

Estereotipos de Género. Una Mirada Reflexiva Desde la Educación Física

David Armando Castro Ladino

Juan Pablo García Bautista

Jhoan Camilo González Alfonso

Tutora:

Angélica Larrota Cruz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá, Colombia. Junio de 2021

Dedicatoria

A mí madre, quien siempre fue fortaleza en todo momento.

A mí padre, por el apoyo, ayuda y sabiduría en cada proceso.

A mi hermano, quien siempre me dio apoyo sin importar las circunstancias.

A mis tíos, ya que su ayuda fue fundamental en todo momento.

A mí novia, por su incondicional compañía y apoyo moral en momentos difíciles

David Castro

A mi madre, mi padre y mis hermanos, por estar siempre a mi lado, por brindarme su apoyo, amor y cariño.

A mi novia, mejor amiga y confidente, por escucharme y acompañarme en todo momento

Juan Pablo García Bautista

Primeramente a Dios, por su ayuda y voluntad de estar hoy acá.

A mi mamá y mi papá, por ese apoyo y motivación en mi proyecto de vida;

A mis hermanos, que este documento sea el legado de ejemplo como cierre a un ciclo de vida marcado por la constancia, esfuerzo, dedicación y amor con el propósito de seguir cumpliendo metas.

Jhoan Camilo González

Agradecimientos

A nuestra tutora Angélica Larrota, por su dedicación, su entrega y compromiso con nosotros. Gracias por orientarnos en la construcción de este proyecto.

A nuestros docentes y compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional, por contribuir de múltiples formas a nuestra formación académica y profesional. Gracias por las vivencias y aprendizajes que han sucedido en estos años.

A nuestros familiares y amigos que participaron en la ejecución del proyecto, gracias por compartir parte de su tiempo, sus experiencias y su energía. Los llevo en el corazón.

Juan Pablo García Bautista

Agradezco a Dios por la sabiduría, fortaleza, coraje y el entusiasmo de seguir siempre hacia adelante y lograr cumplir mis sueños. A la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y a la facultad de Educación Física por brindarme los espacios, las oportunidades contextos apropiados para el crecimiento personal como profesional que me enriquecieron como persona.

A nuestra tutora Angélica Larrota Cruz por cada aporte, consejo y acompañamiento que nos brindó durante el proceso.

A mis compañeros de trabajo de grado que con sus aportes, apoyos y risas ayudaron a que este proceso creciera y diera sus frutos. A mis amigos y compañeros con los que compartí, juegos, risas, alegrías, tristezas, y todo lo que hemos vivido durante este gran camino para llegar a ser docentes y aportar un grano de arena a la sociedad.

David Armando Castro Ladino

Primero le agradezco a Dios por permitirme llegar a estas instancias, por su compañía y apoyo para así desarrollar el presente documento.

También a mi madre quien ha influido en las fuerzas, constancia e ímpetu; a mi padre por su apoyo y motivación, en fin a mis padres para seguir trabajando en mi proyecto de vida. A la Universidad Pedagógica Nacional por ser el espacio de exploración del conocimiento, de entrega de saberes, para nuestra práctica profesional.

A nuestra tutora Angélica Larrota por su implementación de conocimientos que hicieron que el documento llegara a su finalización.

Y por último a Juan Pablo García y David Armando Castro con quienes compartí experiencias, vivencias y fuimos de mutua ayuda para la finalización de esta etapa de nuestras vidas, con alegría y satisfacción.

Jhoan Camilo González Alfonso

Tabla de Contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Lista de Tablas	7
Lista de Figuras	8
Lista de Siglas	9
Introducción	10
Justificación	12
Problema	13
Propósito de formación	13
Capítulo I. Contextualización	14
Estereotipos de Género en la Educación Física	19
Antecedentes	20
Marco Legal	22
Nivel Internacional	22
Nivel Nacional	23
Nivel Local	23
En la Educación Física	23
Capítulo II. Perspectiva Educativa	26
Perspectiva Humanística. Necesidad de Superar los Estereotipos de Género	26
Sociedad y Cultura	26
Perspectiva de Ser Humano	28
Perspectiva Pedagógica	31
Educación y Libertad	31
Comunicación	32
Participación	35
Identidad	35
Enfoque Pedagógico	36
Evaluación	37
Perspectiva Disciplinar	38

Educación Corporal, Aspectos Generales	38
Cuerpo	39
Motricidad	42
Prácticas Corporales	43
Capítulo III. Diseño de Implementación	45
Justificación	45
Macroestructura	48
Las Unidades Didácticas	49
Unidad 1: mi relación conmigo mismo y con los demás	50
Unidad 2: participación e identidad	50
Unidad 3: construyendo caminos de igualdad	51
Los Núcleos	52
Los ejes de la propuesta	52
Los tópicos generativos	53
Evaluación	55
Evaluación diagnóstica	56
Diario de campo	57
Coevaluación Estudiantil Hacia la Clase	58
Debate	59
Reflexión por unidad	59
Evaluación final	59
Capítulo IV. Ejecución Piloto	61
Microcontexto	61
Microdiseño	63
Diseño y metodología de clase	64
Capítulo V. Análisis de la Experiencia	68
Evaluación	68
Evaluación Diagnóstica	68
Coevaluación Estudiantil Hacia la Clase	69
Diario de Campo	69
Autoevaluación	71

Historia de Vida	72
Diseño	75
Logros	78
Experiencia docente	80
Referencias	84

Lista de Tablas

<i>Tabla 1. Necesidades según categorías existenciales y axiológicas y sus satisfactores más importantes para este PCP. Elaborado a partir de Max Neef (1994)</i>	30
<i>Tabla 2. Cartografía general de la propuesta educativa. Elaboración propia.....</i>	55
<i>Tabla 3. Preguntas de la evaluación diagnóstico. Elaboración propia.....</i>	57
<i>Tabla 4. Elementos del diario de campo. Elaboración propia.....</i>	58
<i>Tabla 5. Formato de la coevaluación estudiantil hacia a la clase. Elaboración propia ...</i>	58
<i>Tabla 6. Preguntas de cada unidad. Elaboración propia.....</i>	59
<i>Tabla 7. Microdiseño Unidad 1. Elaboración propia.....</i>	66
<i>Tabla 8. Microdiseño Unidad 2. Elaboración propia.....</i>	67
<i>Tabla 9. Microdiseño Unidad 3. Elaboración propia.....</i>	68

Lista de Figuras

Figura 1. Perspectiva de la comunicación dentro de la propuesta. Elaboración Propia...34

Lista de Siglas

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

Introducción

El proyecto desarrollado en estas páginas abarca un problema identificado en un contexto formal, en una institución educativa, concretamente en las diferentes clases de educación física, las cuales formaron parte de unas intervenciones que se realizaron como grupo en semestres anteriores. En ese proceso de observación, el interés se centró en los diferentes comportamientos de los estudiantes según el género, los cuales limitaban la participación dentro de la clase.

