o la 'otra' del hombre para perpetuar el dominio masculino".(p. 4) Con relación a ese sistema que ha predominado en la mayoría de sociedades Muñoz y Guerreiro (citado en Millán y Alarcón, 2009) hacen la siguiente apreciación:

El patriarcado es una toma de poder histórica por parte de los hombres sobre las mujeres, cuyo agente ocasional fue el orden biológico, si bien elevado este a la categoría política y económica. Dicha toma de poder, pasa forzosamente por el sometimiento de las mujeres a la maternidad, la represión de la sexualidad femenina y la apropiación de la fuerza del trabajo total del grupo dominado, del cual su primer pero no único producto son los hijos. (p.58)

En la sociedad occidental, caracterizada por esa estructura patriarcal se han establecido patrones culturales sexistas y por consiguiente relaciones de poder asimétricas que definen las formas de organización y funcionamiento social a partir del sexo, es así como existen actividades que a través de la historia se le han reservado al género masculino, éstas culturalmente han sido consideradas como las más importantes en el funcionamiento social y se convierten en aquellas que implican el control sobre los demás aspectos de la dinámica social. Al respecto Subirats (citado en Millán y Alarcón: 2009) señala:

En la relación de poder las actitudes y comportamientos que han sido atribuidos al género masculino son las predominantes y generales, mientras que el universo que tradicionalmente ha estado considerado como propio de las mujeres es visto como algo particular y sin trascendencia para el conjunto de la sociedad. (p. 62)

En las últimas décadas se ha dado un proceso de integración que ha facilitado la participación de hombres y mujeres en espacios que históricamente habían sido controlados por personas del sexo opuesto. Lo que llama la atención de este fenómeno es que esa integración no se ha dado por un reconocimiento de las capacidades que poseen los sujetos que se atreven a incursionar en esos campos, sino que se trata de un proceso de adaptación donde constantemente el sujeto tiene que estar demostrando

su efectividad de desempeño y en algunos casos requiere también de la acomodación a la cultura dominante.

En el caso específico de las mujeres, éstas han debido acomodarse al predominio masculino para poder acceder a esos espacios que antes les eran prohibidos, de igual forma han tenido que mantenerse durante varias décadas en una fuerte lucha ideológica con aquellos detractores que aun toman la biología como elemento que fundamenta el orden social.

1.2 La masculinidad como parte de la problemática de género.

Aunque en materia de género ha sido más destacada la problemática referente a las mujeres, los hombres también se han visto afectados por los estereotipos asignados según el sexo. Por ejemplo mucho de lo asociado con lo masculino se refiere a la capacidad que debe tener el hombre para ejercer poder y control, con referencia a este tema Kaufman (citado en Arango, León & Viveros, 1995) señala:

Los hombres hacemos muchas cosas para tener el tipo de poder que asociamos con la masculinidad: tenemos que lograr un buen desempeño y conservar el control. Tenemos que vencer, estar encima de las cosas y dar las órdenes. Tenemos que mantener una coraza dura, proveer y lograr objetivos. Mientras tanto, aprendemos a eliminar nuestros sentimientos, a esconder nuestras emociones y a suprimir nuestras necesidades. (p.131).

Para la adquisición de ese tipo de masculinidad hegemónica, los hombres desde el nacimiento son sometidos a un proceso a través del cual tienen que ocultar un conjunto de emociones, necesidades y experiencias que desde la perspectiva tradicional son asociadas con la feminidad. En términos generales “la masculinidad se ha convertido en una especie de alineación, la alineación de los hombres es la

ignorancia de las emociones, sentimientos, necesidades y del potencial para relacionarse con el ser humano” (Kaufman citado en Arango, León & Viveros, 1995: p 133).

Por ejemplo, uno de los elementos que los hombres tienen que suprimir en nombre de la masculinidad es el dolor, la presencia de éste infunde temor lo cual quiere decir en una sociedad que confunde sexo con género no ser hombre. Desde esta perspectiva las construcciones sobre el significado de ser hombre se ven sustentadas por la naturalización de un fenómeno social, por su aceptación sin cuestionamientos y por el temor que tienen los hombres de no llegar a cumplir con el ideal establecido, lo cual lleva a dudas por parte de la sociedad sobre la identidad y orientación sexual de la persona.

Es evidente que la cultura patriarcal no solo ha afectado a las mujeres, también ha dejado huella en la construcción de la masculinidad, influyendo la forma de sentir, pensar y actuar de los hombres. “Así como no se nace mujer sino se llega a serlo, tampoco se nace varón sino que se llega a serlo”(Scharagrodsky & Narodowski, 2005, p.62), solo que los hombres han tenido que sufrir este proceso en silencio al tener un fuerte temor de no cumplir con los requisitos de la idea de masculinidad.

La preocupación de los hombres frente al incumplimiento de los estereotipos relacionados con la masculinidad radica principalmente en las dudas que la sociedad plantea frente a su orientación sexual, ya que considera que aquellos que adoptan comportamientos que culturalmente han sido atribuidos a la femineidad son atraídos por personas de su mismo sexo. El temor frente a la duda y la represión junto a las necesidades de reconocimiento e identificación dentro un grupo social hace que los

hombres traten de adaptarse a los estereotipos que históricamente han determinado la masculinidad como la única posibilidad de 'ser hombre'.

La masculinidad se constituye socialmente, "el varón no es menos un producto social de lo que lo es la mujer. La masculinidad no es estática ni atemporal: es histórica. No es la manifestación de una esencia interior, es construida socialmente, es creada en la cultura" (Scharagrodsky & Narodowski. 2005, p.63). Desde que nace y se reconoce como varón, la sociedad se encarga de formar en él todo aquello que entiende por masculino, establece unos comportamientos, reprime otros y durante toda la vida le esta recalando lo que significa 'ser varón'.

Aunque la sociedad ha definido un tipo de masculinidad predominante, existen múltiples manifestaciones de ella las cuales se basan en las relaciones de poder. Conell (citado en Scharagrodsky & Narodowski. 2005, p 64) señala que existe una *Masculinidad hegemónica* que representa la autoridad, el dominio y el poder, es el estereotipo que en la mayoría de sociedades ha predominado y ha sido base fundamental en la constitución del patriarcado. Junto a ella conviven otras manifestaciones como la *Masculinidad subordinada* que refleja la opresión, esta es el opuesto de la hegemónica ya que esta es más cercana a los comportamientos que la sociedad asume como femeninos. Por último se encuentra la *Masculinidad cómplice* que sin tener acceso directo al poder logra beneficiarse de los dominios adquiridos por la masculinidad hegemónica.

Entre de las características de la masculinidad hegemónica, una de las que se considera fundamental es la heterosexualidad. Dentro de las obligaciones de los hombres está la de demostrar constantemente que no son homosexuales, es como si poseer a una mujer ratificara la masculinidad y mostrara que no desean otros hombres,

aunque lo paradójico es que en ocasiones para demostrar la masculinidad se acude a defensas verbales que hacen referencia a la posesión y dominio sexual frente a otros hombres. Para no permitir que se dude de la masculinidad siempre se encuentran a la defensiva dispuestos a hacer lo necesario para impedir ser rotulados como los menos machos.

Tanto en hombres como en mujeres se da un aprendizaje social que desde temprana edad lleva a apropiarse y practicar con naturalidad los estereotipos establecidos, esos aprendizajes se encuentran en una constante evaluación por parte de la sociedad, esta valoración permite dar continuidad al orden social establecido y a las relaciones de poder que a unos beneficia y a otros someten.

Las diferencias establecidas entre los sujetos según el género delimita el acceso a los recursos y al poder, este fenómeno se reproduce gracias a las interacciones cotidianas que se dan entre los sujetos las cuales revalidan y fortalecen los estados de desigualdad que históricamente han enmarcado las relaciones de género. Con relación a la diferencia social que se ha establecido a partir del género, Hernández (2006) señala:

En el imaginario social, lo esencial en la femineidad desde su construcción sociocultural es lo natural, lo biológico representado en la capacidad exclusiva de la maternidad y de ahí la emocionalidad, el cuidado, el ser para otros, la fragilidad, la dependencia, entre otros, mientras lo esencial en la masculinidad, viene dado por la cultura, la creación, el pensamiento abstracto, la trascendencia social de la biología. De ellos se desprende que lo relacionado con lo natural – biológico – mujer, en el proceso de construcciones simbólicas y la práctica concreta, emerge como inferior subordinada a la cultura – hombre. (p.3)

Vale aclarar que no se pretende negar los componentes biológicos del cuerpo, pero si se busca resaltar y hacer comprender que la biología a sido usada como fundamento para explicar las diferenciaciones y los inequitativos posicionamientos sociales.

1.3 Problemática de género en Latinoamérica.

En el caso específico de la cultura latinoamericana los estereotipos y las relaciones de poder se ven enmarcados en una polaridad denominada Marianismo / Machismo, la cual hace referencia al juego de oposiciones entre lo femenino y lo masculino. El marianismo es un término que designa el “culto a la superioridad femenina que predica que las mujeres son moralmente superiores y más fuertes que los hombres” (Fuller citado en Arango, León & Viveros. 1995: p.243), asumiendo la figura de la virgen María como ejemplo femenino de nobleza, perdón y sacrificio. Por otro lado, el machismo es el modelo que representa la fuerza, independencia, fogosidad e impulsividad como el conjunto de características que constituyen lo masculino.

En Latinoamérica estos modelos prevalecen desde la época de la colonia con el mestizaje entre los europeos que llegaron a América y las indígenas. Los nacimientos resultantes de estas relaciones se caracterizaron porque la crianza del nuevo ser debió ser asumida solo por la madre, ya que en algunos de los casos el embarazo era producto de violaciones o simplemente porque el hombre no asumía la paternidad por las implicaciones sociales que esto le traía o por tener que retornar a su lugar de origen. Desde aquella época ha sido más visible la mujer como imagen materna que siempre está atenta al cuidado del hogar, es decir emerge como una figura de presencia, mientras que el hombre se caracteriza por ser una figura que representa la ausencia.

En el contexto latinoamericano existe un contraste referente al género, el hombre es visto como un ser fuerte, independiente y sexuado, características de lo que comúnmente se conoce como un 'macho', mientras que la mujer es considerada frágil, afectuosa, dependiente y asexuada (porque es restringida en su sexualidad), rasgos propios de la figura de la virgen María creada por el catolicismo, la cual ha sido decisiva en la constitución del concepto de lo femenino en Latinoamérica.

Además de las restricciones sociales, políticas, educativas, laborales y económicas que presenta esta sociedad machista, uno de los principales abusos que han tenido que enfrentar las mujeres latinoamericanas ha sido la violencia de género. Este problema cada año cobra un elevado número de víctimas de todas las edades, convirtiéndose en una de las formas de violencia más admitidas socialmente gracias a los imaginarios que existen alrededor de las relaciones de género y la poca acción legal al respecto.

En el mundo muchas mujeres son golpeadas y agredidas sexualmente, incluso por su propia pareja, razón por la cual esta problemática queda oculta tras las paredes del hogar sin permitir que se ejerzan acciones que permitan frenarla definitivamente. En algunos países se intenta incluir de forma legal un término conocido como 'feminicidio' el cual hace referencia los delitos en contra de la mujer, esto con el fin de dar reconocimiento a la problemática y así tener herramientas legales para poder ponerle fin.

En países que sufren conflictos armados internos como en el caso de Colombia, las mujeres son víctimas de desplazamientos, desapariciones, abusos sexuales, heridas y marcas en sus cuerpos que en la mayoría de ocasiones sufren en silencio por

el poco reconocimiento que se le ha dado a esta problemática que sin duda cada día sigue afectando a cientos de ellas.

En términos generales en el contexto latinoamericano tanto hombres como mujeres han sido afectados a consecuencias de los imaginarios que direccionan las relaciones de género, aunque por la predominancia de la cultura machista ha sido más evidente la problemática referente a la mujer cada uno de ellos de distintas formas pero en ambos casos sufriendo en silencio las secuelas de una división injusta y arbitraria.

1.4 La escuela y su incidencia en la problemática de género.

En materia de género la escuela siempre ha tenido asignado su papel; transmitir, normalizar y legitimar aquellos comportamientos que socialmente se han establecido como genuinos e indiscutibles. Como lo afirma López (citada en IFDC. 2010) “En la escuela a través de proposiciones, imposiciones y prohibiciones se construyen sentidos con efectos de verdad que influyen en las historias personales y presentan marcas visibles en los cuerpos” (p.1).

Estos roles y desempeños que las sociedades se han encargado de establecer son apropiados por los sujetos desde muy temprana edad gracias a mensajes implícitos y explícitos que se encargan de formar y hacer perdurar las identidades. Aunque la escuela no es el único lugar donde esto sucede, si es allí donde los roles se ven reforzados y validados gracias a la convergencia de diferentes aspectos culturales, políticos, económicos y sociales que determinan los comportamientos de las personas, su visión del mundo y su cohesión a la sociedad.

En el siglo XVIII el filósofo y pedagogo Jean Jacques Rousseau planteó un nuevo tipo de educación en *el Emilio o de la educación*, en este texto propone que a través de la espontaneidad y las libres experiencias el individuo puede llegar a ser libre,

autónomo, racional y por ende un ser político. Estos planteamientos han sido de gran influencia en el campo educativo incluso la pedagogía colombiana se ha basado en estas teorías, según las cuales se deja atrás aquella educación que estaba limitando el desarrollo de los individuos. Sin embargo en el Capítulo V de Emilio titulado “*Sofía*” expone un tratado sobre la educación para la mujer donde al parecer no aplican las mismas ideas sobre libertad, igualdad y autonomía enfatizadas en el resto del libro.

En algunos apartados de éste capítulo, Rousseau frente a las diferencias entre mujeres y hombres afirma:

Cultivar en la mujer las cualidades del hombre y descuidar las que le son propias, es trabajar en detrimento suyo. Sobradamente lo ven las astutas para dejarse engañar; cuando procuran usurpar nuestras ventajas, no abandonan la suya, pero ocurre que no pudiendo mezclar bien las unas con las otras debido a que son incompatibles, no llegan con unas a donde hubieran alcanzado y con las otras no pueden competir con nosotros, perdiendo de este modo la mitad de su valor. (p. 162).

Se dice que el tipo de educación responde a un contexto histórico y quizás lo planteamientos de Rousseau sobre el ‘deber ser’ del hombre y la mujer eran los que la sociedad le exigía en el momento, pero para esa misma época ya existía quienes hacían planteamientos diferentes sobre las relaciones de género en la educación, es el caso de Mary Wollstonecraft contemporánea de Rousseau, quien en el libro *En Vindicación de los derechos de la mujer*, denuncia el pensamiento machista y patriarcal de Rousseau y de aquellos que por la misma época conceptualizaban un ideal de mujer débil e inferior al hombre. Incluso un siglo antes de la publicación de Rousseau, Pollain

de la Barre postulaba que la educación debería dejar atrás la desigualdad entre los sexos que perpetuaban el orden social diferencial establecido.

Es así como los actores del proceso educativo se han encargado, en ocasiones quizás sin intención, de sostener esas ideas hegemónicas construidas a partir de las diferencias sexuales, ya que por medio de todos sus discursos han logrado que los estudiantes fijen como propias las ideas frente a los roles de género sin reflexionar acerca de su origen e incidencia, tal como lo afirma Morgade (citada en IFDC. 2010)

Desconocer el carácter arbitrario de los juicios escolares hace que los alumnos y las alumnas “adhieran” (sin plena conciencia, es decir, de un modo tácito o implícito) y hagan propios estos juicios. Desde este desconocimiento, los/as alumnos/as entran en complicidad con un mundo escolar que se disfraza de natural y sensato pero que no es otra cosa que un mundo dividido y desigual. (p. 22).

Los sujetos en la escuela además de los conocimientos formales que ésta le proporciona también adquieren ideologías y conductas estimuladas por las relaciones escolares y favorecidas en el currículo oculto, el cual refleja en el interior de la institución características de la sociedad como normas, conductas, actitudes y valores. Por medio de una serie de prácticas que traspasan el currículo explícito y se enmarcan en el currículo oculto se logra controlar las emociones y la sensibilidad de los individuos construyendo así lo no tangible del proceso educativo.

En cada uno de los espacios escolares se ven resaltadas y reafirmadas las diferencias y los estereotipos de género, uno de los ejemplos más evidentes son los grafitis, nada raro es ver en las paredes y puertas de baños y salones así como en las mesas y sillas, imágenes y frases que resaltan la heterosexualidad como forma de

poder y la homosexualidad como medio de denigración. En términos generales este tipo de expresiones muestran que para los sujetos es una de sus principales preocupaciones demostrar constantemente y por diferentes medios que están cumpliendo y haciendo cumplir las normas sociales referentes al género.

Desde esta perspectiva la escuela como transmisora de cultura, se ha convertido en uno de los escenarios más efectivos para establecer y hacer perdurar identidades masculinas y femeninas consideradas 'normales'. Es allí donde se siguen reafirmando los roles de género como algo natural de cada sexo estableciendo formas de ser, pensar y actuar diferentes para hombres y mujeres.

El análisis de las prácticas corporales que se dan en la escuela muestran que en estos espacios se han propuesto contenidos y actividades específicas para cada género con el fin de preparar al sujeto en el rol que culturalmente se le ha asignado, es así que a partir del cumplimiento de normas, la asimilación de costumbres, los usos del lenguaje, la disposición de los espacios y la organización de los currículos se responde a los imaginarios constituidos sobre la formación de la feminidad y masculinidad.

La escuela ha sido considerada como elemento fundamental en la constitución de modelos corporales desde los cuales cada sujeto puede ser medido, comparado, juzgado, normalizado y encausado, mediante un dispositivo disciplinario que Foucault (citado en Scharagrodsky, 2008, p 50) denomina *Anatomía política del cuerpo*. A partir de estas concepciones, se establecen modelos corporales que legitiman privilegios y opresiones a la vez que determinan en el sujeto un modo de pensar, sentir y comportarse.

Al identificar y caracterizar desde la perspectiva de género la estructura de las prácticas corporales se hace evidente que en la escuela se han reproducido formas de

ser, pensar y actuar que definen el desarrollo de los sujetos. Como afirma Herrera (2000) “la escuela colombiana, institución impuesta desde Europa, fue un espacio privilegiado para la enseñanza desde una práctica pedagógica de saber y de poder, por el cual circularon discursos y teorías, normas y leyes que fueron construyendo en cuerpo infantil” (p.3). Desde esta perspectiva la escuela en vez de ser un espacio de reflexión y construcción de identidad y subjetividad, se convierte en lugar de normalización y ratificación de estereotipos que no permiten la exploración del cuerpo y limitan las experiencias del sujeto al desconocer la diversidad de capacidades que posee.

En estos controles la iglesia católica tuvo un papel trascendental al tener el poder de fiscalizar lo que en la escuela se enseñaba y se aprendía, se encargó de vigilar y censurar todo lo que allí sucedía. La moral católica en la escuela se instauró por medio de prácticas estrictas, estas prácticas “se hicieron desde el cuerpo como muestra de la distancia que se podía tomar de él y de la carne, ya que esto era lo que perdía al hombre. Se trató entonces, de controlar y de dominar el cuerpo” (Herrera, 2000, p. 5).

En Colombia durante el siglo XIX la educación que se les impartía a las niñas estaba dirigida a conservar la castidad, la cual era considerada como parte esencial de la virtud femenina. En esta época se consideraba a la mujer como elemento de pérdida para el hombre, lo cual “obligaba a una educación más rígida tendiente a mantener a la niña lejos del extravío de los fines que tenía la mujer en la sociedad, esposa y madre”. (Herrera citada en Scharagrodsky, 2008, p. 55). Es por esta razón que la educación a través de prácticas corporales se encargó de preparar cuerpos femeninos para la tarea materna, lo cual debía ser el propósito de cualquier mujer ‘normal’ de aquella época.

Fue a finales del siglo XIX e inicios del XX que se aceptó la participación de las mujeres en las prácticas deportivas, esto se dio por la intervención de médicos higienistas que manifestaban la importancia del entrenamiento corporal. “Es en ese momento que en nombre de la educación física, moral, sexual y social dictaban normas de comportamiento adecuando la conducta de mujeres y hombres sobre el aseo, los baños, las vestimentas, los hábitos alimentares y la realización de actividades físicas” (Bonamy, 2007, p. 4).

En la escuela el cuerpo se convierte en objeto de exploración, desarticulación y recomposición, “esta nueva construcción corporal encaminada hacia la docilidad y la utilidad, se dio gracias a la diversidad de prácticas escolares encaminadas a encauzar la conducta infantil. Se trataba de construir cuerpos dóciles y útiles” (Herrera, 2000, p. 8). Esta educación corporal se hizo parte inherente de la escuela al presentarse como medio que garantizaba la educación intelectual y moral así como la salud y la higiene.

Como se expresó anteriormente, el género masculino históricamente se ha considerado como superior y es tomado como referencia permanente para juzgar el género femenino. Esta jerarquización también se evidencia con la evaluación que se realiza de los cuerpos, se dice que el cuerpo femenino es menos hábil, menos marcado, menos desarrollado y más frágil. El hombre se convirtió en la guía, “en el criterio normal para ubicar al cuerpo femenino en el lugar de la falta, de lo menor o de aquello que nunca alcanzaba el estándar perfecto que era el patrón masculino” (Scharagrodsky, 2008, p.115).

Al hablar de las relaciones de género se hace referencia directa a las relaciones de poder, es evidente como las diferencias sexuales han establecido privilegios y opresiones en el momento de ejercer el poder, esto afecta todos los espacios de

interacción social incluso la educación también se ve permeada por esta realidad que define una participación diferente para hombres y mujeres generando relaciones discriminatorias donde a niños y niñas aún se les limita en el desarrollo de su identidad por significaciones estereotipadas de género.

Todos estos procesos han llevado a establecer patrones corporales que limitan el desarrollo de los sujetos y no dejan espacio a otras formas de vivenciar el género, esto lleva a que el cuerpo quede enmarcado en unos simbolismos dominados no por la biología sino por lo que lo que Scharagrodsky (2008) denomina un “imaginario biológico”. En este imaginario las representaciones sobre género y cuerpo se encierran en tres características: 1. lógica binaria (hombre/mujer), 2. Excluyente y oposicional (lo masculino no es femenino y lo femenino no es masculino) y 3. Jerárquico (masculino superior/femenino inferior).

1.5 Género y Educación Física: una relación para reflexionar.

Alrededor de la división del mundo entre lo masculino y lo femenino se han conformado un conjunto de imaginarios sobre la ‘naturalidad’ de la fragilidad corporal de las mujeres junto con el temor que se convirtieran en ‘machorras’ (concepto equivalente a estéril o infructífera). Es así como a las mujeres, “a quienes desde un principio se les niega el derecho a expresar y desarrollar su motricidad, herencia humana que nos corresponde a todos, son posteriormente descalificadas por sus pocas habilidades y destrezas para afrontar las exigencias de movimientos más complejos” (Pateti, 2007). La moderación y la prudencia se convierten en partes fundamentales de la Educación física femenina donde cada una de las prácticas corporales busca conservar la delicadeza, pureza y belleza de la mujer evitando que se pierda su atractivo sexual y su función natural de madre.

Durante mucho tiempo el himen fue considerado como el símbolo anatómico de la pureza de la mujer, razón por la cual las prácticas corporales eran orientadas a su conservación. Por ejemplo, “prácticas como andar en bicicleta despertaron muchos fantasmas ya que la experiencia corporal podía llevar al placer sexual indebido, a la masturbación y al descubrimiento de la propia sexualidad” (Barbero citado en Scharagrodsky, 2008, p.128). Como consecuencia de estos imaginarios, en las clases de Educación física y en la cotidianidad a las mujeres se les presentaron restricciones para realizar gran cantidad de prácticas. Como lo afirma Scharagrodsky:

Las mujeres se vieron impedidas de realizar ciertos movimientos como separar las piernas formando un ángulo de 180°, ejecutar ciertos saltos profundos, hacer determinadas carreras de velocidad, realizar actividades que ejerciten la fuerza muscular en demasía, patear una pelota, ejecutar ciertas acciones motrices como trepar, escalar o golpear, participar en ciertos juegos, ejecutar contactos corporales considerados bruscos e indecentes o realizar respiraciones energéticas violentas y exageradas. La vestimenta obligatoria dirigida a las mujeres también colaboro en este proceso de somatización moral. (2008, p.130).

Aunque la cultura no es quien determina las destrezas y habilidades básicas dado que estas hacen parte de la dotación humana, ésta si influye en su desarrollo, potenciando unas y restringiendo otras dependiendo del estereotipo hegemónico. Por esto es importante comprender que la motricidad básica del ser humano no tiene género, pero los imaginarios alrededor del género si influyen en el desarrollo de la motricidad humana.

Las prácticas corporales establecidas para cada género formaron patrones de desempeño motriz particulares para hombre y mujeres, lo cual hacia que se generaran

fuertes dudas sobre aquellos sujetos que demostraran un buen desempeño en prácticas propias del otro género, esto incluso llegó a ser causal para dudar de la orientación sexual. Las prácticas corporales en el caso de los hombres buscan robustecer antes que afeminar y en el de las mujeres moderar antes que masculinizar.

Al igual que a las mujeres, a los hombres se les ha impuesto estereotipos corporales y de comportamiento que buscan resaltar características 'propias' de su género. Es así como muchas de las prácticas corporales consideradas masculinas generalmente buscan la distinción frente a lo femenino resaltando la valentía, fuerza y rudeza que según los imaginarios las mujeres no poseen, de esta forma en la Educación física muchas veces se considera que ser mujer viene definido biológicamente mientras que el ser hombre se tiene que demostrar activamente.

Evidentemente las prácticas corporales y específicamente las de carácter deportivo han contribuido en la configuración de la masculinidad hegemónica, la cual está relacionada con la rudeza, fuerza, valentía y el coraje, omitiendo otras alternativas que pueden permitir la vivencia de la masculinidad desde otras perspectivas. A los hombres se les desafía de forma constante para que demuestren su masculinidad en todos los espacios de la vida cotidiana, unos de los que más lo exige es el espacio escolar y el deportivo que se ven relacionados en el espacio de Educación Física por lo cual las prácticas que en ella se dan les exigen el doble de esfuerzo.

Como se puede evidenciar en la escuela los hombres también sufren las consecuencias de los estereotipos relacionados con el género, por ejemplo en el desarrollo de algunas prácticas en el espacio de Educación Física los compañeros y hasta el mismo profesor denigran por medio de expresiones como 'marica, gay, loca o

amanerado' a quienes no se desempeñan de la forma esperada en aquellas prácticas que socialmente se han establecido como propias de la masculinidad.

Todos aquellos discursos tradicionales sobre las diferencias de género encontraron en la ciencia argumentos para ratificar esas condiciones. Por ejemplo, la fuerza muscular o el tamaño del cráneo fueron tomados como significados anatómicos que probaban de forma científica la superioridad que debía tener el hombre. Desde esta perspectiva saberes derivados de la fisiología y la anatomía determinaron las posibilidades de movimiento, justificando así la inclusión y permanencia de hombres y mujeres en ciertas prácticas corporales, lo cual sin duda ha llevado a que las mujeres en nombre de la delicadeza y los hombres en el de la rudeza hayan sido privados de una enorme variedad de experiencias corporales de gran importancia en su construcción subjetiva.

La mayoría de representaciones sobre el género se basan en la idea que hombres y mujeres tienen características distintas e innatas y que estas son inalterables. Además de eso "inducen a creer que son estas características las que determinan trazos de carácter y comportamiento, funciones sociales, espacios de pertenencia y posibilidades de socialización para ellos y para ellas" (Vilodre citado en Scharagrodsky, 2008, p.140). Es así como las actividades físicas, deportivas y lúdicas definidas para hombres y mujeres buscaban "por un lado, alcanzar formas físicas diferentes desde cualidades y habilidades distintas y, por el otro, de atender a cualidades intelectuales y morales –masculinas y femeninas- que debían ser transformadas según se hubiese definido socialmente"(Herrera citada en Scharagrodsky, 2008, p. 59).

Los modelos corporales se establecen como estructuras arraigadas que le implican al sujeto, según su condición sexual, aprender a *ser femenina* o *ser masculino* para así ser aceptado en el grupo social donde interactúa. Dentro de esos elementos de formación se resalta el papel de las prácticas corporales dadas en el espacio de la Educación física, donde siempre circulan discursos relacionados con las representaciones de lo que implica ser mujer o ser hombre en un mundo enmarcado bajo una lógica binaria que poco espacio deja a la vivencia de la diversidad.

A pesar de las importantes transformaciones que se han dado alrededor de las concepciones de género aún permanecen en la cultura colombiana representaciones que limitan en el campo educativo la vivencia de feminidades y masculinidades. Según Domínguez (2005) algunas de las principales características del sexismo en la educación en Colombia son:

Todavía subsisten experiencias educativas segregadas por sexo, persisten modelos de formación con predominio masculino o femenino por áreas de conocimiento, en las instituciones escolares existe una fuerte segmentación por sexo de las normas organizativas y disciplinarias las cuales naturalizan el comportamiento como femenino y/o masculino rechazando la diversidad étnica y sexual. Las prácticas deportivas y de formación física reproducen los estereotipos corporales del hombre y la mujer excluyendo otras alternativas. Se excluye la mención a otras opciones sexuales diferentes a la heterosexualidad. (p. 16).

Es así como en la Educación Física se ha encontrado el espacio ideal para feminizar y masculinizar los cuerpos por medio de mensajes explícitos e implícitos que fundan y refuerzan normas, obligaciones, valores y actitudes considerados 'normales',

dándole así respuesta a la preocupación sobre la ambigüedad, confusión y alteración de los comportamientos adjudicados.

Después de analizar y comprender el género como el conjunto de construcciones sociales establecidas a partir de una realidad biológica que es el sexo, se puede comprender que las feminidades al igual que las masculinidades son el resultado de un aprendizaje social que en ocasiones se debe padecer, pero así como se aprenden y se constituyen por medio de la interacción social y la experiencia subjetiva, no cabe duda que a partir de estos mismos elementos se pueden transformar para permitir que los sujetos vivan su cuerpo a partir de la diversidad y la exploración de capacidades y habilidades que la sociedad les ha restringido.

Es importante que en el campo educativo se creen escenarios más equitativos y justos, donde en vez de atacar se resalte la diversidad, se potencien otras formas de vivir el cuerpo y se otorguen otras alternativas en la percepción de la masculinidad y la feminidad para superar aquellos estereotipos tradicionales opresivos y discriminatorios.

No se trata de plantear un nuevo modelo que le lleve la contraria a los ya establecidos, se trata de tener en cuenta y hacer partícipes a aquellos que no se sienten identificados con estos modelos así como a aquellos que por tratar de cumplir con la norma se les ha restringido e invisibilizado, se trata de dejar atrás la educación homogenizante para llegar a una educación diversa que permita que los sujetos se respeten en la diferencia sin que esta se traduzca en desigualdad.

2. PERSPECTIVA EDUCATIVA

2.1. Acerca de la perspectiva de género.

Históricamente la educación además de impartir los contenidos formales que le han sido asignados, también se ha encargado de fundar, transmitir y reforzar imaginarios y representaciones sociales que determinan en el individuo una forma de ser, actuar y pensar. Estas formas estereotipadas son el resultado de construcciones socioculturales que en la mayoría de los casos buscan mantener un orden social establecido a partir del ejercicio del poder.

Estas construcciones sociales transmitidas por la educación obligan al ser humano a actuar de una forma determinada, lo cual ha llevado a la negación de diversas experiencias que contribuyen en la construcción de corporeidades, es decir no permiten el reconocimiento del sujeto como un ser que siente, piensa, actúa y construye saberes a partir de las vivencias generadas dentro un contexto.

Por estas razones se hace referencia a la perspectiva de género como una categoría de análisis que permite examinar de forma crítica la realidad que viven los sujetos dada por las construcciones sociales que se han dado alrededor de la diferenciación sexual. A través de ella se pueden generar nuevos planteamientos educativos que garanticen la equidad en todos los espacios sociales para los sujetos sin que estos sean discriminados y limitados en sus capacidades por los diferentes imaginarios y representaciones que existen alrededor del género.

Este enfoque favorece las prácticas educativas al permitir una visión más aproximada a la realidad identificando los problemas y verdaderas necesidades de los sujetos, logrando que cada uno de ellos sea participe en los procesos de desarrollo reconociendo sus capacidades y las de los otros como elementos fundamentales en la transformación social para así reducir las desigualdades, de igual forma resalta el respeto por la diversidad, considerándola como base para lograr la equidad de género en todos los espacios sociales asegurando así la participación de cada uno de los sujetos.