Se considera que dicho comportamiento obedece a los estereotipos de género que han establecido una forma de ser de los diferentes géneros, los cuales son un dispositivo de reproducción y naturalización de roles, de formas de ser, de actuar y de pensar, negando todo aquello que se salga de las categorías establecidas. Estos estereotipos son una problemática social al homogeneizar a los individuos, cuando el fin debería ser mantener la heterogeneidad, la diversidad que compone a la sociedad.

Esta propuesta surge en el marco de la Educación Física, la cual por su carácter pedagógico se interesa en las problemáticas de carácter social como lo es la presentada en el párrafo anterior. Por lo cual la Educación Física pretende formar a los sujetos de manera integral, entendiendo que debe ir más allá de la educación del cuerpo para situarse en una educación que contemple a su vez al cuerpo simbólico, vivido, histórico, en resumidas cuentas, al cuerpo de la experiencia.

Ahora bien, ¿cuál es la relación entre los estereotipos de género y la Educación Física? Estos estereotipos llevan dentro de sí concepciones de cuerpo y de movimiento, que se reproducen al interior de la Educación Física. Por esta razón se debe dar cuenta de las

influencias de los estereotipos de género a nivel del cuerpo y del movimiento, entendiéndose como elementos globalizantes que conforman y construyen al sujeto.

Por último, para dar una posible solución a la problemática, el proyecto propone trabajar desde la identidad, la participación y la libertad como necesidades que deben ser atendidas en el marco de la desnaturalización de los estereotipos, donde la hermenéutica del sujeto y la narrativa corporal son las principales herramientas para dar cuenta de las influencias de dichos estereotipos en las construcciones de hombres y de mujeres.

Justificación

El proyecto involucra una problemática social, que puede ser fuertemente trabajada en la educación, y en la educación física, puesto que se encuentra inmersa en los contextos académicos. De igual manera, consideramos que la educación debe ser contextualizada y debe incluir las problemáticas sociales de los contextos en los que se desarrolla. Por tal razón, trabajar los estereotipos de género dentro de la educación resulta fundamental en la medida en que es una problemática social, siendo un medio en la transformación socio cultural donde el sujeto tenga un rol activo y autónomo. También resulta fundamental dentro de los movimientos contraculturales frente a la hegemonía impuesta dentro del sistema neo capitalista, donde la conciencia, la reflexión, la autonomía y una verdadera democracia son pilares fundamentales.

En la educación física se hace fundamental en la medida en que la problemática se relaciona de manera directa en la construcción de los cuerpos, donde los estereotipos se insertan en el cuerpo como un mecanismo de control que homogeniza y normaliza lo masculino y lo femenino, negando otras posibilidades en los diferentes aspectos, como lo pueden ser las acciones, las actitudes y las emociones. Por ello la educación física, desde la narrativa corporal y la hermenéutica del sujeto, resulta ser un medio para dar cuenta de aquellos elementos que se han instaurado en los cuerpos, donde la narrativa corporal posibilita reconstruir las historias de vida como un texto vivido y la hermenéutica del sujeto posibilita que el conocimiento de sí mismo, de los demás y del contexto, permita así la generación de conciencia y reflexión de la realidad y su contexto.

Problema

Este proyecto pretende investigar alrededor de los estereotipos de género y sus influencias en las construcciones de vida, como hombres y como mujeres. Para ello, se parte de un contexto patriarcal, donde la sociedad machista normaliza roles, comportamientos y actitudes según el sistema sexo-género. Específicamente, el proyecto se ocupa de relaciones consigo mismo, con el otro y con lo otro para generar reflexiones alrededor de los estereotipos de género y con ello desnaturalizarlos.

Propósito de formación

El propósito formativo del proyecto es fomentar la reflexión alrededor de los estereotipos de género por medio de la educación corporal, posibilitando otras formas de pensarse a sí mismo a partir del reconocimiento e identificación de sí mismo y de los demás. Donde los ejes desarrollados (libertad, participación, comunicación e identidad) sirven de agentes mediadores entre el sujeto y el propósito del proyecto.

Capítulo I. Contextualización

Por medio de las prácticas de observación que se tuvieron durante el ciclo de profundización I, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se observó una notable diferencia en la actitud de los hombres y las mujeres frente a la clase de educación física. Por ejemplo, el jugar microfútbol se veía como una práctica para hombres mientras que la danza era vista como una práctica de mujeres, generando límites invisibles entre lo masculino y lo femenino. Esto nos llevó a pensar en diferentes temas como la discriminación, la desigualdad, la influencia del patriarcado, llevándonos a encaminar la problemática hacia los estereotipos (fundamentalmente los relacionados con el género), pues han servido como un mecanismo de reproducción cultural del encasillamiento de lo masculino y lo femenino a unas formas específicas de ser. Con lo cual, nosotros vemos en la educación física una oportunidad de trabajar esta problemática desde las propias prácticas corporales.

Para entender esta problemática es pertinente conocer los diferentes elementos que la componen: sexo, género, patriarcado, estereotipos y la educación física como reproductora de dichos estereotipos.