La perspectiva de género según García (2009) consiste en:

Reconocer la diversidad de las necesidades y demandas de la población, teniendo en cuenta las de los hombres y las de las mujeres, Impulsar la adquisición, tanto individual como colectiva, de los instrumentos necesarios para superar los obstáculos que impiden la igualdad real entre los géneros e Identificar a las personas como agentes de cambio en su entorno. (p.37).

Por tanto la perspectiva de género desde el campo educativo hace referencia al análisis crítico desde diferentes puntos de vista que cada sujeto puede realizar frente a las relaciones de género a partir de un proceso de reflexión el cual permite cuestionar los estereotipos que determinan como 'debe ser un hombre' y como 'debe ser una mujer', para poder transformar los imaginarios, estructuras y representaciones sociales que limitan las capacidades y potenciales de los sujetos y con ello el desarrollo humano.

Con relación al género, la educación ha participado activamente en la construcción y sostenimiento de dos mundos asimétricos y excluyentes; lo masculino y lo femenino. Estos dos mundos trabajan bajo lógicas de oposición enmarcadas en

relaciones de poder de estructura patriarcal donde se considera un género superior al otro. Ante la existencia de estas únicas posibilidades, dependiendo de su sexo, hombres y mujeres son llevados a instalarse en alguno de estos dos mundos cumpliendo con las normas que lo rigen para así ser aceptados en su grupo social.

Estas construcciones socioculturales contienen una innegable carga histórica que a su paso se ha encargado de borrar las huellas de su construcción, de tal modo que el producto final se presenta ante los individuos como una realidad indiscutible. En este proceso la educación ha tenido gran influencia, ya que se ha encargado de formar individuos transmisores y reproductores de conocimientos sin reflexionar sobre las incidencias de los mismos y apropiándose de ellos como verdades innegables que marcan la forma de percibir el mundo.

En vez de ser un elemento de reproducción, la educación debe ser entendida como la posibilidad para ampliar las oportunidades de desarrollo de los sujetos a través del fortalecimiento de sus capacidades, logrando asumir a cada sujeto como un ser único, protagonista de su desarrollo, con necesidades especiales que merecen ser atendidas, es decir considerar a cada sujeto como un fin en sí mismo.

La educación ha de ser una práctica que le permita al sujeto liberarse de los estereotipos que determinan su forma de ser y pensar, para que se explore a sí mismo constituyendo su propia identidad. Una educación que reconozca el valor de lo humano, del sujeto como un ser inacabado que se encuentra en constante autoconstrucción y con el potencial para transformar la sociedad.

Pensar un proyecto educativo que contribuya al desarrollo humano implica comprender que durante la historia mujeres y hombres han enfrentado diversos obstáculos que les ha impedido desarrollar todo su potencial. El reconocimiento de esta

situación permite que a través del análisis y reflexión sobre las representaciones de lo masculino y lo femenino, se pueda generar una transformación social que permita el desarrollo de capacidades de forma equitativa y con ello la igualdad de oportunidades para todos los sujetos.

Uno de los obstáculos en el desarrollo humano que la educación debe promover ha sido la desigualdad de oportunidades en el ámbito social, económico, político y cultural, ya que en la mayoría de sociedades según el sexo de la persona se le han establecido las posibilidades de acceso a los recursos, a la toma de decisiones y con ello el acceso al poder. Es por esto que un desarrollo humano equitativo desde la perspectiva de género es un elemento fundamental en el abordaje de proyectos educativos que buscan desarrollar y potenciar capacidades en los sujetos para lograr la transformación de la sociedad actual caracterizada por la exclusión y desigualdad.

Al conceder importancia al desarrollo humano equitativo como uno de los principales elementos dentro de la educación es fundamental para lograr la inclusión y participación de todos los sujetos, sin que estos sean excluidos por su raza, sexo, religión o cualquier otro elemento que por construcciones sociales se considere como determinante para la exclusión de ciertas actividades que en realidad cualquier ser humano al desarrollar sus capacidades podría desempeñar.

2.2 Género y desarrollo humano.

En el campo educativo desde la perspectiva de género el desarrollo humano ha de ser entendido como la posibilidad de alcanzar diferentes oportunidades haciendo uso de las propias capacidades, para lo cual estas deben ser desarrolladas y potenciadas durante toda la vida. Según el Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el desarrollo humano consiste en:

El Proceso de ampliación de las opciones de las personas mediante el fortalecimiento de sus capacidades. Este proceso implica asumir que cada persona debe ser considerada un fin en sí misma y que, por tanto, ha de ser el centro de todos los esfuerzos de desarrollo. (Citado en García. 2009: p.11)

Desde esta perspectiva, cada sujeto además de ser considerado el beneficiario de cada uno de los esfuerzos que se realicen, también debe ser pensado como participe activo, es decir como el protagonista de su propio desarrollo. Esto permitirá la ampliación de las libertades para cada uno de los sujetos quienes se convertirán en actores de sus propios actos posibilitando la transformación de las relaciones y roles de género mejorando así las oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres.

La educación pensada desde la perspectiva de género y el desarrollo humano como proyecto educativo coinciden en el propósito de alcanzar la expansión de las capacidades de los sujetos y el ejercicio de las mismas con igualdad de oportunidades. Este propósito común se convierte en la posibilidad de analizar y transformar los estereotipos que condicionan a mujeres y hombres a pensar y actuar de cierta manera, entendiendo esas normas sociales como la base de la exclusión y discriminación que no ha permitido el total desarrollo del ser humano.

Diferentes barreras sociales basadas en una cultura sexista impiden que los seres humanos desarrollen todo su potencial por considerar que el sexo de la persona determina el papel que debe desempeñar en una sociedad. Por esta razón se hace necesario pensar en la posibilidad de generar espacios donde mujeres y hombres tengan igualdad de oportunidades y sus capacidades sean valoradas y potenciadas en vez de seguir siendo limitadas por los diferentes constructos sociales relacionados con el sexo.

La igualdad de género según el Programa Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) “supone que los diferentes comportamientos aspiraciones y necesidades de las mujeres y los hombres se consideren, valoren y promuevan de igual manera” (citado en García. 2009: p.14). Lo cual no quiere decir que a partir de este propósito hombres y mujeres tengan que pensar y actuar de igual forma, sino que sus oportunidades, necesidades y responsabilidades no dependan de su sexo y de los estereotipos que se han creado sobre él, ya que se debe comprender que una realidad biológica como lo es el sexo no puede seguir siendo la explicación a una realidad social de desigualdad y discriminación que ha sido una constante durante la historia.

Así, la igualdad de género implica la idea que todos los seres humanos sean libres para explorar, desarrollar y potenciar sus capacidades, permitiendo hallarse y comprenderse como sujeto participe de su desarrollo, capaz de analizar y reflexionar sobre la realidad a la vez que toma decisiones que aportan en la transformación y el desarrollo de la sociedad.

Uno de los primeros pasos en el proceso de desarrollo humano consiste en el análisis y cuestionamiento de la desigualdad en las relaciones de poder basadas en el sistema sexo-género, a través de ello se puede lograr la transformación social donde cada uno de los sujetos pueda ser participe en su propio desarrollo así como en el de la sociedad a la que pertenece. Para cumplir con este propósito se hace necesario involucrar una nueva forma de ver y entender la complejidad de las relaciones de género, esta forma de análisis es conocida como *Perspectiva de Género*, la cual es definida por Likadi (citada en García, 2009, p.36) como “una categoría o herramienta de análisis que incorpora de manera sistemática el principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres”.

Este concepto se convierte en una nueva forma de analizar y entender los problemas sociales relacionados con la desigualdad de género, a la vez que le brinda herramientas al sujeto para superar y transformar aquellas barreras sociales que impiden una equidad real en el desarrollo humano. Desde esta perspectiva el individuo en vez de ser un espectador de lo que sucede a su alrededor se convierte en sujeto creador y protagonista de su propio proceso a la vez que con sus actos interviene en la transformación de su entorno.

Por tanto el análisis del desarrollo humano desde la perspectiva de género es un elemento que permite ver y entender las relaciones de desigualdad desde su raíz, su estructura y sus fines, comprendiendo las limitaciones y en general los efectos que estas traen en la vida cotidiana de mujeres y hombres para luego crear espacios de transformación basados en la inclusión y participación social de cada sujeto.

2.2.1 Enfoque de Amartya Sen. El desarrollo humano es considerado como el “proceso de ampliar las opciones de las personas y su nivel de bienestar alcanzado” (Deneulin, 2004, pág. 7) el cual incluye aspectos educativos, participativos, afectivos, económicos, etc. Este desarrollo según Griffin y McKinley “habilita a todos los individuos ampliar sus capacidades a su mejor uso en todos los campos” (citado en Deneulin, 2004, p. 7). Esto supone que el desarrollo de las capacidades que posee cada sujeto le va a permitir participar y desempeñarse de forma activa en cualquier campo según sea su propia elección, lo cual relacionado con el género demuestra que estas construcciones sociales no son determinantes en el rol o desempeño de una persona, pero sí lo están siendo en el desarrollo de la misma al no permitir que por estas representaciones se explore todo el potencial que posee cada sujeto y el cual es fundamental para su propio desarrollo y el de la sociedad.

El desarrollo humano ha de ser enfocado hacia la libertad que deben tener las personas para tomar decisiones sobre su propia vida, se debe considerar a cada ser humano como un sujeto actor de sus actos y no como un objeto reproductor de actos. El desarrollo humano debe estar basado en lo que Denelui (2004) nombra como el “empoderamiento” de las personas, donde cada una de ellas es capaz de explorarse, conocerse y hacer uso de sus capacidades para su propio beneficio y el de su comunidad.

Desde el surgimiento de las teorías de desarrollo humano, estas se han enfocado en mejorar las vidas de los seres humanos, pero algunas de ellas se han centrado en la posesión de bienes materiales y han dejado de lado otros elementos fundamentales en el desarrollo pluridimensional de los sujetos. La teoría de Amartya Sen intenta rescatar esos elementos del desarrollo humano que van más allá del crecimiento económico y relaciona el bienestar humano con aspectos sociales, políticos y culturales.

En términos generales el enfoque de Sen se fundamenta en las *capacidades*, las cuales él define como las posibilidades que tiene una persona de hacer actos valorables, es decir “representa las combinaciones alternativas de las cosas que una persona es capaz de hacer o ser” (citado en Denelui, 2004, p. 8). Desde esta perspectiva el desarrollo humano es visto desde más allá de lo que las personas son o hacen y se enfoca hacia lo que las personas son capaces de ser o hacer si así lo eligieron. Esta posibilidad de elección involucra un elemento fundamental del enfoque de Amartya Sen, *La Libertad*, la cual considera uno de los fundamentos de la vida humana.

Al hacer referencia a lo que las personas son o hacen, Sen lo define como funcionamientos, es decir como aquellos “aspectos particulares de las condiciones de vida o de diferentes logros en vivir cierto tipo de vida” (Denelui, 2004, p. 8) como por ejemplo vivir en sociedad, estar saludable, saber leer y escribir, etc. Mientras que al hacer referencia a las capacidades, estas se relacionan con lo que la persona es capaz de ser o hacer, por ejemplo ser capaz de vivir en sociedad, ser capaz de estar saludable, ser capaz de leer y escribir, etc. Es decir las capacidades pueden ser vistas como representaciones de libertad.

Desde la perspectiva de género el desarrollo de capacidades representa la oportunidad para rescatar la figura del ser humano como un sujeto que siente, piensa y actúa, que es capaz de decidir sobre su vida a la vez que transforma su contexto para mejorar sus oportunidades y las de los demás. En términos generales el desarrollo humano desde la perspectiva de género representa la *expansión de las libertades humanas*.

2.3 Teoría curricular crítica ante la perspectiva de género.

La relevancia dada en este proyecto al enfoque crítico se debe a que “la pedagogía crítica no postula modelos de adaptación ni de transición, sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total” (Freire, 1969, pág. 162) lo cual lleva al profesor a crear sus propios planteamientos, partiendo del análisis que haga del contexto y no simplemente reproducir modelos ya establecidos sin tener en cuenta las verdaderas necesidades del contexto. Se trata entonces de una toma de decisiones basadas en la reflexión y no en el simple seguimiento de un recetario.

La relación con el enfoque crítico se debe a la necesidad de transformar la predominancia histórica que ha tenido en los proyectos educativos la selección de

métodos y contenidos de forma academicista dando mayor importancia al cumplimiento riguroso de estructuras y contenidos sin tener en cuenta factores como el contexto, la historia de vida, las construcciones previas del estudiante y del mismo profesor, las cuales sin duda intervienen de forma trascendental en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta perspectiva crítica no consiste en un conjunto homogéneo de planteamientos y objetivos por cumplir, consiste en la posibilidad de transformar la realidad social proporcionando a la educación una orientación histórica, política, ética y cultural que permita brindar libertades y oportunidades de desarrollo a todos los sujetos involucrados, entendiendo que la educación no es un acto neutral y la toma de decisiones dadas en ella van a incidir no solo en el estudiante sino en todo el grupo social donde este se desarrolla.

El enfoque crítico permite avanzar en la superación de condicionamientos sociales como lo son los estereotipos de género, comprendiendo a través de la reflexión crítica la realidad social, política y económica que vive el sujeto, reconociendo a cada uno de los sujetos como seres históricos e inacabados, es decir reconocerlos como seres que están siendo en el mundo.

Uno de los agregados de la teoría crítica es que permite evaluar y validar los procesos mediante la reflexión, revisando los conocimientos desde diferentes perspectivas sin considerarlos como verdades absolutas y entendiéndolos como el resultado de la interacción del sujeto y de la autorreflexión de sus experiencias.

Según las anteriores características, la teoría crítica se relaciona de forma asertiva con los propósitos educativos de este Proyecto Curricular Particular (PCP) el cual busca generar espacios de reflexión e inclusión sobre las prácticas que agencian la

construcción del concepto de género, así como la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de transformar las realidades que viven, especialmente aquellas relacionadas con las divisiones arbitrarias e inequitativas establecidas a partir del género.

2.4. Pedagogía crítica en la perspectiva de género.

La relación de la pedagogía crítica con el tema de género surge de la necesidad de contrarrestar la desigualdad que existe entre los sujetos dada por las diferencias establecidas a partir del sexo, ya que las personas dependiendo de si son hombres o mujeres son llevados a enmarcarse en uno de los dos mundos que en cuanto a género y según el imaginario social son los únicos posibles; el femenino y el masculino.

La pedagogía crítica al ser humanista y transformadora, permite primero que las personas reflexionen y sean conscientes de las problemáticas que los afectan para luego poder generar transformaciones.

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá pues dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación. (Freire, 1970, p. 50).

Desde esta perspectiva el desarrollo de la propuesta desde el enfoque crítico permite transformar las prácticas educativas, posibilitando cambios y generando relaciones entre los sujetos basadas en el dialogo, respeto, solidaridad e inclusión, las

cuales de forma progresiva van facilitando la construcción de una nueva sociedad más justa, equitativa, democrática y ante todo más humana.

Al entender la complejidad que supone esta relación, se comprende que el sujeto aunque importante no es la única variable en el proceso de aprendizaje, su historia de vida, su situación social, su época histórica, sus relaciones sociales, y los elementos de los que disponga para su desarrollo, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él. Por esta razón deben ser tenidas en cuenta las construcciones que hacen parte del sujeto en el momento en que se toman decisiones, ya que si se ignoran cada una de las prácticas educativas que se realicen carecerán de sentido y no generaran ninguna transformación. Con relación a esto Freire (1970) señala:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alineado y alienante. De ahí que sea mas sonido que significado y, como tal, seria mejor no decirla. (p. 71).

Esta idea permite comprender que no es posible realizar un proyecto educativo desconociendo el contexto en el que se desarrolla y en el que sus actores se han visto

inmersos, el cual les otorga una serie de prácticas sociales, históricas y culturales determinadas y organizadas con el fin de conservar un orden social.

Promover una transformación social desde la perspectiva de género permite potenciar la participación de los sujetos a partir de la reflexión crítica en busca de una organización social justa, democrática y equitativa, lo cual a su vez, permite superar imaginarios y estereotipos que limitan la forma de ser, actuar y pensar de los sujetos, restringiendo sus experiencias y con ello su desarrollo humano.

En este proceso de transformación el sujeto es un agente activo, productor y producto de la historia, capaz de cambiar su realidad por medio de la exploración de sus capacidades, un sujeto crítico que objetiva el mundo tomando distancia para poder analizarlo, hacerlo histórico y reconstruirlo a partir de una conciencia más humana. En términos generales el ser humano desde la pedagogía crítica es visto como un sujeto que puede intervenir en la realidad social para transformarla, creando y recreando a partir de sus capacidades, integrándose a su realidad contextual y respondiendo de forma asertiva a los desafíos que esta le presenta.