Desde autores como Ballaber (2012), Lamas (1996), Romero y González (2009), se puede decir que hablar de sexo y género no es lo mismo. Por tanto antes de definir los dos términos nos parece necesario hacer un corto recorrido histórico para entender de dónde surgió la necesidad de diferenciarlos.

Lamas (1996) dice que la primera disciplina en hablar del género diferenciándolo del sexo, fue la psicología. Dicha necesidad de diferenciar los dos términos surgió a partir de

un experimento realizado por Robert Stoller, donde los aspectos externos de los genitales resultaba en confusión, pues aspectos de las mujeres donde su clítoris se asemejaba a un pene se les asignó un papel de hombre, y después de los tres años de edad cambiarle la identidad de género correspondiente al genital inicial resultó imposible de hacer, pues retenían sus conductas enseñadas. Casos que llevaron a Stoller (como se citó en Lamas, 1996) a suponer que “lo que determina la identidad y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres” (p. 6).

Desde una perspectiva sociológica, Romero, y González (2009) dicen que es desde la década de los sesentas cuando algunos autores comienzan a utilizar el género diferenciándolo del sexo, donde el primero “indicaba las dimensiones psicológicas, culturales y sociales de la masculinidad y la feminidad” (p. 8).

En ese sentido, se puede deducir que el término sexo es abordado desde la biología, la anatomía y la fisiología, refiriéndose exclusivamente a las diferencias genéticas entre hombres y mujeres, donde uno de los elementos fundamentales son los órganos reproductores masculinos y femeninos: el pene y la vagina. Perspectiva desde la cual García (2016) dirá que esta hace referencia a una clasificación desde el sistema reproductor, y todas las características físicas, biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres, que nos hacen hombre o mujer, o en el caso de los seres vivos hembras y machos, dependiendo los rasgos de cada uno. Mientras que la palabra género en palabras de Lamas (1996) “son características socialmente construidas que no tienen relación con la biología” (p. 7). Esto nos lleva a pensar que la concepción de género es diferente en cada sociedad, razón por la

cual es necesario entender cómo se entiende este concepto en el modelo social en el que vivimos: el patriarcado.

El concepto de sociedad patriarcal según Ballber (2012) hace referencia a la forma de organización que está basada en el sistema sexo-género donde la principal característica es la preponderancia del hombre por sobre la mujer, este es quien manda mientras que ella pasa a un segundo plano. El sistema sexo-género en este modelo social hace referencia a la correlación de ambos términos, donde las mujeres (sexo) seguirán las representaciones sociales consideradas como femeninas (género) mientras que los hombres (sexo) seguirán aquellas representaciones masculinas (género). Lo cual excluye otras posibilidades dadas a partir de una concepción más amplia de género.

Pero eso no es todo, la mujer también es víctima del patriarcado, en palabras de Correa (2014) la sociedad patriarcal “esconde e incluso alienta diferentes formas de violencia contra las mujeres” (p.70). Algunas de estas formas podrían ser el sometimiento de la mujer al hombre, el ser reprimida sexualmente y en cierto grado el ser privada del acceso al poder. Con estos elementos, esta autora dirá que en cierta medida la discriminación y la inequidad de género es el resultado del sistema patriarcal.

Esta construcción del género, bajo el sistema sexo-género de la sociedad patriarcal lleva a Nuñez (1999, como se citó en Correa y Álvarez 2017) a pensar que el poder tiene un papel fundamental en esta problemática “pues expresa de diversas formas la definición/representación de la realidad acerca de lo que se cree posible e imposible, deseado o indeseado, malo o bueno, normal o anormal” (p.17). Elemento que nos lleva a

hablar de los estereotipos, ya que estos son los encargados de delimitar aquello que es «normal y anormal» para los sujetos.

Según García (2016) la palabra estereotipo hace referencia a “un pensamiento generalizado de la sociedad o personas, respecto a un conjunto de características compartidas por un grupo social” (p. 16). De manera que son generalizaciones que se hacen sobre una parte de la población que comparte algunos rasgos o características, como ser hombre, mujer, negro, etc., pero que justamente al ser generalizaciones, llevan a homogeneizar la población como si no hubiera diversidad dentro de cada una de estas categorías.

En cuanto al sistema sexo-género mencionado anteriormente, García (2016) se refiere a los estereotipos de género como “un conjunto de creencias compartidas socialmente acerca de las características que poseen hombres y mujeres” (p. 23). Desde esa mirada, Fajardo y Torres (2013) mencionan algunas características de lo que se considera masculino y femenino:

Las mujeres deben ser delicadas, sensibles, con voluntad de servicio, tranquilas, obedientes, dependientes y débiles, por lo que se espera que requieran siempre de la protección de un hombre a lo largo de la vida. Mientras que los hombres deben ser fuertes, valientes y seguros, más racionales que emocionales, siendo los proveedores del hogar, así como siempre deben mostrar su masculinidad para mantener su honor.
(p.46)

Esto nos lleva a pensar que “los estereotipos de género limitan las acciones de los seres humanos, pues enmarcan comportamientos que corresponden a lo masculino y

femenino, proyectando el rol que deberá cumplir cada uno de estos en la sociedad” (Barberá, 1998, como se cita en Guerrero y Almonacid, 2014, p.87). Limitando así las experiencias y los intereses de los sujetos, restringiendo así la diversidad, al imponer un modelo fijo a las mujeres y a los hombres (Narváez, 2013).

Los estereotipos se han atado a la sociedad como un modelo de perfección en hombres y mujeres, utilizándose para justificar las condiciones de desigualdad y dependencia, que los sujetos buscan para sentirse satisfechos con su vida (Beltran, 2017). La perfección es una meta, donde los estereotipos delimitan ese camino resultando en la homogeneización de las personas. Lo cual justifica el discriminar a quienes no siguen estos estándares, ya que estos estereotipos se vuelven lo “normal”, lo “bueno” y lo que se sale de estos se vuelve lo “anormal” y lo “malo”.