Las relaciones de género ubican al sujeto en una constante tensión por su experiencia en el mundo, esta desde el análisis crítico puede ser el motivante para la reflexión y el autodescubrimiento que le haga caer en cuenta que lo que parece definido como verdad única y absoluta puede ser el resultado de construcciones sociales y de perspectivas particulares que buscan mantener un orden.

En el proceso educativo es fundamental creer en ese potencial creativo del estudiante y en su capacidad de aprendizaje, la cual debe ser desarrollada con la mediación adecuada y en ambientes de interacción social. Creer en las capacidades del estudiante es empoderarlo para que sin importar su sexo, raza o estrato contribuya en

la transformación de la realidad buscando su propio desarrollo y el beneficio de su comunidad.

Una de las tareas más importantes para el desarrollo de ese potencial del sujeto es propiciar los espacios y las condiciones adecuadas para que este empiece a asumirse como un ser social, pensante, transformador, comunicante y creador, es decir asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. Así, el proceso de enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de género no consiste en la repetición mecánica de gestos o conceptos, más bien se relaciona con la comprensión de la realidad social del sujeto, de sus sentimientos y de las motivaciones que lo llevan a actuar de una determinada forma.

Lograr propiciar la autorreflexión de los estudiantes es brindarles una orientación para que asuman un pensamiento acertado, es decir que no estén seguros de lo que se les presenta como realidad, que cuestionen y revisen constantemente las situaciones y experiencias de sus vidas, tomen lo más significativo de ellas y transformen aquello que afecta su desarrollo y el de su comunidad para que exista un rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación y sobre todo para que con sus actos constantemente reitere lo que con sus palabras plantea.

Estas ideas permiten comprender que cualquier práctica educativa o proceso de enseñanza – aprendizaje exige no solo un desarrollo cognitivo, sino además un proceso crítico de autorreflexión y un compromiso por parte de estudiantes y profesores con la transformación social buscando resaltar el concepto de lo humano y así favorecer a aquellos que históricamente por las construcciones de género han sido limitados en sus experiencias y en el acceso al poder. Así, educar y educarse se convierte en una responsabilidad no solo frente a como se actúa de forma individual en un grupo social,

sino también frente al funcionamiento del sistema en el que cotidianamente de forma activa se participa.

Para la transformación social y el acercamiento a una nueva perspectiva de género es indispensable que profesor y estudiantes sean investigadores críticos, capaces de liberar su pensamiento y llegar a un estado de concienciación, es decir a “un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades y una acción eficaz y transformadora” (Sanders citado en Freire 1979 p.14).

Este proceso de concienciación no es posible si el que pretende lograrla no está concienciado, es decir en el caso del profesor sus actuaciones deben ser ejemplo concreto de lo que está enseñando, su labor no se detiene en la emisión de un discurso, sino que indispensablemente exige la acción, la practica como el testimonio verdadero de su palabra y pensamiento.

El profesor también debe comprender que la labor de enseñar no consiste en transferir gestos y conceptos, más bien consiste en crear los espacios y las posibilidades para que por medio del dialogo, la interacción y la experiencia se llegue a la producción de conocimiento. Desde esta perspectiva la educación no se trata de una extensión de conocimientos sino de la construcción del mismo a través de la participación activa de todos los sujetos.

Este proceso no se da en una sola dirección, lo cual replantea los papeles asignados en la escuela tradicional los cuales ubican al estudiante como un sujeto pasivo y de adaptación y al profesor como un sujeto dominante que posee el

conocimiento. Analizar esta relación como algo recíproco permite comprender que profesor y estudiante se construyen en la interacción y que no existe uno superior al otro, es decir desde las propuestas críticas nadie educa a nadie, nadie se educa solo, sino que los sujetos se educan a partir de la interacción entre sí y con el mundo, en palabras de Freire (1993) “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (p 29).

El profesor en vez de ser un superior que posee conocimiento, desde esta perspectiva es un mediador que gestiona los espacios y las interacciones, propiciando la reflexión y la construcción de conocimiento en sus estudiantes, tomando en consideración al estudiante como un sujeto que viene cargado de experiencias. Esta idea permite comprender que así como tradicionalmente ha existido entre educador y estudiante una relación de dominación, también puede existir una relación de libertad que permita la transformación no solo de un aula de clase sino de toda una sociedad.

El propósito de la propuesta curricular busca una reflexión y transformación frente a la problemática de género, para esto se requiere de unas prácticas educativas que impliquen opciones, decisiones y rupturas tanto para profesores como para estudiantes, entendiendo que en cada una de las prácticas se asume una postura frente a una problemática haciendo que la educación no sea un acto neutral.

Para alcanzar los propósitos de la propuesta y teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, se hace un acercamiento a unos principios fundamentales que van a estar presentes durante todo el proceso, caracterizando las relaciones que se generen entre estudiantes - educador – contexto. Estos principios constituyen el camino para lograr los propósitos que se plantean y se postulan como la base de desarrollo del proyecto.

2.5 Principios pedagógicos.

2.5.1. Contexto. Desde la pedagogía crítica y la perspectiva de género el contexto debe constituirse como el punto de partida y de referencia permanente en el proceso educativo, esto quiere decir que es indispensable conocer las relaciones políticas, sociales, culturales e ideológicas en las que el estudiante interactúa y en las que se constituye como sujeto.

El análisis del contexto permite evidenciar el origen de las construcciones de género, su proceso de naturalización y las consecuencias que históricamente esto ha traído para los sujetos. En este reconocimiento se pueden hallar las huellas de lo que hoy se constituye como realidad frente al género, se puede comprender a partir de lo local lo que sucede a nivel global y de igual forma se puede hallar la evidencia y la motivación para emprender las transformaciones y los cambios que necesita la sociedad.

El hecho de ignorar lo que sucede en el ámbito familiar, político, social, cultural y emocional del sujeto se convierte en una agresión contra él, ya que no se estaría dando validez a lo que le es propio, a su historia de vida, a sus experiencias y a todo aquello que lo ha llevado a ser lo que es.

2.5.2. Concienciación. La concienciación según Freire (1974) “es un proceso de acción cultural a través del cual las mujeres y los hombres despiertan a la realidad de su situación sociocultural, avanzan más allá de las limitaciones y alineaciones a las que están sometidos y se afirman a sí mismos como sujetos consientes y co-creadores de su futuro histórico” (Torres, 2010).

El proceso de concienciación busca provocar cambios en el sujeto que lo lleven de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, es decir orientar al sujeto en un

proceso de cambio permanente donde asuma al mundo como objeto de análisis y crítica develando de forma permanente la realidad social. No se trata solo de “tomar conciencia” sino de estar en un constante proceso de acción – reflexión que permita la búsqueda y construcción del conocimiento más que la transferencia del mismo.

Según los planteamientos de Freire (Año) en el proceso de concienciación existe una fase mágica donde el sujeto no hace nada frente a sus problemas, se resigna a su suerte y espera que las cosas cambien por si solas, una fase ingenua donde es capaz de reconocer los problemas que le afectan pero al final termina reproduciéndolos y por último la fase crítica en la cual se entiende y comprende toda la realidad teniendo la capacidad de transformarla. (Chesney, 2008)

La concienciación no se da alejada del contexto y de los seres que interactúan en él, ya que la acción – reflexión no es algo que simplemente se da en la conciencia sino que se genera en la interacción con el otro y con el mundo, es decir se da como resultado de los procesos sociales. Para llegar a esa concienciación son necesarias las tomas de decisiones y las rupturas que lleven al cambio, de lo contrario no sería más que un proceso de adaptación, lo cual no generaría ninguna transformación social.

2.5.3. Intencionalidad Política. Se hace referencia a una intencionalidad política porque las prácticas educativas y en general la interacción con el mundo implican una comprensión crítica de la realidad y un compromiso con la transformación social. Implica opciones, decisiones, rupturas, estar a favor o en contra de una realidad, es comprender que no existen prácticas neutras ya que las acciones y los objetivos obedecen a un ideal de ser humano y de sociedad por el cual se trabaja.

Existe una intencionalidad política porque desde la perspectiva de género se promueve la participación, confrontación, diálogo, responsabilidad y reflexión sobre el

propio poder generando la capacidad de optar por un lado u otro de la realidad, ya que una actitud neutral se hace cómplice de la hegemonía vigente.

Existe una intencionalidad política en el solo hecho de establecer relaciones entre estudiante y educador, esto evidencia que este principio es de gran importancia ya que cualquier tipo de práctica educativa debe ser problematizadora, crítica y liberadora, lo cual sin duda implica una postura política por parte de los sujetos sea a favor o en contra de las realidades que están viviendo.

2.5.4. Praxis. La praxis hace referencia a la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre el subjetivismo y el objetivismo, es acción y reflexión mediatizada por el mundo para transformarlo. Es una unidad indisoluble, donde la negación de alguno de los dos elementos (acción-reflexión) la desvirtúa convirtiéndola en activismo o subjetivismo.

Constituye un intento serio y complejo de reflexión crítica sobre el conocimiento resultante de la acción, consiste en la “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970. p. 51.). Desde esta perspectiva la praxis es una fuente de creación, transformación y conocimiento que permite superar las barreras establecidas por los imaginarios de género para lograr que mujeres y hombres participen de forma activa a través de la autorreflexión en la transformación del mundo.

2.5.5. Diálogo. El dialogo se constituye como el encuentro entre seres sociales proporcionando los medios para superar la conciencia ingenua y llegar a una conciencia crítica. Consiste en conocer el mundo y expresarlo a otros por medio de palabras y acciones, se trata de una confrontación de ideas e interpretaciones sobre el mundo, lo cual es elemento fundamental en la construcción de la perspectiva de género.

Los sujetos se forman en la palabra, en la confrontación de ideas, el diálogo es 'creador' de sujetos y de mundo. Este encuentro exige humildad y confianza ya que no se puede considerar ignorante a quien participa del dialogo, todos poseen ideas y sentimientos validos que sus experiencias les han generado y los cuales son de gran valor en la construcción del mundo, razón por la cual han de ser compartidos, escuchados y entendidos.

El diálogo constituye el encuentro entre sujetos que lleva en si mismo la condición para el cambio, para la transformación de la realidad, es el medio por el cual los sujetos se reconocen a si mismos y reconocen a los otros para trabajar de forma conjunta y buscar la transformación de los imaginarios y con ello la expansión de oportunidades en el desarrollo humano.

2.5.6. Integración. Desde la perspectiva de Freire existe diferencia entre la acomodación y la integración. La acomodación o transividad ingenua se caracteriza por la simplicidad en la interpretación, por las actuaciones instintivas, por la fragilidad en la argumentación y las respuestas asociadas a los estímulos, este estado limita las libertades del ser humano convirtiéndolo en un individuo simplemente ajustado y acomodado.

Por otro lado se encuentra la integración o transividad crítica, la cual se caracteriza por la profundidad en las interpretaciones, por la responsabilidad social y política que los sujetos asumen con el fin de transformar su realidad y por la argumentación con principios causales. Así, el acomodamiento requiere un mínimo de crítica, pero la integración exige un máximo de concienciación para comprender que no solo es estar en el mundo sino con el mundo.

La adaptación a los estereotipos de género constituye una forma de acomodación a formas de actuar y pensar predeterminadas por los sistemas hegemónicos. La perspectiva de género al basarse en la reflexión crítica frente a la realidad que viven mujeres y hombres, se convierte en un proceso de integración y transividad crítica que lleva a la concienciación y transformación del mundo.

2.5.7. Transformación. Entendiendo que la educación tiene el poder de transformar al ser humano y con él el mundo, este principio es de gran importancia ya que posibilita el cambio para hacer una sociedad más justa y equitativa con relación a las diferencias de género que históricamente han afectado la humanidad.

Cambiar los imaginarios y representaciones de género que limitan el desarrollo de la humanidad debe ser una de las principales tareas de la educación, esto significa asumir una postura política frente a la realidad, generando rupturas y cambios. Para esto es necesario creer en el potencial creativo de los sujetos, ya que si no existe creatividad simplemente no se genera ningún tipo de transformación.

Educar en la transformación y no en la adaptación requiere de la praxis (acción-reflexión) constante, entendiendo que cada experiencia y su respectivo análisis son productores de conocimiento, el cual es uno de los principales elementos para el cambio en las relaciones de los sujetos haciéndolas más justas, equitativas y respetuosas.

2.5.8. Libertad. En las relaciones de género así como existe una práctica de dominación, también puede existir una práctica de libertad en la que los sujetos desarrollen su autonomía, su capacidad de decisión y de trascendencia. Esta consiste en la búsqueda de 'ser más', es la expansión de las capacidades de un ser inacabado

que se encuentra en constante construcción y transformación para quien la libertad más que un gusto es un impulso fundamental.

La libertad a su vez se presenta como una responsabilidad que requiere la concienciación e inserción en la historia no como espectador, sino como actor transformador. También se requiere de la interacción constante, del respeto y valoración por el otro, para que la libertad de un sujeto no termine donde inicia la del otro.

2.6 Tendencia expresiva.

En esta propuesta curricular se toma como apoyo la tendencia expresiva (aunque en la educación física en vez de una tendencia expresiva se reconoce una tendencia de expresión corporal) ya que es el medio más adecuado para que los sujetos puedan exteriorizar e interpretar a través del cuerpo todos aquellos pensamientos y sentimientos relacionados con la perspectiva de género. Sin embargo vale aclarar que la intencionalidad consiste en tomar los fundamentos de la expresión corporal y a través del desarrollo de la propuesta llegar a construir una tendencia conforme con los propósitos de formación planteados.

La expresión corporal es definida según Arteaga como “un proceso de exteriorización de lo más oculto de nuestra personalidad a través del cuerpo” o bien, como “aquella técnica, que a través del cuerpo, trata de interpretarlas sensaciones y sentimientos”. (Citado en Muñoz, 2009). Según Onofre contreras en su libro Didáctica de la educación física la expresión corporal como tendencia presenta tres corrientes; terapéutica, escénica y pedagógica, definidas según su intencionalidad o campo de aplicación.

La tendencia terapéutica se enfoca en el reconocimiento de si mismo, en la liberación de tensiones y en la normalización de las conductas por medio de la representación de situaciones y exteriorización de sentimientos. La tendencia escénica hace referencia a la preparación técnica y representación de personajes con fines escénicos y artísticos. Por último se encuentra la tendencia pedagógica, la cual para los propósitos del proyecto es la más adecuada. Esta consiste en un modelo que permite desarrollar en los sujetos la expresividad, comunicación y creatividad como medio de formación en procesos educativos.

Dentro de esta tendencia se trabajan tres elementos fundamentales *cuerpo*, *tiempo* y *espacio* que se relacionan manifestándose en el movimiento. El análisis de esta relación permite evidenciar las construcciones socioculturales del sujeto las cuales lo llevan a expresarse de determinada forma, permitiendo también a través de esta misma relación generar conciencia crítica que lleve a la transformación.

El *cuerpo* es el medio por el cual el ser humano existe y se manifiesta en el mundo, es una construcción sociocultural que visibiliza elementos fundamentales en la construcción del ser humano como lo son hábitos, saberes, valores y creencias. Por medio del cuerpo es que se establecen relaciones con otras personas y con el entorno a la vez que permite al sujeto reconocerse a sí mismo como un ser único, inacabado y en constante construcción.

El *espacio* hace referencia a “la condición real de localización de todo lo que existe” (Trigueros citado en Muñoz. 2009) Es el lugar donde los cuerpos se mueve estableciendo relaciones con otros sujetos y con el entorno a través de estímulos que el mismo espacio ofrece. El espacio a su vez constituye una especie de lenguaje que al analizarlo ofrece evidencias de las relaciones que establecen los sujetos, el análisis de

este lenguaje recibe el nombre de Proxémia y permite ver la estructuración que los sujetos hacen del espacio que los rodea, el uso que hacen de las distancias con relación a los demás, desde esta perspectiva en la toma de conciencia espacial se distinguen tres espacios; el *espacio vital* que es el necesario para cualquier acción, el *espacio próximo o individual* donde el cuerpo puede moverse sin desplazamiento y el *espacio total* que es el que existe entre el esquema del propio cuerpo y el de otros sujetos u objetos que lo rodean.

El *Tiempo* se relaciona con la “toma de conciencia de la realidad de la existencia, a partir de cambios o hechos que suceden” (Quintana citado en Muñoz. 2009). Es una sucesión ordenada de acciones que se vale de estímulos y referencias para que los sujetos sean conscientes de ella. La manifestación más clara en la relación cuerpo – tiempo es el *Ritmo* usado en el movimiento.

En términos generales los elementos que ofrece la tendencia expresiva permite realizar análisis e interpretaciones de las manifestaciones expresivas de los sujetos, lo cual brinda una perspectiva de aquello que sienten y piensan acerca de las relaciones y el concepto de género. De igual forma brinda los elementos para poder propiciar transformaciones conceptuales y actitudinales que favorezcan la reflexión y el cambio hacia una sociedad diversa e incluyente.

3. MACROCURRÍCULO

El estudio de la relación entre género y educación física ha permitido comprender que el ser humano es una totalidad donde cada una de sus dimensiones se interrelacionan creando una complejidad. Este análisis impulsa a buscar desde la educación física la forma de transformar las ideas referentes al cuerpo que lo reducen simplemente a lo físico, por concepciones más amplias que permitan comprenderlo como el espacio donde se hacen visibles los valores, creencias, hábitos, saberes y sentimientos del sujeto y como medio de existencia frente a sí mismo y el mundo.

La propuesta busca por medio de prácticas generadas desde la educación física transformar aquellas concepciones referentes al género que han limitado las experiencias de los sujetos y han dejado marcas visibles en sus cuerpos. Esta transformación permitirá que hombres y mujeres puedan acceder a diferentes experiencias, expresar sentimientos y pensamientos por medio de prácticas corporales orientadas hacia la concienciación frente a la realidad que se vive.

La transformación en la perspectiva de género desde la educación física requiere que cada uno de los sujetos asuma una conciencia crítica frente a las diferentes prácticas corporales que explícita o implícitamente contribuyen en construcción del concepto de género, esto se logra por medio del reconocimiento de sí mismo, del otro y del contexto a partir del análisis de las diferentes ideas, valores, creencias,

sentimientos, hábitos y en general todas aquellas expresiones que por medio del cuerpo el ser humano permite percibir.

En el abordaje de la temática de género se toman una serie de decisiones que permiten comprender de forma holística la problemática, atendiendo las diferentes necesidades y generando desde la práctica educativa transformaciones trascendentales para el desarrollo humano. Para cumplir con los propósitos planteados, se han seleccionado una serie de contenidos, metodologías y temáticas que permiten hacer un abordaje completo de la relación existente entre el género y las prácticas corporales, partiendo del análisis de las características del contexto donde se pretende desarrollar la propuesta y así poder dar solución a la problemática identificada.

3.1 Contenidos.

- Prácticas corporales
- Análisis conceptual: Género, sexo, identidad, orientación, roles y estereotipos.
- Experiencia corporal
- Manifestaciones Expresivas
- Juego de roles
- Esquema e imagen corporal

3.2 Metodología.

Hacer que lo pensado pueda ser una realidad es uno de los momentos que más requiere de la interpretación del contexto por parte del profesor, ya que las decisiones que se tomen con relación a la forma de abordar de la problemática van a ser trascendentales para poder alcanzar los propósitos planteados.

Para el desarrollo de esta propuesta uno de los elementos fundamentales para los análisis cualitativos son los registros basados en la observación que el profesor realice durante el desarrollo del proceso. Estas interpretaciones son parte de la evidencia de las transformaciones que se generen, de igual forma se convierte en elemento de retroalimentación constante para el momento de la evaluación del programa, de los estudiantes y del profesor.

Para desarrollar las actividades y realizar los análisis correspondientes, se decide tratar la temática por medio de talleres. En ellos se facilita hacer el abordaje desde la teoría y la práctica, involucrando diferentes elementos, propiciando la participación de todos, la retroalimentación constante, el trabajo en equipo y la reflexión sobre la experiencia. Cada uno de los talleres se caracteriza porque después del desarrollo teórico y práctico surge un espacio de reflexión acerca de las experiencias generadas y de las situaciones observadas, esto se constituye como el producto o evidencia de desarrollo del proceso.

En los talleres se desarrollarán tres unidades que permiten tratar la temática de forma integral y desde diferentes perspectivas. Cada una de estas unidades cuenta con eje temático, el cual se presenta en forma de pregunta problematizadora para poder propiciar la reflexión. De igual forma cada una de ellas cuenta con un objetivo específico según el eje temático y una serie de subtemas que facilitan la comprensión y el abordaje de la temática.

En cada una de las unidades se propondrán una serie de prácticas corporales o actividades relacionadas con la temática específica, estas son esenciales en el desarrollo del proyecto ya que además de ser objeto de análisis e interpretación, también se convierten en los medios para generar experiencia y transformación en los

sujetos. Cada una de estas prácticas se debe caracterizar por propiciar la participación de todos los sujetos, generar reflexión, potenciar y desarrollar capacidades, generar relaciones de diálogo, respetar la diversidad, sacar a los sujetos de la zona de confort y generar experiencia. Estas prácticas pueden estar relacionadas con el juego, el deporte, las artes o cualquier otra actividad siempre y cuando cumplan o puedan ser adaptadas a las anteriores características.

3.3. Unidades temáticas.

I UNIDAD: GÉNERO Y PRÁCTICAS CORPORALES

EJE: ¿Cómo las prácticas corporales cotidianas que surgen en el contexto social, han incidido en la construcción del concepto de género?

OBJETIVO: Analizar y reflexionar sobre las prácticas corporales de la cotidianidad y su incidencia en la construcción de lo masculino y lo femenino.

Subtemas a desarrollar:

1. Prácticas corporales que agencian la construcción del género
 - 1.1 Prácticas corporales cotidianas en el contexto social.
2. Manifestaciones expresivas de las construcciones de género.
 - 1.1 Comunicación y expresión: lenguaje, gesto y postura.

II UNIDAD: GÉNERO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

EJE: ¿Cómo han incidido las prácticas corporales promovidas en el espacio de la educación física en la construcción del concepto de género?

OBJETIVO: Vivenciar y reflexionar sobre las prácticas corporales que desde el espacio de la educación física agencian la construcción de la perspectiva de género.

Subtemas a desarrollar:

1. Prácticas corporales que desde la educación física refuerzan estereotipos y agencian la construcción de la perspectiva de género.

2. Manifestaciones expresivas de las perspectivas de género en la educación física.

III UNIDAD: CONCIENCIACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

EJE: ¿Cómo a través de las prácticas corporales suscitar procesos de concienciación y transformación para promover perspectivas de género diversas e incluyentes?

OBJETIVO: Promover desde la educación física acciones reflexivas que permitan la transformación de las prácticas educativas y con ellas las relaciones de género.

3.4. La evaluación participativa y las competencias.

Uno de los temas que genera más temor para docentes y estudiantes es la evaluación, ésta tradicionalmente se ha presentado como un elemento de poder y represión, el cual se ha limitado a la valoración en la reproducción de conceptos dejando de lado otros aspectos que intervienen en la formación del sujeto.

En términos generales la evaluación ha sido vista en dos formas básicas, un enfoque cuantitativo y uno cualitativo. El primero se enfoca en los resultados medibles que demuestren que se dio un aprendizaje, el segundo enfoque se caracteriza por incluir apreciaciones sobre aspectos sociales, comportamentales y actitudinales que

superan la estricta apreciación cuantitativa y le brindan al proceso educativo una perspectiva más profunda y ante todo más humana.

En el caso de este Proyecto Curricular Particular (PCP) predomina el enfoque cualitativo, pero según sea el desarrollo del proceso y si llega a ser necesario, éste ira acompañado de apreciaciones de tipo cuantitativo. Así mismo tendrá predominancia el modelo de evaluación participativa que describe Bartolomé y Cabrera (2000), el cual promueve el aprendizaje desde la realidad sobre la que actúa, centrándose en la transformación de los grupos sociales a través de una actitud crítica y reflexiva de sus miembros, orientándolos hacia el dialogo, la autorreflexión, la autonomía, la libertad y la apropiación grupal.

De igual forma permite evaluar de manera constante y minuciosa si se están cumpliendo con los propósitos planteados a la vez que se van evidenciando aquellos factores que deben ser transformados para no seguir cometiendo los mismos errores y así poder avanzar en el proceso de formación.

Desde esta perspectiva la evaluación consiste en un proceso constante de retroalimentación sobre las acciones y relaciones del estudiante y el profesor. Busca mejorar constantemente a través de la reflexión, convirtiéndose en el punto de partida para avanzar en el siguiente escalón, es decir la evaluación no se concibe como el fin, sino como el inicio de la transformación, lo cual supone una construcción constante de conocimiento así como el mejoramiento en las relaciones entre profesor y estudiante con el fin de avanzar en el proceso de formación.

En este proceso lo fundamental será evaluar la abstracción e internalización que profesor y estudiantes a través de procesos de autorreflexión logren realizar de la realidad que los afecta enfocada especialmente en las relaciones de género,

evidenciando en ellos transformaciones en su comportamiento que favorezcan su proceso individual de desarrollo así como el de su comunidad. De esta forma se puede lograr que adquieran responsabilidad frente a la realidad que se está viviendo, comprometiéndose con la libertad, la transformación social y la dignificación de lo humano en todos los aspectos de la vida.

3.4.1 ¿En qué consiste la evaluación participativa?: Según Bartolomé y Cabrera, este proceso consiste:

No en la legitimación o deslegitimación sino en la mejora de grupos e instituciones. El equipo de trabajo, que ha asumido la evaluación del programa es en sí mismo un activador del cambio puesto que genera una actitud reflexiva y transformadora de sus miembros. (2000, p. 468).

En términos generales la evaluación participativa busca la transformación positiva del grupo social donde se desarrolla el proyecto, se propone como un elemento activador de reflexión y cambio en los miembros de la comunidad. Este modelo es pertinente desde la perspectiva de género ya que fomenta en educadores y estudiantes una actitud reflexiva que permite transformar los imaginarios y estereotipos relacionados con el género los cuales han creado una sociedad injusta tanto para mujeres como para hombres.

Este enfoque promueve el aprendizaje basado en el contexto, en el diario vivir de los sujetos, lo cual lleva a que se genere una apropiación de la realidad y con ella una motivación para transformarla al sentir el problema de las relaciones de género como algo que afecta a todas las personas y no solo a la mujer que es golpeada por su pareja o al homosexual que siente temor de expresar su orientación sexual. Lograr que a través de la evaluación los sujetos sean conscientes de la problemática que les afecta se

convierte en el primer paso para transitar hacia una sociedad abierta donde se respete la diversidad y se valore a cada sujeto como un fin en si mismo.

Desde este tipo de evaluación, la participación activa de estudiantes y educadores conduce a un nivel cada vez más próximo a los propósitos de formación planteados generando una mayor capacidad crítica y reflexiva así como autonomía con respecto a las diferentes influencias que socialmente determinan formas de ser, pensar y actuar. Este proceso de participación se caracteriza por ser progresivo, razón por la cual es necesario evaluar constantemente cada una de las situaciones que se generen, asumiendo cada una de ellas como el escalón que permite avanzar en el proceso entendiendo que cada sujeto es un ser inacabado que está en constante construcción.

La evaluación participativa se basa en estrategias de empoderamiento que permiten que el grupo social con el que se trabaja desarrolle habilidades para develar, reflexionar y transformar todo aquello que le afecta, en especial los imaginarios y representaciones de género. De igual forma sirve como orientación para que estudiantes y educadores pasen de un estado de acomodación a uno de integración, asumiendo una responsabilidad social y política frente a la problemática de género y todas aquellas problemáticas que limitan el desarrollo social.

En este tipo de evaluación se caracterizan unas fases o momentos que permiten abordar de forma integral el proyecto, desde la perspectiva de Sandín (citado en Bartolomé y Cabrera, 200, p. 468) estos cuatro momentos son “diseño del programa, evaluación del contexto y adaptación negociada del programa, aplicación y evaluación participativa del programa y valoración de la incidencia del programa”. A continuación se hará una breve descripción de cada uno de ellos.

1. Diseño del programa: En esta fase se realiza el diagnóstico general de la población así como la revisión teórica referente al tema realizando una primera aproximación al programa.

2. Evaluación del contexto y adaptación negociada del programa: En este momento se realiza un análisis específico de la población, es decir el grupo de estudiantes con quienes se va a desarrollar el proyecto. A partir del diagnóstico se detectan una serie de necesidades, las cuales serán la base para establecer el programa o plan de acción. Si este ya está planteado se realizan ajustes que permitan asociar lo ya proyectado con aquello que se descubrió en el diagnóstico, este constituye el primer avance que se da por medio de la evaluación.

3. Aplicación y evaluación participativa del programa: En esta fase se realizan las adaptaciones específicas relacionadas con las necesidades encontradas, se planifican y desarrollan las actividades, se evalúa y reflexiona por parte de estudiantes y profesor en cada una de las sesiones, recogiendo los datos que allí se generen para un posterior análisis.

4. Valoración de la incidencia del programa: Este momento permite realizar el análisis final de todo lo sucedido durante el desarrollo del proyecto elaborando los respectivos informes con las conclusiones finales teniendo en cuenta la percepción tanto del educador como de los estudiantes. Esto quiere decir que serán tenidas en cuenta las opiniones de todos los participantes, comprendiendo que cada una de sus apreciaciones constituye el elemento fundamental en el mejoramiento del programa.



Figura 1. *Fases de la evaluación participativa (Sandín 1997)*

3.4.2 Competencias. Cada uno de los momentos cuenta con unos criterios evaluativos basados en competencias, las cuales permiten evaluar de forma minuciosa, retroalimentar clase a clase, cumplir paso a paso con los propósitos e ir identificando avances y posibles necesidades generadas en el proceso.

Desde la perspectiva de esta propuesta las competencias son entendidas como “procesos complejos e integrales de actuación ante actividades y problemas de la vida, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para la cual se integra el saber ser con el saber conocer y el saber hacer” (Pedraza citado en Hernández, 2011, p. 30).

Para la evaluación del proyecto se han determinado tres competencias que permiten comprender todas las características del ideal de ser humano así como los

principios pedagógicos planteados. Estas son la competencia crítica, competencia comunicativa y competencia creativa.

La *competencia crítica* permite evaluar si en los sujetos se están generando procesos de reflexión, si el conocimiento resultante de la experiencia es sometido a procesos de análisis crítico por parte del sujeto y si a nivel conceptual se están produciendo cambios considerables que permitan la transformación frente a la problemática.

La *competencia comunicativa* permite analizar e interpretar las relaciones que el sujeto establece con los demás y el entorno, la interacción constante y el dialogo así como las diferentes manifestaciones expresivas que revelan ideas y sentimientos relacionados con los conceptos de género. También facilita la evaluación de las distintas formas (verbales y no verbales) en que el sujeto se comunica y expresa sus ideas al mundo.

La *competencia creativa* permite evaluar las ideas y actos innovadores y transformadores que el sujeto es capaz de realizar a través de los procesos de reflexión. Se basa en la interpretación de la forma en que el sujeto actúa frente a situaciones no convencionales haciendo uso de su poder potencial creativo.

En términos generales este tipo de evaluación exige que estudiantes y educadores adquieran conciencia de cada una de las problemáticas que los afectan, en este caso la problemática de género, creando estrategias que permitan superarlas con el fin de beneficiar toda la comunidad. Esto conlleva a que los sujetos aprendan a ser críticos y autosuficientes en el momento de evaluar cada una de sus acciones, siendo cada vez más hábiles y asertivos en el momento de identificar las problemáticas, necesidades, fortalezas y oportunidades que hay en su grupo social, estableciendo

planes y alternativas que permitan accionar y conseguir los propósitos que lleven a la transformación.

Al desarrollar este proyecto se tiene como propósito generar espacios de reflexión que permitan dar una nueva mirada desde la educación física a aquellos problemas que afectan la humanidad y que no se han considerado como responsabilidad de esta disciplina. Analizar temáticas como la de género se convierte en la oportunidad para los educadores físicos de intervenir en espacios pocas veces explorados y en los que la acción puede generar transformaciones que contribuyan al desarrollo de la sociedad.

3.4.3 Criterios evaluativos de la competencia crítica.

- Analiza el contexto y establece relaciones entre la realidad y su origen.
- Plantea preguntas y problemas de forma clara y precisa.
- Analiza situaciones y entabla relaciones para dar solución a problemáticas identificadas.
- Piensa de manera abierta y fomenta la construcción de conocimiento a partir de su experiencia.
- Reflexiona y llega a conclusiones a partir de su experiencia en el mundo y la interacción con el otro.

3.4.4 Criterios evaluativos de la competencia comunicativa.

- Construye y manifiesta sus propios argumentos con el fin de dar a conocer sus ideas.