Como lo dice García (2016), “La discriminación tiene la característica de olvidar al individuo en particular, dejando de lado sus necesidades, deseos, habilidades y circunstancias que los impulsan a ser como personas”. En el caso de los hombres, Narváez (2013) en su PCP, nos aporta lo siguiente:

Los hombres han sido doblegados en silencio por los requisitos de la idea de masculinidad. 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». (pp.24-25)

Estereotipos de Género en la Educación Física

Los ideales de la educación física durante el siglo XX, según Chinchilla (2002), han estado alrededor del orden, la identidad y la disciplina, buscando fundamentalmente la formación de hombres fuertes, resistentes y vigorosos. Camacho (2003) por su parte menciona la influencia de los conceptos de cuerpo productivo y cuerpo como instrumento en la educación física, teniendo como fin la productividad económica para la industria, lo que implicó para esta disciplina “centrar su interés en aspectos relacionados con la salud y el desarrollo de las capacidades físicas” (p. 16). Emergiendo así un concepto de educación que busca la disciplina y el seguimiento de órdenes, que son más acordes al modelo masculino que al femenino. En palabras de García (2009) la participación de la mujer en el deporte – y por tanto en la educación física por su alta implicación deportiva – ha sido menospreciada.

Desde esta relación entre deporte y educación física, los estereotipos de género han sido parte de estos a tal punto que se han generado deportes masculinos y femeninos según si estos son «apropiados» para los hombres o para las mujeres, conllevando a exclusiones y discriminaciones según la actividad realizada. Oglesby (1993, como se citó en Romero y González, 2009) dice que en los deportes considerados masculinos prevalecen la competitividad, la agresividad, el liderazgo, la resistencia, entre otros; mientras que en los deportes considerados como femeninos prevalece la obediencia, la maternidad, la pasividad, la ternura y el apasionamiento.

Estos elementos permiten dar cuenta de cómo el deporte y la educación física continúan reproduciendo elementos propios de la cultura patriarcal como lo son en primera instancia dichos estereotipos femeninos y masculinos. Razón por la cual, los autores

anteriormente mencionados, concluyen que, desde la perspectiva de la mujer, la educación física ha sido entendida en función de lo que la sociedad patriarcal espera de ella, manteniendo los estereotipos sexistas.

Antecedentes

En cuanto a los antecedentes de esta propuesta, a nivel local se encuentra el PCP de Narvaez (2013) de la UPN titulado como “Género y Prácticas corporales una relación para reflexionar” el cual, en cuanto a la problemática del género busca propiciar espacios de participación y reflexión sobre las prácticas corporales que llevan a la construcción de lo masculino y lo femenino. Para ello, esta propuesta se basa en la teoría curricular crítica y la pedagogía crítica para establecer los principios pedagógicos como bases del proyecto, generar espacios propicios para la reflexión crítica y la concienciación a partir de las experiencias que se dan en las prácticas corporales para así transformar las concepciones referentes al género que han limitado las experiencias de los sujetos.

Por otra parte, el PCP titulado como “La educación física, promotora de la equidad de género” de Álvaro González (2013), aborda la problemática desde los conceptos de igualdad, género y estereotipo, así como un recuento histórico de los roles de hombres y mujeres en diferentes civilizaciones. Así mismo tiene en cuenta la reproducción de los estereotipos a través de la clase de educación física por medio del docente, sus prácticas y discursos. Desde allí, plantea como tratamiento, la sociomotricidad como un camino centrado en la relación que el sujeto establece con los demás actores de su entorno de tal manera que propone contenidos basados en los procesos comunicativos por medio de

juegos de interacción, como los cooperativos, los de oposición y los combinados, teniendo como fundamento el aprendizaje cooperativo.

Un último PCP de la UPN, lleva como título “Educación física para fortalecer las relaciones de género” de Sebastián Herrera y Fredy Triana (2015). Teniendo como base la imposición de roles, comportamientos y conductas por la sociedad frente a la construcción de los hombres y las mujeres, este proyecto propone fortalecer las relaciones de género por medio de procesos de reflexión alrededor de esta realidad social para así permitirle al ser humano la construcción constante de su identidad. Con ello propone la sociomotricidad, donde la interacción motriz posibilita la relación con los otros, donde la base es el aprendizaje social planteado por Vygotsky y Bandura.

Como último antecedente local, se encontró la tesis de Correa y Álvarez (2017) de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Javeriana, el cual aborda la problemática preguntándose qué es ser hombre. Este trabajo plantea un espacio para hablar sobre sí mismos y sobre la vivencia de la identidad desde el testimonio propio de lo que significa para los participantes ser hombres, buscando resignificar actos y pensamientos naturalizados en nuestra sociedad y cultura patriarcal para romper así con los modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad. Como respuesta a la pregunta qué es ser hombres, este trabajo encontró que la idea que los define como hombres está asociada a las situaciones de violencia vividas.

A nivel internacional se encuentra el texto de Hidalgo Guerrero y Almonacid Fierro (2014), titulado como “estereotipos de género en las clases de educación física”, donde se aborda la problemática del sistema sexo-género y los estereotipos de género dentro de la educación física. De esta problemática concluye que en la educación física todavía está

presente una mirada androcéntrica, pues se están reproduciendo los estereotipos de género y se están fomentando los valores considerados socialmente como masculinos, excluyendo de cierta manera a las niñas, debido a que se han menospreciado las capacidades femeninas.

Por último, el artículo de Lucas Maximiliano Trussi (2020) pretende visibilizar, desde una mirada actual, la problemática de los estereotipos de género en torno a adolescentes, que surgen durante las clases de educación física en las escuelas de educación media. En ese sentido, este artículo resulta relevante porque pone en relieve cómo las mujeres y los hombres son afectados por la problemática en la educación física así como también habla de la necesidad de desnaturalizar la realidad social que hace parte de dichos estereotipos de género.

Marco Legal

Nivel Internacional

Este PCP se apoya primeramente en la declaración de los Derechos Humanos, concretamente en los artículos 1 y 26: donde se menciona que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, donde la educación debe buscar el pleno desarrollo de la personalidad humana así como el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Junto a esta, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, dice que toda persona tiene derecho al respeto de su honra y al reconocimiento de su dignidad, teniendo en cuenta que todas las personas son iguales ante la ley y en consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley (artículos 11 y 24).

Nivel Nacional

A nivel nacional este proyecto se apoya en la Constitución Política de Colombia, donde se dice que todas las personas tendrán los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones como el sexo (artículos 13 y 43). También menciona que todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin obstáculo alguno (artículo 16).

Por su parte el Congreso de la República, en la ley 248 1995, dice en el artículo 3 que toda mujer tiene derecho a una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado. Mientras que en el artículo 4 menciona que toda mujer tiene derecho al reconocimiento, goce, ejercicio y protección de todos los derechos humanos y a las libertades consagradas por los instrumentos regionales e internacionales sobre derechos humanos.

Nivel Local

En cuanto a Bogotá, el Decreto 166 de 2010 busca adoptar una política pública de mujeres y equidad de género, partiendo del reconocimiento y restitución de los derechos de las mujeres en las diversas zonas de la ciudad (artículo 1). Desde allí, esta política contribuye en la modificación de las condiciones de desigualdad, discriminación y subordinación que por razones de género, perduran en los diferentes ámbitos de la sociedad (artículos 2 y 4).

En la Educación Física

Concretamente en la Educación Física, se encuentra el documento borrador “Orientaciones Curriculares para Educación Física, Recreación y Deporte” del 2019, el cual

piensa el área desde la inclusión y la diversidad, por lo que busca contribuir a la formación de la ciudadanía desde la sana convivencia, el respeto y las relaciones armónicas, teniendo en cuenta que la formación integral del sujeto es un elemento fundamental e ineludible.

Mientras que en relación al género y la sexualidad, este documento dice que los estereotipos de género asociados a las prácticas corporales son un tema fundamental que debe ser abordado desde el área y así mismo, dichas prácticas deben generar igualdad de oportunidades y de participación, evitando la discriminación por razones de género u otras formas de sesgos que puedan provocar exclusión. Por último, entiende que la educación física contribuye a la construcción de identidades y subjetividades, por lo que no se puede dejar de lado la diversidad y el reconocimiento al diferente.

Por otra parte el documento “Orientaciones para el área de Educación Física, Recreación y Deporte” realizado durante la Bogotá Humana del alcalde Gustavo Petro, se considera a la educación física como un área fundamental e integral en la educación, tratando así “los aspectos que debe contener una propuesta curricular coherente, transversal e interdisciplinar que involucre los aprendizajes esenciales del buen vivir y contribuya a la calidad educativa” (p.15). Elemento que de entrada deja entrever una concepción de educación física que va más allá de las habilidades y capacidades físicas para centrarse en la formación de un sujeto integral y conectado a su realidad social. Por lo que pretende la construcción de sujetos libres y protagonistas de sus realidades, valorando y promoviendo las diferencias.

Este documento tiene en cuenta una “pedagogía de la motricidad”, reconociendo la importancia de las narrativas corporales, de los lenguajes corporales, de formas de comunicación diferentes, en el reconocimiento del ser humano multidimensional y

complejo. Desde allí nos parece importante el desarrollo y la concepción que se presenta en el documento sobre la Educación Corporal y con ella, la hermenéutica del sujeto y la narrativa corporal, donde se evidencian los múltiples elementos que influyen sobre la construcción de los sujetos para generar transformaciones culturales y que contribuyan al bien común.

Capítulo II. Perspectiva Educativa

A raíz de lo expuesto en el primer capítulo, en este apartado se pretende mostrar las bases humanísticas, disciplinares y pedagógicas que fundamentan el proyecto para construir caminos de reflexión en torno a las prácticas discriminatorias y desiguales, teniendo en cuenta nuestro propósito formativo, el cual es fomentar consciencia y reflexión alrededor de los estereotipos de género por medio de prácticas corporales de igualdad, posibilitando otras formas de pensarse a sí mismo, implicando el reconocimiento e identificación de sí mismo y de los demás. Es decir, que el pensarse a sí mismo permite salir de los códigos culturales impuestos por la sociedad para tomar decisiones desde la diversidad y la multiplicidad de posibilidades en las que nos vemos envueltos. Por tal razón, se hace necesario visualizar conceptos importantes como lo son: sociedad, cultura, educación, educación física, concepción de ser humano y teoría de desarrollo, que ayudan a limitar, orientar y contextualizar nuestro Proyecto Curricular Particular (PCP).

Perspectiva Humanística. Necesidad de Superar los Estereotipos de Género

Sociedad y Cultura

Con la intención de trascender la problemática, trabajamos el concepto de sociedad desde la relación sociedad-individuo. Para ello partimos del paralelo entre el pensamiento de Max Weber y Karl Marx, ya que estas dos posturas son opuestas en dicha relación y con ello, establecer una mirada intermedia. En ese sentido, Weber (como se citó en Duek, 2009) concibe la sociedad desde una mirada individualista, donde lo social se construye a partir de las acciones particulares. Esto implica estar constituidos “*por conjuntos de posiciones individuales*” que se convierten en intereses colectivos en la medida en que son intereses

similares entre sí (p.16). Por otro lado, Marx (como se citó en Duek, 2009) dice que "una sociedad no está compuesta de individuos", sino que es todo lo contrario, la sociedad determina el comportamiento de estos, por lo que lo social desde este pensamiento no puede empezar en lo individual (p.13).

Por tanto ambas miradas se contraponen y permiten ver, por un lado que es primero el individuo mientras que por el otro, es primero la sociedad. Polos opuestos que desde Norbert Elias (como se citó en Ottonello, 2013) “aportan a una mirada intermedia donde no predomina ni una idea ni la otra”, donde lo social no puede verse de manera independiente de los individuos ni tampoco se puede “entender lo individual como algo ya dado” (p.76). En consecuencia, no se trata de darle prelación a una mirada o la otra, sino de ver las relaciones que se dan entre ambas, por lo que no se puede pensar en estos dos conceptos como elementos cerrados y preestablecidos, sino como “el producto de un proceso de constitución y conformación social” (Ottonello, 2013, p.76). Es por ello que el individuo tienen profundas raíces en lo social, desde el legado cultural, pero al mismo tiempo este transforma dicho legado para devolverlo modificado a la sociedad, “produciendo de esta forma los gérmenes de una nueva cultura” (Flórez, s.f, p.1)

Es por ello que la cultura así como se transforma y se modifica, también es entendida como “el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo” (Plog y Bates, 1990, como se cita en Martínez, 2011, p.35). Con lo cual la cultura tiene que ver con la forma en la que construimos y asimilamos el conocimiento por medio de las creencias, las costumbres y los hábitos, es decir, que esta es una mediación entre los individuos y la sociedad. Reforzando así la idea de que los sujetos, en la medida en que

construyen el conocimiento, tienen la capacidad de transformar la cultura y con ello transformar el género.