- Se relaciona con otros sujetos a través del dialogo para reconocer y transformar situaciones.
- Enuncia, detalla y ejemplifica con sus propias palabras sus ideas y planteamientos.
- Hace uso del lenguaje adecuado según el contexto.

3.4.5 Criterios evaluativos de la competencia creativa.

- Diseña y desarrolla estrategias asertivas para dar solución a las problemáticas identificadas.
- Hace uso de los aportes generados en la relación con el otro para la construcción de conocimiento.
- Utiliza conocimientos, habilidades y aptitudes como recursos para dar respuesta a una situación determinada.
- Responde a situaciones inesperadas de forma asertiva.
- Asume diferentes roles según sea la situación que se presente.

4. EJECUCIÓN PILOTO

4.1. Caracterización de la población.

La implementación se decide realizar en la Corporación universitaria CENDA, institución privada de educación superior que tiene como misión la formación integral de personas que se distingan por su calidad humana y desempeño idóneo, ético y responsable en diferentes ámbitos mediante el desarrollo de programas de pregrado y postgrado en los campos de la ciencia, la técnica, la tecnología, las artes y las humanidades.

Se decide desarrollar el proyecto que tiene como temática la relación entre género y educación física con una población a la cual le compete directamente y la cual facilite a largo plazo la propagación de la transformación que se propone, razón por la cual se escoge esta institución universitaria que dentro de sus programas ofrece el de la Licenciatura en educación física, recreación y deporte, el cual se enfoca en la dimensión más trascendente del ser humano: la dimensión corporal.

Dentro del programa de Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte, uno de los objetivos específicos es hacer que la pedagogía corporal contribuya en la solución de diversas problemáticas que afectan al sujeto, razón por la cual se hace pertinente el desarrollo de esta propuesta que tiene como eje la relación entre género y educación física con los estudiantes del programa. La población escogida son los estudiantes de primer semestre de la licenciatura en educación física, recreación y deporte, los fueron divididos en dos grupos; G1 y G2.

En el grupo G1 el promedio de participantes es de 29 personas, de las cuales 20 son hombres (69%) y 9 son mujeres (31%). El promedio de edad se encuentra entre los 17 y 20 años, la mayoría de ellos pertenecientes al estrato socioeconómico 3 (clase media). Las prácticas que predominan en este grupo son las deportivas, especialmente el fútbol tanto en hombres como en mujeres y en menor cantidad voleibol y baloncesto. Del total solo una persona (mujer) realiza otra práctica diferente al deporte como la danza.

En el grupo G2 el promedio de participantes es de 20 personas, de las cuales 16 son hombres (80%) y 4 son mujeres (20%). El promedio de edad se encuentra entre los 18 y 22 años, la mayoría pertenecientes al estrato socioeconómico 3 (clase media). Las prácticas que predominan en este grupo son las deportivas, en mayor cantidad fútbol (9 personas entre hombres y mujeres), existiendo equilibrio entre otros deportes como voleibol y baloncesto así como en otras prácticas distintas a las deportivas como la danza (2 personas).

Durante la primera visita que se realizó a la institución además de identificar en cada uno de los grupos las características anteriormente descritas, también se realizó una presentación de la propuesta a las directivas y se hizo el reconocimiento de las instalaciones y recursos disponibles para las prácticas.

4.2. Planta física.

Las prácticas se realizaron en la sede de la Corporación Universitaria CENDA, ubicada en la Calle 62 # 23 – 18. Los espacios destinados para el desarrollo de las actividades fueron:

- Salón múltiple: Espacio amplio con colchonetas y espejos.

- Sal3n de clases.
- Cancha mixta (microf3tbol, baloncesto y voleibol)
- Sal3n de conferencias: Espacio amplio con sillas y medios audiovisuales.

4.3. Cronograma.

SESION 1 Grupo 1 y 2	FECHA: Marzo 14 de 2013 UNIDAD: Uno TEMA: G3nero y pr3cticas corporales
SESION 2 Grupo 1 y 2	FECHA: Marzo 21 de 2013 UNIDAD: Dos TEMA: G3nero en la Educaci3n F3sica
SESION 3 Grupo 1 y 2	FECHA: Abril 4 de 2013 UNIDAD: Dos TEMA: G3nero en la Educaci3n F3sica
SESION 4 Grupo 1 y 2	FECHA: Abril 11 de 2013 UNIDAD: Tres TEMA: Concienciaci3n y transformaci3n desde la perspectiva de g3nero
SESION 5 Grupo 1 y 2	FECHA: Abril 18 de 2013 UNIDAD: Tres TEMA: Concienciaci3n y transformaci3n desde la perspectiva de g3nero

4.4. Instrumento.

4.4.1. Formato de planeaci3n de clase. En 3l se consigna la informaci3n general que permite contextualizar sobre el lugar y medios usados en la pr3ctica, de igual forma contiene las actividades previamente planeadas para cada una de las sesiones orientando el desarrollo de los contenidos propuestos en el proyecto.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR
SESIÓN N° ____**

FECHA:		PROPUESTA CURRICULAR:	
LUGAR DE LA PRACTICA:			
POBLACIÓN:			
N° PARTICIPANTES		UNIDAD	TEMA
Grupo 1:	Grupo 2:		
EJE:			
OBJETIVO:			
FASE INICIAL			
Objetivo:		Duración:	
Descripción de la actividad:		Recursos:	
FASE CENTRAL			
Objetivo:		Duración:	
Descripción de la actividad:		Recursos:	
FASE FINAL			
Objetivo:		Duración:	

Descripción de la actividad:	Recursos:
-------------------------------------	------------------

4.4.2 Formato de evaluación docente. Permite hacer un análisis clase a clase del desempeño del profesor teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades. Se convierte en una herramienta de retroalimentación que busca involucrar al profesor, haciéndolo parte del proceso de evaluación y transformación.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR EVALUACIÓN DOCENTE			
SABER SER	SI	NO	A VECES
Es respetuoso en las relaciones que entabla con los estudiantes.			
Asiste con ropa adecuada a las sesiones de clase.			
Asiste puntualmente a las sesiones de clase.			
Realiza las planeaciones de clase y se presenta con ellas en el lugar de la práctica.			
Respeto y cumple con los criterios establecidos por la institución donde se realiza la práctica.			
Maneja un lenguaje adecuado y pertinente según el contexto.			
SABER CONOCER	SI	NO	A VECES
Su discurso es coherente con cada una de sus prácticas.			
Sus propuestas van acorde con las necesidades y el proceso de desarrollo en el que los estudiantes se encuentran.			
Maneja de forma clara los conceptos a los que hace referencia en el proyecto.			
Orienta a los estudiantes hacia el análisis y la reflexión de la problemática tratada en el proyecto.			
SABER HACER	SI	NO	A VECES

Las actividades propuestas son coherentes con la temática tratada.			
Propicia diferentes escenarios e interactúa de forma positiva con los estudiantes.			
Hace uso creativo de diferentes elementos y materiales para propiciar diferentes experiencias.			
Brinda parámetros y explicaciones que permite a los estudiantes entender fácilmente las actividades.			
Propone para cada sesión diferentes actividades atendiendo siempre a la temática tratada.			
OBSERVACIONES:			

4.4.3 Formato de evaluación a partir de competencias. Permite ir analizando y retroalimentando el desarrollo del proceso en cada uno de los momentos planteados desde la evaluación participativa por medio de las competencias previamente establecidas (crítica, comunicativa y creativa). Este instrumento de evaluación se desarrolla tanto con estudiantes como con el profesor.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS			
1. DISEÑO DEL PROGRAMA (Profesor)			
COMPETENCIA CRÍTICA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Analiza el contexto y establece relaciones entre la realidad y su origen.			
Plantea preguntas y problemas de forma clara y precisa.			
Devela y reconoce la situación propia y la de otros sujetos con el fin de transformarla.			
COMPETENCIA COMUNICATIVA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Construye y manifiesta sus propios argumentos con el fin de dar a conocer sus ideas.			

Se relaciona con otros sujetos a través del dialogo para reconocer y transformar situaciones.			
Se comunica de manera efectiva con los demás al buscar soluciones a problemas complejos.			
COMPETENCIA CREATIVA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Identifica la información necesaria para entender y resolver situaciones.			
Diseña y desarrolla estrategias asertivas para dar solución a las problemáticas identificadas.			
Hace uso de los aportes generados en la relación con el otro para la construcción de conocimiento.			
2. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO Y ADAPTACIÓN NEGOCIADA DEL PROGRAMA (Profesor – Estudiantes)			
COMPETENCIA CRÍTICA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Analiza situaciones y entabla relaciones para dar solución a problemáticas identificadas.			
Llega a conclusiones y soluciones asertivas a partir de la interacción con el otro.			
Piensa de manera abierta y fomenta la construcción de conocimiento a partir de su experiencia			
COMPETENCIA COMUNICATIVA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Establece relaciones basadas en el dialogo.			
Enuncia, detalla y ejemplifica con sus propias palabras sus ideas y planteamientos.			
Hace uso del lenguaje adecuado según el contexto.			
Su lenguaje no verbal (gesto, postura, imagen) es el adecuado para el contexto donde interactúa.			
COMPETENCIA CREATIVA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Hace uso de los aportes generados en la relación con el otro para la construcción de conocimiento.			
Utiliza conocimientos, habilidades y aptitudes como recursos para dar respuesta a una situación determinada.			
3. APLICACIÓN Y EVALUACIÓN PARTICIPATIVA PROGRAMA (Profesor – Estudiantes)			
COMPETENCIA CRÍTICA	SI	NO	CON DIFICULTAD

Analiza situaciones y entabla relaciones para dar solución a problemáticas identificadas.			
Reflexiona y llega a conclusiones a partir de su experiencia en el mundo y la interacción con el otro.			
Piensa de manera abierta y fomenta la construcción de conocimiento a partir de la reflexión y autorreflexión.			
COMPETENCIA COMUNICATIVA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Establece relaciones basadas en el dialogo.			
Enuncia, detalla y ejemplifica con sus propias palabras sus ideas y planteamientos.			
Hace uso de lenguajes adecuados según el contexto			
COMPETENCIA CREATIVA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Hace uso de los aportes generados en la relación con el otro para la construcción de conocimiento.			
Utiliza conocimientos, habilidades y aptitudes como recursos para dar respuesta a una situación determinada.			
Responde a situaciones inesperadas de forma asertiva.			
Asume diferentes roles según sea la situación que se presente.			
4. VALORACIÓN DE LA INCIDENCIA DEL PROGRAMA (Profesor – Estudiantes)			
COMPETENCIA CRITICA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Analiza situaciones y entabla relaciones para dar solución a problemáticas identificadas.			
Reflexiona y llega a conclusiones a partir de su experiencia en el mundo y la interacción con el otro.			
Piensa de manera abierta y fomenta la construcción de conocimiento a partir de la reflexión y autorreflexión.			
COMPETENCIA COMUNICATIVA	SI	NO	CON DIFICULTAD
Establece relaciones basadas en el dialogo.			
Enuncia, detalla y ejemplifica con sus propias palabras sus ideas y planteamientos.			
Hace uso del lenguaje adecuado según el contexto.			
Su lenguaje no verbal (gesto, postura, imagen) es el adecuado para el contexto donde interactúa.			
COMPETENCIA CREATIVA	SI	NO	CON DIFICULTAD

Hace uso de los aportes generados en la relación con el otro para la construcción de conocimiento.			
Utiliza conocimientos, habilidades y aptitudes como recursos para dar respuesta a una situación determinada.			
Responde a situaciones inesperadas de forma asertiva.			

4.4.4 Formato de evaluación del programa. Permite analizar la incidencia y viabilidad del proyecto, teniendo en cuenta la pertinencia de los propósitos, contenidos, metodología, recursos, actividades y relaciones establecidas para el desarrollo del mismo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR EVALUACIÓN DEL PROGRAMA			
PROPÓSITOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Se evidencia el ideal de ser humano en los propósitos planteados y en su desarrollo.			
El propósito general es pertinente según la problemática identificada.			
Los propósitos específicos son pertinentes y consecuentes con los contenidos.			
Los propósitos fueron evaluados constantemente durante el desarrollo de programa.			
DOCENTE	SI	NO	OBSERVACIONES
Muestra dominio de los temas disciplinares así como de la temática planteada.			
Establece relaciones de dialogo respetuoso con los estudiantes.			
Muestra coherencia entre lo planteado en su discurso con lo desarrollado en las clases.			

Explica la temática de tal forma que los estudiantes comprendan con facilidad lo planteado.			
CONTENIDOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Los contenidos son coherentes con los propósitos planteados.			
Existe una secuencia coherente que facilite el aprendizaje.			
Los contenidos son pertinentes según la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes.			
Los contenidos escogidos facilitaron el desarrollo de la temática.			
METODOLOGÍA	SI	NO	OBSERVACIONES
Los métodos de enseñanza son los pertinentes para el desarrollo de la temática.			
La metodología estimulo la participación de los estudiantes.			
Las actividades eran apropiadas para el tipo de población.			
RECURSOS	SI	NO	OBSERVACIONES
Los recursos usados son pertinentes para el desarrollo de los contenidos.			
Los recursos fueron usados de forma creativa permitiendo nuevas experiencias.			
Facilitaron el proceso de enseñanza – aprendizaje.			
Los espacios donde se desarrollaron las actividades son los apropiados.			
PERSPECTIVA EDUCATIVA	SI	NO	OBSERVACIONES
Los principios pedagógicos planteados responden a la problemática identificada.			
El concepto de desarrollo humano es coherente con el propósito de formación y el ideal de ser humano.			
Las unidades planteadas permiten abarcar de forma integral la temática.			

Las relaciones entre profesor y estudiantes fueron las adecuadas para facilitar el desarrollo del proceso.			
La tendencia y contenidos disciplinares fueron los adecuados para el desarrollo de la temática.			
PROCESO EVALUATIVO	SI	NO	OBSERVACIONES
La evaluación es coherente y constante.			
Se evalúa constantemente el desempeño del docente.			
Se cuenta con instrumentos adecuados para el proceso de evaluación.			
El tipo de evaluación planteado (evaluación participativa) es el adecuado para el proyecto.			
La evaluación desde competencias es la adecuada para el proyecto.			