Perspectiva de Ser Humano

A partir de los conceptos expuestos, es pertinente abordar la perspectiva del ser humano. Entendemos que el ser humano está compuesto por diversos elementos como lo ético, lo cultural, lo moral y sobre todo lo social, los cuales hacen parte de las continuas relaciones e interacciones que tenemos con nosotros mismos y con los demás. Dichas relaciones están mediadas por una subjetividad la cual, es una realidad individual y social de los sujetos comprendida desde Bethencourt y Amodio (2006) como “lo aprehendido desde las experiencias o de las cosas que se experimentan en su vida diaria, y que son tangibles o evidentes” (p.15). Así mismo, González (2012) hace referencia a este término como una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas, agregando que esta subjetividad (realidad individual) se va configurando desde muy temprana edad gracias a la relación con los demás. Entendiendo así que la subjetividad hace referencia a aquellas construcciones que hace un individuo de manera particular a partir de las vivencias que han dejado huella en su ser y que a su vez sirven como base para futuros eventos, teniendo en cuenta que la relación con los demás es una parte fundamental en dichas construcciones. Con lo cual, estos autores dan gran importancia a las situaciones cotidianas que viven las personas, pues la experiencia es fundamental para la construcción de la subjetividad.

Por lo que, por medio de la experiencia (facilite acercar al sujeto a su propia historia de vida, conectándose consigo mismo y con los demás), se busca que el ser humano sea empático (que interactúe y comprenda a los otros), crítico y reflexivo (que sea capaz de pensar para prever que sus acciones no caigan en una discriminación o desigualdad) y

coherente con su actuar y pensar (que si piensa de cierta forma, actúe de la forma que ha pensado).

Es así como el desarrollo humano se puede entender desde dos puntos de vista: uno cuantitativo y otro cualitativo. Desde el primero, el desarrollo es entendido como sinónimo de crecimiento y es dado a partir de aquellos elementos que son medibles y comparables. Mientras que, desde lo cualitativo, la concepción de desarrollo pretende superar esa mirada mecanicista donde no se tiene en cuenta el factor humano para pensar justamente “en aquellos indicadores cualitativos de las personas que permitan medir el desarrollo” (Max Neef, 1994). Dicha mirada permite ver el desarrollo como proceso y no como resultado, pasando de fijar la mirada en los objetos a centrar en las personas.

Es así como este PCP concibe el desarrollo desde la mirada cualitativa, donde específicamente, el desarrollo humano es entendido como un proceso que le permite tener calidad de vida a las personas, elemento que a su vez es determinado desde Max Neef (1994) a partir de las posibilidades que las personas tienen de satisfacer apropiadamente las necesidades humanas.

Con esto surge la pregunta ¿qué es una necesidad? Desde la Real Academia Española, una necesidad es “aquello a lo cual es imposible sustraerse, faltar o resistir”, así como también la “carencia de las cosas que son menester para la conservación de la vida”. Esta definición abarca aquellos elementos que le son indispensables al ser humano a lo largo de la vida. Max Neef (1994), las clasifica en dos tipos: ontológicas (ser, tener, hacer y estar) y axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad). Para este PCP las necesidades fundamentales que dan paso a una posible solución a la problemática de los estereotipos de género son: participación,

identidad y libertad. Para esto, tomamos de referencia el cuadro 1 tomado desde lo planteado Max Neef (1994), en el que se muestran los satisfactores de estas necesidades según los intereses de este PCP, desde los cuales encontramos los elementos más importantes para potenciar la igualdad de género.

	Ser	Tener	Hacer
Participación	Disposición y respeto		Cooperar, compartir y dialogar
Identidad	Pertenencia, coherencia y diferencia	Lenguaje, costumbres y sexualidad	Integrarse, conocerse y reconocerse
Libertad	Autonomía y autoestima	Igualdad de derechos	Conocerse y asumirse

Tabla 1. Necesidades según categorías existenciales y axiológicas y sus satisfactores más importantes para este PCP. Elaborado a partir de Max Neef (1994)

Por tanto, la participación se puede trabajar desde la disposición, el respeto y el diálogo, la identidad desde la pertenencia, el conocerse e identificarse y la libertad desde la autonomía y la igualdad de derechos. Posibilidades que se tratarán en los siguientes subtítulos.

Perspectiva Pedagógica

Educación y Libertad

En cuanto a la perspectiva pedagógica, el primer concepto a tratar es el de educación, la cual resulta ser una herramienta importante para romper los estereotipos en cualquier ámbito, pues “La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Julio Barreiro, 2009), en esto consistirá la desnaturalización de los estereotipos de género.

Así la propuesta curricular presentada busca que esta educación sea reflexiva de las prácticas cotidianas de desigualdad que hay en los diversos contextos socioculturales, que verdaderamente sea una herramienta para una transformación cultural. Donde su función debería ser generar deseos de conocer y de aprender, más allá de la acumulación de conocimiento (Accorinti, 2002). Es decir que lo más importante es aprender a pensar por nosotros mismos donde aspectos como ser conscientes (reconocerse e identificarse en las relaciones entre el sí mismo, los otros y lo otro) y ser críticos resulta fundamental.