4.5. Sesiones.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR SESIÓN N° 1			
FECHA: Marzo 14 de 2013		PROPUESTA CURRICULAR: Género y prácticas corporales “una relación para reflexionar”	
LUGAR DE LA PRACTICA: Corporación Universitaria CENDA			
POBLACIÓN: Estudiantes primer semestre del programa Licenciatura en educación física, recreación y deportes.			
N° PARTICIPANTES		UNIDAD	
Grupo 1: 30	Grupo 2: 25	Uno	
TEMA			
Género y prácticas corporales cotidianas			
EJE: ¿Cómo las prácticas corporales cotidianas en el contexto social han incidido en la construcción del concepto género?			
OBJETIVO: Analizar y reflexionar sobre las prácticas corporales de la cotidianidad y su incidencia en la construcción de lo masculino y lo femenino.			
FASE INICIAL			
Presentación grupal			
Objetivo: Conocer a cada uno de los participantes e Identificar las actividades o prácticas deportivas predominantes en el grupo poblacional.		Duración: 10 Minutos	
Descripción de la actividad: Cada uno de los participantes se presenta diciendo su nombre, deporte o actividad que practica y el porque esta estudiando educación física. Quien dirige la actividad hará un registro de las prácticas a las que hacen referencia los estudiantes.		- Recursos: Recurso humano	
Presentación del programa			

<p>Objetivo: Presentar la propuesta curricular a los estudiantes e incluir los aportes con el animo de modificar el programa de ser necesario.</p>	<p>- Duración: 10 Minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: Se presenta el programa; además de los conceptos que se van a trabajar a lo largo de las diferentes sesiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sexo - Genero - Identidad - Roles de Genero - Estereotipo - Cuerpo - Práctica corporal 	<p>- Recursos: Recurso humano, video beam, Computador.</p>
<p>FASE CENTRAL</p>	
<p>Objetivo: Identificar y analizar las construcciones de género de los estudiantes así como los estereotipos predominantes referentes a lo masculino y lo femenino.</p>	<p>- Duración: 45 minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: Teniendo en cuenta los sucesos narrados en la historia del extraterrestre, cada participante interpreta un rol.</p> <p>Para esta actividad el total de participantes se divide en grupos de 6 personas, cada una de ellas representando a los siguientes personajes:</p> <p>Extraterrestre: Asombrado, confundido e inquieto por averiguar cómo son las mujeres y los hombres.</p> <p>Periodista y/o traductor: Es quien entiende y traduce lo que el extraterrestre quiere decir y lo que los humanos le quieren comunicar</p> <p>Investigadora: Experta en el tema de “hombre”, quien le explica al extraterrestre todo sobre hombres y masculinidad</p> <p>Investigador: Experto en el tema de “mujer”, quien le explica al extraterrestre todo sobre mujeres y feminidad.</p> <p>Hombre: Sirve de modelo a la investigadora en su explicación de cómo son los hombres, luego puede intervenir explicándole al extraterrestre desde su perspectiva y experiencia cómo es la imagen y concepto que él tiene de ‘hombre’.</p> <p>Mujer: Sirve de modelo al investigador en su explicación de cómo son las mujeres, luego puede intervenir explicándole al extraterrestre desde su perspectiva y experiencia cómo es la imagen y concepto que ella tiene de ‘mujer’.</p> <p>Después que cada grupo hace su respectiva representación, se realiza un análisis reflexivo a través de preguntas orientadoras de lo sucedido antes, durante y después del ejercicio representativo, y entre todos se construye un cuadro comparativo de las características que predominaron durante la explicación de las diferencias existentes entre humanos relacionadas con el sexo y género.</p>	<p>Recursos: Recurso Humano, Materiales que se consideren necesarios para la representación</p>
<p>Objetivo: Identificar y representar diferentes elementos y manifestaciones expresivas de las construcciones de género por medio de la comunicación no verbal.</p>	<p>Duración: 35 minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: El total de participantes se divide en dos grupos, por turnos un participante de cada grupo pasa al frente y representa para sus compañeros una palabra que solo él o ella conocerá, esto lo debe hacer por medio de</p>	<p>Recursos: Recurso Humano</p>

<p>comunicación no verbal con ayuda de movimientos corporales que permita a su grupo adivinar de que palabra se trata en un tiempo determinado y así ganar un punto, si después del tiempo establecido no lo logran descubrir el otro grupo tendrá una oportunidad para adivinar , si lo hacen ellos ganan el punto. Después de esta representación el siguiente grupo cumple con la misma dinámica. Gana el grupo que al finalizar tenga más puntos.</p> <p>Las palabras a representar serán aquellas que en la actividad anterior hayan sido identificadas como estereotipos o características de cada género, preferiblemente las mujeres representaran las que se consideren masculinas y los hombres las femeninas.</p>	
FASE FINAL	
<p>Objetivo: Realizar un análisis de forma reflexiva identificando la coherencia de dicha actividad con el tema envolvente y/o aportes para su desarrollo.</p>	<p>Duración: 20 minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: Al finalizar la actividad se habla de las dificultades, fortalezas, sentimientos, pensamientos y de todos aquellos factores que intervinieron al realizar las representaciones. De igual forma se analiza la incidencia de los estereotipos de género en la historia de vida.</p>	<p>Recursos: Recurso Humano</p>

REFLEXION

Aunque la presentación del programa se realizó con el fin que los estudiantes hicieran aportes para su construcción, este objetivo no se logró porque se usaron conceptos muy técnicos, los cuales no eran los adecuados para la población. Esto no permitió captar la atención y la clase se torno abrumadora, razón por la cual no se generaron aportes por parte del G1 y muy pocos por parte de G2. En las actividades de expresión corporal resultaron llamativas y productivas, todos participaron con total disposición y permitieron cumplir con el objetivo que era identificar las construcciones y estereotipos de género predominantes en la población. En el momento de la reflexión al principio no se estaba cumpliendo con el objetivo, razón por la cual se hizo necesaria la orientación para generar la discusión.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA
PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR
SESIÓN N° 2**

FECHA: Marzo 21 de 2013		PROPUESTA CURRICULAR: Género y prácticas corporales “una relación para reflexiona”	
LUGAR DE LA PRACTICA: Corporación universitaria CENDA			
POBLACIÓN: Estudiantes primer semestre del programa Licenciatura en educación física, recreación y deportes.			
N° PARTICIPANTES		UNIDAD	
Grupo 1: 23	Grupo 2: 18	Dos	
TEMA			
Género en la Educación Física			
EJE: ¿Cómo han incidido las prácticas corporales promovidas en el espacio de la educación física en la construcción del concepto de género?			
OBJETIVO: Vivenciar y reflexionar sobre las prácticas corporales que desde el espacio de la educación física agencian la construcción de la perspectiva de género.			
FASE INICIAL			
Objetivo: Realizar una actividad lúdica con el fin de integrar al grupo y disponernos para las diferentes actividades.		Duración: 10 Minutos	
Descripción de la actividad: “Chiquiri Chiquiri yafofo”; Los participantes están ubicados en círculo, ya que se realiza una cadena de movimientos (los cuales son propuestos por uno de los participantes; él es quien inicia dicha cadena, este papel se cambia con el transcurso del tiempo) mientras se entona una estrofa que dice: “ChiquiriChiquiri yafofo”. El participante que rompa la cadena (que se equivoque en algún movimiento) obtiene una penitencia.		Recursos: Recurso humano	
Objetivo: Evidenciar los estereotipos de género a través de la evaluación de conocimientos que históricamente se han considerado propios de cada género.		Duración: 10 minutos	
Descripción de la actividad: Todos los participantes ubicados en un círculo cantan: “ritmo” (3 palmas) “diga usted” (3 palmas) “nombres de” (3 palmas) (se dice una categoría) “marcas de carros” (3 palmas) “como cuales” (3 palmas) ... Cada persona debe decir una palabra diferente, quien diga una antes dicha, tarde en responder o pierda el ritmo cumple una penitencia propuesta por el grupo. Las categorías propuestas deben estar relacionadas en un primer momento con temas que generalmente sean de conocimiento propio de un género (p.e equipos de futbol, nombres de princesas, partes de carros, productos de belleza) luego se hará con temas que sean de conocimiento de ambos géneros.		Recursos: Recurso humano, Videobeam, Computador.	
FASE CENTRAL			
Objetivo: Vivenciar y analizar la incidencia de juegos tradicionales de niñez en la construcción de género.		Duración: 40 minutos	
Descripción de la actividad: Se ubican cuatro estaciones, cada una de ellas con un juego específico: - Estación 1 Cauchito: Se necesita una banda de caucho que se unirá en los extremos, de frente y con una distancia de 1mt. se ubican dos personas dentro del espacio formado por el caucho haciendo que este se estire. Otra persona		Recursos: Recurso Humano, Banda de caucho, Canicas (bolas de piquis), Pitillos, plastilina.	

<p>entra saltando de lado a lado sin tocar el caucho y haciendo que este quede en medio de los pies y según indicaciones en cada salto a la vez que canta “chicle, mas chicle, americano...”. La banda elástica irá subiendo de nivel (tobillo, gemelos, rodillas, glúteos, cintura, pectoral, cuello, elevación de brazos) según avance el participante. Gana quien logre llevar la banda lo más alto posible.</p> <p>- Estación 2 Manitas: tradicional juego donde se pone a prueba la agilidad y la coordinación. Mientras se canta se deben realizar movimientos con las manos logrando chocarlas al mismo tiempo con el compañero, las canciones y movimientos pueden ser variados. Al avanzar de nivel se pueden hacer los movimientos más rápidos, canciones más largas y se pueden involucrar movimientos con los pies o cualquier otra parte del cuerpo.</p> <p>- Estación 3 Piquis: A cada jugador se le dan 4 bolitas de cristal, cada persona debe poner una de las bolitas dentro de un cuadro pintado en el suelo, luego por turnos y desde una distancia establecida con otra bolita lanzaran a tratar de sacar las bolas que están en el cuadro, cada bolita que logre sacar será de su propiedad. El próximo lanzamiento será desde donde haya quedado la bolita con la que lanzo, si esta bola queda dentro del cuadro el jugador la perderá y quedara allí para quien la logre sacar.</p> <p>- Estación 4 Tiro al blanco: Retirarle a un esfero (bic) la mina de tinta o usar un pitillo, luego con plastilina hacer bolitas pequeñas que quepan por los orificios del esfero. Se tratara de disparar las bolitas por medio de tubo del esfero apuntándole a un punto establecido.</p>	
<p>Objetivo: Vivenciar y analizar desde la perspectiva de género acciones, sentimientos y emociones generados por espectáculos y prácticas deportivas.</p>	<p>Duración: 30 minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: Los participantes se dividen en dos grupos, cada persona será un gallito, se realizan peleas de gallos con un participante de cada grupo, cada gallo gana punto si logra tocarle la rodilla al otro, la pelea termina cuando un gallo complete 3 puntos y así gane un punto para su equipo, si en un tiempo determinado ninguno de los dos lo logra saldrán los dos y se hará otra pelea con nuevos gallos. A la vez el resto de participantes tienen dinero (didáctico) para apostar en cada una de las peleas. Gana el grupo que al final de las peleas tenga más puntos.</p>	<p>Recursos: Recurso Humano</p>
<p>FASE FINAL</p>	
<p>Objetivo: Analizar cada actividad de forma reflexiva para la identificación de las variantes generacionales que identifican cada género.</p>	<p>Duración: 30 minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: Se hace un análisis conjunto acerca de por qué estas ciertas actividades han sido más representativas de un género que de otro, cual ha sido su incidencia en la construcción de género y como han potenciado o limitado el desarrollo de capacidades en los sujetos.</p> <p>Se reflexiona sobre los estereotipos y construcciones socioculturales que han marcado nuestra historia de vida, se discute sobre la experiencia, se analiza desde la perspectiva de género que fue lo que mujeres y hombres</p>	<p>Recursos: Recurso Humano</p>

experimentaron teniendo en cuenta las actitudes, sentimientos, emociones.	
---	--

REFLEXION

Con base a las recomendaciones hechas por la tutora del proyecto y la docente titular del grupo de estudiantes, se replantean elementos como el lenguaje verbal y no verbal usado, incluyendo también actividades lúdicas que permitan disponer a los estudiantes para la clase. Estas actividades en el G1 no fueron bien recibidas porque les parecían aburridas y les daba pena realizarlas, en G2 hubo total disposición para realizar las actividades de integración. En cuanto a las actividades centrales, se mantuvieron las actitudes características de cada grupo, en el G1 no todos participaron, lo cual al final fue productivo porque permitió evidenciar estereotipos de género y en G2 hubo total disposición frente a las actividades lo cual permitió generar experiencias en los estudiantes. A pesar de los inconvenientes durante la clase se logró que en los dos grupos se generaran reflexiones y discusiones frente a la temática.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR SESIÓN N° 3			
FECHA: Abril 4 de 2013		PROPUESTA CURRICULAR: Género y prácticas corporales “una relación para reflexiona”	
LUGAR DE LA PRACTICA: Corporación universitaria CENDA			
POBLACIÓN: Estudiantes primer semestre del programa Licenciatura en educación física, recreación y deportes.			
N° PARTICIPANTES		UNIDAD	TEMA
Grupo 1: 6	Grupo 2: 18	Dos	Género y Educación Física
EJE: ¿Cómo han incidido las prácticas corporales promovidas en el espacio de la educación física en la construcción del concepto de género?			
OBJETIVO: Vivenciar y reflexionar sobre las prácticas corporales que desde el espacio de la educación física agencian la construcción de la perspectiva de género.			
FASE INICIAL			
Objetivo: Contextualizar a los estudiantes para el posterior análisis sobre el concepto de género teniendo en cuenta la temática de la película Billy Eliot y los preconceptos de los participantes			Duración: 5 Minutos

Descripción de la actividad: Contextualización frente a la película y su relación con la temática de género.	Recursos: Recurso humano, sinapsis de la película
FASE CENTRAL	
Objetivo: Reflexionar sobre la temática de la película, el entorno y como éste incide sobre las construcciones que se forman a lo largo de la historia con respecto al significado de género de los estudiantes y los estereotipos referentes a lo masculino y lo femenino.	Duración: 90 minutos
Descripción de la actividad: Los participantes deben observar la película, teniendo en cuenta los sucesos narrados en la historia para realizar posteriormente un conversatorio; pueden tomar apuntes de lo que consideren relevante y de lo que les llame la atención, sin perder de vista el objetivo principal.	Recursos: Recurso Humano, reproductor de DVD, videobeam, Película formato DVD.
FASE FINAL	
Objetivo: Realizar un análisis de forma reflexiva identificando la coherencia de dicha actividad con el tema envolvente y/o aportes para su desarrollo.	Duración: 25 minutos
Descripción de la actividad: Después que cada persona hace su respectiva intervención se reflexiona y discute por medio de preguntas orientadoras acerca de las prácticas corporales y como estas inciden en la construcción de la perspectiva de género.	Recursos: Recurso Humano, Apuntes de los participante

REFLEXION

A pesar de la contextualización que se realizó explicando la relación de la película con la temática, esta no fue entendida y algunos de los estudiantes consideraron que no tenía nada que ver. Esta sesión se caracterizó por la inasistencia de los estudiantes sobre todo en el G1 donde solo asistieron 6 personas. Por falta de tiempo no fue posible realizar la reflexión grupal y tuvo que realizarse de forma escrita.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR SESIÓN N° 4			
FECHA: Abril 11 de 2013		PROPUESTA CURRICULAR: Género y Prácticas corporales “una relación para reflexiona”	
LUGAR DE LA PRACTICA: Corporación universitaria CENDA			
POBLACIÓN: Estudiantes primer semestre del programa Licenciatura en educación física, recreación y deportes.			
N° PARTICIPANTES		UNIDAD	TEMA
Grupo 1: 27	Grupo 2: 15	Tres	Concienciación y transformación desde la perspectiva de género

EJE: ¿Cómo a través de las prácticas corporales suscitar procesos de concienciación y transformación para promover perspectivas de género diversas e incluyentes?	
OBJETIVO: Promover desde la educación física acciones reflexivas que permitan la transformación de las practicas educativas y con ellas las relaciones de género.	
FASE INICIAL	
Objetivo: Integrar al grupo por medio de actividades lúdicas.	Duración: 10 Minutos
Descripción de la actividad: Juego “Amigos”: Los participantes circulan por el espacio dispuesto no solo en diferentes direcciones sino al ritmo que se les indica. Se forman grupos con diferente cantidad de integrantes dependiendo la orden (que se informa a lo largo del recorrido que hacen los estudiantes). Cuando se escucha el comando de acción vocal “Amigos” los participantes se reúnen en los grupos y quien quede solo debe proponer un ejercicio ya sea de movilidad articular o de elevación de ritmo cardiaco.	Recursos: Recurso humano, Espacio libre (Sin obstáculos para caminar, trotar, reptar)
FASE CENTRAL	
Objetivo: Proponer alternativas en las concepciones de género para la transformación de los estereotipos que limitan.	Duración: 30 minutos
Descripción de la actividad: De la fantasía a la realidad: : los participantes se dividirán en cuatro grupos, cada grupo se le entregara un cuento que tradicionalmente ha sido sexista, esta vez será representado transformando los papeles, de tal forma que facilite la reflexión acerca de los estereotipos de género y permita nuevas perspectivas de género. Los cuentos a representar serán: <ul style="list-style-type: none"> - Ceniciento - El bello durmiente - El bello y la bestia - Caperucito rojo 	Recursos: Recurso Humano, Materiales que se consideren necesarios para las representaciones.
Objetivo: Promover practicas corporales que permitan la inclusión y participación de los sujetos.	Duración: 30 minutos
Descripción de la actividad: El grupo se dividirá en grupos mixtos, se jugaran partidos con las reglas propias del futbol, luego se irán incluyendo reglas que permitan la participación de todos los jugadores en el partido. p.e <ul style="list-style-type: none"> - Los goles deben ser hechos intercalados, es decir si el primero lo hizo una mujer el siguiente debe ser hecho por un hombre y así sucesivamente. - En un momento indicado, los goles solo serán validos si antes todos los jugadores del equipo han participado en la jugada (todos deben haber tocado el balón) - Los goles solo serán validos si se cumple con un mínimo de pases establecidos previamente. - En un momento indicado deberán jugar por parejas, cogidos de la mano y sin soltarse. Con esta misma dinámica se podrá jugar balón mano o baloncesto.	Recursos: Recurso Humano, Balón, Espacio determinado para el juego (cancha de microfútbol)
Objetivo: Promover practicas corporales que integren diversas perspectivas en la vivencia de cuerpo y genero.	Duración: 30minutos
Descripción de la actividad: Se hace una coreografía donde se fusionan técnicas de combate con música. La	Recursos: Recurso Humano, Memoria USB (música), Equipo de reproducción

actividad aeróbica es de una duración de 50 minutos. Al culminar con el ejercicio se hace la reflexión por medio de preguntas orientadoras acerca de cómo desde la educación física se pueden promover actividades que integren diferentes gustos y perspectivas, las cuales permitan la participación de hombres y mujeres sin discriminaciones de tipo sexual.	musical
FASE FINAL	
Objetivo: Realizar un análisis de forma reflexiva identificando la coherencia de dicha actividad con la importancia y/o incidencia de la Educación Física en las practicas corporales incluyentes	Duración: 20 minutos
Descripción de la actividad: Reflexión sobre el papel de la Educación Física en la transformación y la generación de nuevas prácticas incluyentes.	Recursos: Recurso Humano