Para lograr que el estudiante tenga una posibilidad de ser esto, hay que tener en cuenta el aspecto de libertad desde la autonomía y la igualdad de derechos, término entendido desde Almada (1998) como:

La facultad que tiene el ser humano para asumir la actitud que él quiera asumir frente al momento que está viviendo. La libertad para ser una experiencia que se vive a cada momento en cualquiera de los sentidos: para aprovecharla o para desperdiciarla. (p.15)

Considerar aspectos como lo es la libertad de hacer y querer que se menciona en el texto de Duro (2002), de la UNICEF, donde esta se divide en dos: una exterior y una interior, la primera está relacionada con la capacidad de actuar viéndose limitadas por el terreno físico y por la sociedad mientras que la segunda tiene que ver con la capacidad de decidir y de querer hacer por voluntad propia (Rettig, 2011)

Podemos aclarar que la libertad de la cual hablamos no es el libertinaje de hacer lo que quiero sin sentido ni determinación, pues dicha libertad se construye en relación con los otros y por tanto se ve limitada por estos.

Por tanto, la libertad se puede entender como un camino para llegar a la igualdad de género a través de unas prácticas incluyentes y no discriminatorias, donde tanto hombres como mujeres tengan una participación activa en cualquiera de las actividades didácticas propuestas.

Comunicación

Otro aspecto que consideramos dentro de la educación en el PCP es la comunicación, pues es en este acto estudiante a estudiante y en el acto entre profesor-estudiante, donde se transmite valores, afecto, entre otros. Además, como necesidad permite agrupar factores de la igualdad, la participación y la libertad, funcionando como una integración de los diferentes elementos mencionados de manera sinérgica y complementaria.

Esta comunicación resulta indispensable porque una de sus características es la relación entre personas, la participación mutua, con referencia hacia sí mismo (García García, 2015) y así tener la posibilidad de expresarse. Es decir, que al tener un contacto con el otro y lo otro, surge la necesidad de comprender y/o entender su existencia, lo que

permite tener acciones frente a lo otro. Elementos que con una intencionalidad crítica y reflexiva estarían dirigidos a tener una convivencia que no sea perjudicial para ninguno, que no se interfiera con la libertad de ninguna de las partes, es decir, una mejor convivencia ¿acaso al romper con las desigualdades de género no se alcanzaría una convivencia más amena?

En ese sentido, entendemos la comunicación desde la acción comunicativa planteada por Habermas, la cual “es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal” (Garrido 2011). Es decir, que es una de las maneras para poder relacionarse con el otro, siendo la oportunidad para mostrar las opiniones, pensamientos e ideas. Entonces, se hace relevante también mencionar las funciones de la comunicación, las cuales desde Lomov (1989), son la informativa, la reguladora y la afectiva. La primera abarca los elementos relacionados con la transmisión y recepción de la información; la segunda por su parte tiene que ver con la regulación de la conducta dada a partir de la influencia mutua de quienes se comunican; mientras que la función afectiva se refiere a la dimensión emocional del ser humano donde los sentimientos, emociones y estados de ánimo juegan un papel fundamental (como se citó en Moré, Bueno, Rodríguez, y Olivera, 2005).

Así la comunicación sería el conector de los valores, de las realidades individuales, de la posible participación, entre otros factores que ayudarían a que los sujetos adquirieran la disposición para ser más activos en las prácticas educativas. En este caso en ser más críticos y reflexivos gracias a su experiencia dentro de la educación física.

Por otra parte, desde la perspectiva de Max Neef la comunicación es considerada como una mediación que nos permite satisfacer las necesidades expuestas anteriormente:

identidad, participación y libertad. Pues en la relación o interacción que tengo con el otro, siempre está el acto comunicativo, elementos que están ligados entre sí y no se pueden separar. En otras palabras, en las necesidades de identidad, de participación y de libertad, desde nuestra perspectiva es fundamental la interacción con el otro y si hay dicha interacción, la comunicación estará presente.

Por tanto, la comunicación es trascendental para permitir una mejor calidad de vida consigo mismo y con los demás. En lo referente a la práctica educativa no sería directamente un tema a tratar, sino un factor que siempre estaría para la intencionalidad o propósito formativo que se tiene en el PCP.

Es así como todos los aspectos mencionados anteriormente giran en torno a una comunicación interpersonal que permite acercarse al objetivo del proyecto, como se muestra en la *figura 1*.



Figura 1. Perspectiva de la comunicación dentro de la propuesta. Elaboración Propia

Participación

Junto con la comunicación, la participación es una base importante en la intención de este PCP, pues la comunicación se daría en y gracias a ella. En este sentido nos permitiría guiarnos o llevarnos por el camino hacia una intervención más activa de parte de los estudiantes. Estos espacios de participación permitirían pasar de una comunicación interpersonal objetiva a una subjetiva, ya que esta última permite reconocer al otro como un ser humano y no como un objeto ajeno y distante (como se entiende en la comunicación objetiva). La participación junto con la libertad y la comunicación, permiten generar procesos de igualdad y equidad de género.

La participación como eje de nuestra propuesta, la entendemos desde López (2007) quien plantea que la verdadera participación no sólo es tomar parte, sino que fundamentalmente es “tomar decisiones en el modo en que se ponen en práctica esas decisiones” (p.76), lo que en definitiva es lo que hace parte en nuestra apreciación de libertad.

Identidad

Se entiende como identidad según Zacarés y Serra (1997, como se citó en Quirós y Hernández, 2010) al conjunto de rasgos propios de una persona o de un grupo social que los caracterizan frente a los demás. Es de esta manera que nos encontramos con la identidad personal pues esta es la conciencia que la persona tiene de sí mismo y de sus características, elementos que lo distinguen de los otros. Dicha identidad personal está ligada a un sentido de pertenencia a distintos grupos socioculturales con los que se tienen características en común y por tanto, la identidad sirve tanto para diferenciarnos de otros como para igualarnos.