REFLEXION

Con el G1 debido a las inasistencias y a las actitudes presentadas, se hizo necesario restringir la libertad dada hasta el momento y dar un manejo estricto del listado de asistencia así como de la participación durante las actividades. En los dos grupos fueron bien recibidas las actividades y hubo participación activa por parte de todos los estudiantes. En la fase de reflexión se generaron aportes de gran importancia que evidenciaron la asimilación de la temática y el análisis crítico generado a partir de la experiencia.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR SESIÓN N° 5			
FECHA: Abril 18 de 2013		PROPUESTA CURRICULAR: Género y prácticas corporales “una relación para reflexionar”	
LUGAR DE LA PRACTICA: Corporación universitaria CENDA			
POBLACIÓN: Estudiantes primer semestre del programa Licenciatura en educación física, recreación y deportes.			
N° PARTICIPANTES		UNIDAD	TEMA
Grupo 1: 32	Grupo 2: 15	Tres	Concienciación y transformación desde la perspectiva de género
EJE: ¿Cómo a través de las prácticas corporales suscitar procesos de concienciación y transformación para promover perspectivas de genero diversas e incluyentes?			
OBJETIVO: Promover desde la educación física acciones reflexivas que permitan la transformación de las practicas educativas y con ellas las relaciones de género.			
FASE INICIAL			

<p>Objetivo: Reconocer el Juego como medio para la práctica, que propicia la valoración de las actividades físicas no solo como medio para el fortalecimiento de las capacidades físicas sino también del desarrollo humano.</p>	<p>Duración: 10 Minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: Juego “el gato y el ratón” los participantes que forman un círculo (la cueva del ratón) ven como dos de los participantes (uno representa al gato y el otro al ratón) realizan una apuesta que tiene como fin ganar una mogolla y un chicharrón, así: Ej. - A que te cojo ratón. - A que no gato ladrón - Te apuesto una mogolla y un chicharrón - ¿A qué hora? - A las 6. Después de esto los participantes entonan una estrofa que dice: “El reloj de Jerusalén, da las horas siempre bien, da la 1, da las 2, da las tres... y así sucesivamente hasta llegar a la hora acordada para que la persecución comience; al llegar a la hora acordada el ratón debe correr para no ser cazado por el gato. Finalizando con el triunfo de alguno de los dos. Pierde el gato si no logra atrapar al ratón antes que éste llegue a su guarida de nuevo y viceversa, si el gato atrapa ratón entonces hay penitencia para el ratón.</p>	<p>Recursos: Recurso humano, Espacio</p>
<p>FASE CENTRAL</p>	
<p>Objetivo: Proponer alternativas en las concepciones de género para la transformación de los estereotipos que limitan el desarrollo del ser humano.</p>	<p>Duración: 50 minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: Los participantes se dividen en cuatro grupos y cada equipo debe realizar una actividad lúdica y/o deportiva donde se evidencie la temática de género.</p>	<p>Recursos: Recurso Humano</p>
<p>FASE FINAL</p>	
<p>Objetivo: Reflexionar sobre el tema, su actividad, (tanto individual como grupal) el programa, manejo del mismo; aportes, recomendaciones.</p>	<p>Duración: 60 minutos</p>
<p>Descripción de la actividad: Se realiza una retroalimentación (Recomendaciones, Aportes) en forma bilateral, donde tanto la orientadora como los estudiantes hablan de su experiencia y punto de vista sobre el programa, pertinencia del tema, manejo del programa y coherencia entre las actividades y la problemática.</p>	<p>Recursos: Recurso Humano</p>

REFLEXION

En el G1 las actividades propuestas carecieron de creatividad y no se relacionaron con la temática de género, la parte final de la sesión fue una de las más productivas del proceso ya que se entablo un dialogo sobre las fortalezas y debilidades tanto de los estudiantes como de la profesora. En el G2 las actividades propuestas fueron muy creativas y se convirtieron en un gran aporte para el proyecto, todos

participaron de forma activa con total disposición. El momento de la reflexión y retroalimentación como en el resto de las sesiones fue muy productivo y de gran aporte para la formación docente.

En términos generales el G2 fue más receptivo frente a las actividades facilitando la integración y la reflexión, están abiertos y dispuestos a nuevas experiencias, lo cual facilita el desarrollo de cualquier tipo de temática. Es un grupo que se caracteriza por la participación, el respeto y el reconocimiento del otro a pesar de la diversidad de personalidades.

El G1 se convirtió en el verdadero reto para mostrar el desempeño docente desde el saber ser, saber conocer y saber hacer, ya que por la diversidad de personalidades se convirtió en un grupo difícil de orientar y cada día presentaba una nueva problemática que desestabilizaba y obligaba a reestructurar los planteamientos de cada sesión.

5. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

La profesión docente aunque no es una tarea fácil tiene una incidencia importante en el desarrollo de toda sociedad. Es tarea de la educación generar desde sus prácticas transformaciones que favorezcan el desarrollo humano, potenciando diversas capacidades y ampliando oportunidades sin ningún tipo de discriminación. Una tarea como ésta lleva a cuestionarse día a día sobre cómo educar a un ser en constante construcción, un ideal de ser humano crítico y reflexivo que pueda ser y hacer parte de una sociedad diversa e incluyente, aportando desde su experiencia y conocimiento a la transformación social.

5.1 Aprendizajes como docente.

A partir de estas reflexiones se comprende que la labor de educar es guiada por la construcción que hace día tras día, ya que cada jornada es un nuevo comienzo, una nueva oportunidad para ser mejor, para dar todo de sí mismo. Ahora puedo decir que no hay otra profesión que lleve a cada persona a explorarse y repensarse tan constantemente como la de ser educador, cada sujeto con el que se establece una relación es un mundo diferente y un fin en sí mismo, lo cual requiere de toda la atención y entrega por parte del profesor para hacer de ese sujeto un pensador y transformador del mundo.

Asumirse como educador es comprender que cada una de nuestras acciones tiene trascendencia en los sujetos con los que establecemos relaciones, es saber

que cada una de las prácticas que realizamos se convierte en la oportunidad de cambio, en un paso para la transformación hacia un mundo mejor. Educar a un ser que trae consigo tantas construcciones socioculturales no es tarea fácil, pero es una de las experiencias que más nutre nuestra formación. En este caso propone transformaciones desde la educación física para una problemática que hace parte del diario vivir como lo es el género, no solo fue un reto sino una gran motivación para seguir en este camino que un momento dado, ya sea por vocación o casualidad, escogí como proyecto de vida.

El hecho de haber desarrollado el proyecto con dos grupos de tan diversas características se convirtió en una experiencia muy enriquecedora para el proceso de formación docente, ya que a pesar de planear las mismas actividades para los dos grupos, el desarrollo de las sesiones era totalmente y cada situación se convertía en un momento de incertidumbre y desequilibrio que ponía a prueba las competencias docentes (saber conocer, saber ser, saber hacer)

Los sentimientos que se me generaron en ocasiones se convirtieron en el motor para continuar, mientras que en otras ocasiones eran frenos que no permitían avanzar, por ejemplo en las situaciones que se generaron con el G1 la incertidumbre e impotencia llevo a pensar en que existió una equivocación frente al rumbo profesional escogido y se tomaron decisiones incorrectas dejando de lado el propósito fundamental y cayendo en tecnicismos, mientras que con el G2 se reafirmaba el entusiasmo por hacer de la enseñanza un estilo de vida.

Esta experiencia sin duda permitió comprender que es en la acción, en el enfrentamiento de cada situación donde se resuelve y se genera el conocimiento. Entendí que el maestro se forma a partir de la interacción con los sujetos y el entorno,

que existen situaciones cuyo manejo solo se comprende en el momento en que se enfrentan, aprendí que el 'maestro no nace sino se hace'.

5.2 Incidencias en el contexto y en las personas.

Si el propósito del proyecto es generar espacios de reflexión sobre las construcciones de género, este sí se pudo alcanzar, incluso desde la primera sesión. Fue gratificante y enriquecedor ver como analizaban desde su experiencia e historia de vida la incidencia de estos imaginarios y representaciones en su formación como sujetos, también fue de gran valor evidenciar la forma progresiva en que los estudiantes se hacían cada vez más críticos frente a esas situaciones que desde lo cotidiano reflejan que existe una problemática que ha tratado de ser naturalizada u ocultada y la cual debe ser tratada para lograr la transformación hacia una sociedad diversa e incluyente.

Se evidencio que en la mayoría de estudiantes predominan los estereotipos de género hegemónicos, cada una de sus actitudes de forma implícita o explícita demostraban que desde su núcleo familiar y con ayuda de la escuela se han fundado en ellos las características propias de la feminidad y masculinidad hegemónica. Al inicio de las actividades algunos de los hombres actuaban dominantes frente a diferentes situaciones, no les gustaba expresar sentimientos y se negaban a realizar prácticas que culturalmente se les ha asignado al género femenino. Las mujeres se mostraron pasivas y expectantes a lo que realizaran los hombres, pero fueron mas receptivas frente al planteamiento de la problemática y tenían inconveniente en realizar las actividades así fueran de predominio masculino.

Con relación a las competencias, El G1 presento problemas en la interpretación de los planteamientos por lo cual se hizo difícil cumplir con la totalidad del propósito, aunque si se registro un cambio significativo se requiere de mas tiempo para desarrollar

la proyecto con ellos, ya que por diferentes factores que intervinieron en el proceso, el aprendizaje se di de una forma mas pausada. Su creatividad pocas veces se vio reflejada ya que siempre respondían a las diversas situaciones de la forma tradicional. Pocas veces se establecieron relaciones de respeto y dialogo. El avance significativo y el desarrollo de las competencias se vio reflejado en la última sesión, donde se genero reflexión, dialogo y concienciación. En sus últimos aportes se vio reflejada la asimilación de la temática desarrollada.

El G2 desde el inicio del proceso se presento abierto al dialogo, al análisis y a la reflexión. De forma progresiva fue generando concienciación frente a la problemática y participaron de forma activa en cada una de las clases. En las diferentes situaciones respondieron de forma creativa e ingeniosa, establecieron diálogos para dar solución a problemáticas y asumieron con seriedad su papel como futuros docentes.

Haber desarrollado este proyecto con futuros docentes de Educación física me lleva a reflexionar sobre la incidencia y el impacto que esto puede causar a futuro, cuando sean ellos quienes se enfrenten a la experiencia de educar, tendrán la inquietud, reflexionaran y pondrán en practica lo aprendido en estos talleres sobre género y prácticas corporales. El trabajo con esta población se convierte en la esperanza de haber generado una huella que quizás trascienda en el tiempo y genere transformaciones no solo en esta implementación, sino también a futuro.

5.3 Incidencias en el diseño.

El diseño de estén proyecto estuvo acorde con la temática y la población con la que se desarrollo. La forma en que plantearon los contenidos permitió hacer el abordaje completo de la problemática, creando como ejes preguntas problematizadoras que permitieron dar una buena orientación hacia la reflexión que era el principal objetivo.

Quizás uno de los elementos que influyó para no haber podido avanzar más en los propósitos fue el tiempo, ya que para poder trabajar con los dos grupos de estudiantes se tuvieron que realizar solo cinco sesiones con cada uno y considero que el abordaje de esta temática y una verdadera transformación requiere de tiempo y constancia.

Algunas de las actividades en el momento de la ejecución tuvieron que ser cambiadas o adaptadas según la situación que se presentaba, pero esto no se convirtió en un problema sino en una posibilidad de aprendizaje docente.

En términos generales todo lo planteado desde el proyecto se pudo desarrollar, en ocasiones con algunas adaptaciones pero siempre atendiendo al propósito de formación.

5.4 Recomendaciones.

El abordaje de la problemática género en ocasiones es una temática sensible debido a las diferentes percepciones que se tienen de ella, por esta razón es necesario analizar el contexto y la población con la que se desea trabajar para comprender la forma más asertiva de desarrollarla, sin generar choques que desvíen la temática o no permitan cumplir con los propósitos.

Este proyecto solo es un pequeño abordaje que evidencia una problemática, frente a la relación de género y prácticas corporales queda mucho por explorar, lo cual se convierte en una oportunidad para la educación física de contribuir en la transformación y el desarrollo social. Este es el inicio y la invitación para continuar.

REFERENCIAS

- Arango, L., León, M. & Viveros, M. (1995). *Género e Identidad. Ensayos sobre lo masculino y lo femenino*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Bartolomé, M. & Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de investigación Educativa*, 18 (2), 463-479.
- Bonamy, B. (Agosto de 2007). Universidad Nacional de La Plata. *Recuperado mayo, 13, 2012, desde:*
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/16488/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Cabral, B. & Garcia, C. (03 de Julio de 2002). *Ecotropicos*. *Recuperado marzo, 15, 2012, desde:*<http://ecotropicos.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/grupos/gigesex/publicaciones/articulos/masculino-femenino.pdf>
- Chesney, L. (2008). *Universidad de Nariño*. *Recuperado marzo, 16, 2013 desde:*
http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r11_53.pdf
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física: un enfoque constructivista*: Barcelona. Inde
- Deneulin, S. (23 de Enero de 2004). *Human Development and Capability Association*. *Recuperado noviembre, 15, 2012, desde:*
http://www.capabilityapproach.com/pubs/275CAtraining_Deneulin.pdf
- Domínguez, M. E. (12 de Diciembre de 2005). *Semana*. *Recuperado abril, 15, 2012, desde:* http://m.semana.com/documents/Doc-1759_2008924.pdf
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. Mexico D.F: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. España: Siglo XXI.
- García, A. (16 de Octubre de 2009). *Muevete por la igualdad*. *Recuperado diciembre, 16, 2012, desde:*
http://www.mueveteporlaigualdad.org/docs/genero_desarrollo_humano_castellano.pdf

- Hernandez, D. & Rodriguez, J. (2011) *La escafandra de la Educación. Desarrollo de la expresividad para la construcción de la corporeidad despierta en el instituto Merani*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación física, Licenciatura en educación física.
- Hernández, Y. (20 de Mayo de 2006). *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado junio, 10, 2012 desde:
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/13/yhgarcia.pdf>
- Herrera, C. (Julio de 2000). Las prácticas corporales y la educación física en la escuela primaria en Colombia entre 1870 y 1913. *Revista Ludica Pedagógica*, 4, 3-14.
- INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA DE EL BOLSÓN. (10 de Julio de 2010). *IFDC*. Recuperado febrero, 20, 2012, desde:
http://www.ifdcelbolson.edu.ar/mat_biblio/provivavoz/curso_modulo.pdf
- Millán, N. & Alarcón, L. (2009). *Las niñas asean el salón, los niños salen a recreo. Transmisión de los roles de género en el discurso y la práctica docentes*. Bogotá/Ibague: Universidad Nacional de Colombia.
- Pateti, Y. (Septiembre de 2007). *Scielo*. Recuperado abril, 12, 2012, desde:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000300011&script=sci_arttext
- Recio, C. & Lopez, M. (12 de Julio de 2008). *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado abril, 23, 2012, desde:
<http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA0808110247A/18994>.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emilio o de la educación*. París: Duchesne.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Scharagrodsky, P. & Narodowski, M. (Diciembre de 2005). Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo, más acá de la testosterona. *Revista Colombiana de educación*, 4, 61 - 78.
- Torres, S. (Julio de 2010). *Psicopedagogía Mora García*. Recuperado marzo, 12, 2013, desde:
<http://pa.moragarcia.over-blog.com/article-paulo-freire-educacion-y-concientizacion-64010316.html>
- Vartabedian, J. (2 de Septiembre de 2007). *Antropología*. Recuperado abril, 15, 2012, desde:
<http://www.antropologia.cat/files/EI%20cuerpo%20como%20espejo%20de%20las%20construcciones%20de%20g%C3%A9nero.%20Una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20transexualidad%20femenina.pdf>