La identidad es tratada por Habermas (Citado en Buscarini, 2005) quien propone que está compuesta de dos rasgos indisolubles y complementarios: la individual y las colectivas. La primera está determinada “por cómo se ve uno y cómo quisiera verse”, es decir, por los elementos con los que la persona se siente identificada, mientras que las identidades colectivas son aquellas que caracterizan a un grupo de seres humanos a partir de elementos como las costumbres y los hábitos, los cuales han sido heredados a través del tiempo. De modo que ambas tienen consecuencias entre sí: la identidad individual es determinada por las colectivas y viceversa, por lo que se construyen entre sí (co-construcción). Cabe rescatar que estas identidades no son fijas, sino que están en un proceso continuo de construcción y reconstrucción.

Enfoque Pedagógico

Este PCP se ubica en una concepción del currículo desde un enfoque crítico social ya que este tiene un interés emancipador por medio de la autonomía, donde predomina la cooperación desde un proceso dialéctico (Luna y López, 2011). Este enfoque busca que el profesor y los estudiantes se comprometan con la transformación de su entorno, al ser críticos, reflexivos e inconformes con la realidad social. Por ello se basa en la justicia e igualdad social donde “la acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico” (Luna y López, 2011, p. 70)

Por último, entiende al ser humano como un sujeto autónomo, crítico, reflexivo sobre su acción, dialógico y discursivo, considera lo de su entorno como un problema suyo y por lo tanto es participativo en las problemáticas sociales. Así mismo este enfoque trata de generar una sociedad que sea libre y emancipada, más igualitaria, justa y equitativa, más

centrada en los verdaderos problemas sociales. Lo que llevaría a una sociedad menos oprimida por los gobernantes, menos dependiente y en proceso de transformación cultural.

Propósito Formativo (Metas)

Nuestro propósito formativo es fomentar conciencia y reflexión alrededor de los estereotipos de género por medio de prácticas corporales de igualdad, posibilitando otras formas de pensarse a sí mismo a partir del reconocimiento e identificación de sí mismo y de los demás. Donde los ejes desarrollados (identidad, libertad, participación y comunicación) sirven de agentes mediadores entre el sujeto y este propósito.

Rol del Docente y Rol del Estudiante

Consideramos que el profesor debe tener un rol crítico, reflexivo, analítico, comprometido con la transformación de su entorno, siendo participativo e investigador. Mientras que entendemos al estudiante como deliberante, crítico, inconforme con la realidad social y comprometido con la transformación del entorno, donde este es el eje central de la educación e igualmente, la motivación viene desde el interior del mismo.

La relación entre ambos se encuentra mediada por un proceso dialéctico (comunicación, conversación y debate).

Evaluación

Siguiendo con la línea planteada en el enfoque pedagógico crítico social, la evaluación la entendemos como “un proceso sistemático de investigación cualitativa, mediante el cual se busca conocer, interpretar, explicar y/o promover la transformación de los procesos y productos escolares” (Castillo, 2003, p. 131). Es decir, la evaluación trasciende las miradas mecanicistas, donde solo se piensa en el resultado y la calificación,

para tener en cuenta el proceso educativo y los avances del mismo. Desde allí, es entendida como una estrategia del proceso educativo que se da de manera integrada con los demás elementos (el método, la relación docente-estudiante, las metas, el desarrollo y los contenidos) con el fin de perfeccionar dicho proceso.

En ese sentido la evaluación se puede entender desde dos puntos de vista: como proceso y como evento. Como proceso se da de manera integrada en la cotidianidad de la práctica pedagógica, mientras que, como evento, es una estrategia para retomar los elementos trabajados durante el proceso educativo cuya finalidad es perfeccionar dicho proceso. Por tal razón se puede pensar la evaluación como una oportunidad para aprender del error (Castillo, 2003). Donde el error según Freire (1986), es parte esencial del conocimiento, pues es con el riesgo que se avanza en la construcción de este, siendo así una parte base del aprendizaje en tanto que a medida que se avance en el error, se van teniendo experiencias.

Perspectiva Disciplinar

Educación Corporal, Aspectos Generales

La Educación Corporal nace en Argentina como una propuesta para superar la educación física, buscando alternativas a las miradas tradicionales del cuerpo y de las prácticas corporales donde se tenga en cuenta al sujeto y sus construcciones simbólicas y culturales. Desde esta perspectiva, se busca que el sujeto a partir de sus circunstancias desarrolle una voluntad de cambio que lo lleven a “actitudes críticas, reflexivas y abiertas en relación con los demás” (Castañeda & Gómez, 2018) o sea desarrolle prácticas alternativas y diferentes a las trabajadas tradicionalmente.

Dentro de esta perspectiva se vislumbra un cambio de concepción de las prácticas corporales y el cuerpo. Donde se plantea la narrativa corporal y la hermenéutica del sujeto como medio para su transformación partiendo de sí mismo, teniendo en cuenta al otro y a lo otro.

De modo que para este PCP la Educación Corporal es un camino para lograr la transformación de los sujetos y la desnaturalización de los estereotipos, ya que desde sus planteamientos surgen alternativas para trascender los modelos hegemónicos al cambiar las concepciones y las interpretaciones que están detrás de las prácticas corporales, más allá de modificar directamente dichas prácticas. Pues la preocupación de la educación corporal no es enseñar contenidos sino que más bien plantea herramientas como la narrativa corporal y la imagen corporal, entendidas como lo que transmite mi cuerpo, como productor de sentido hacia sí mismo y hacia los demás, que posibilitan al sujeto acercarse o conectarse a su historia de vida, a la construcción que este ha hecho sobre sí mismo y sobre los demás.

Por tanto, vemos necesario hacer una claridad de cómo se entiende el cuerpo, la motricidad y las prácticas corporales desde la educación corporal.

Cuerpo

Es importante recalcar y mencionar que uno de los planteamientos centrales de la educación corporal es la prioridad hacia el cuerpo simbólico, teniendo en cuenta que la educación física le presta más atención al cuerpo físico. En términos de la fenomenología del cuerpo Gallo (2007) menciona dos partes importantes de este, el primero es entendido como cuerpo *körper*, que es “orgánico, físico, material, visible, cosa, tenido, objetivo”, un cuerpo funcional, instrumental y manipulado”, Mientras que en segunda medida es

entendido como cuerpo leib, el cual es aquel que “testimonia de sí, que es testigo de lo vivido, aquel que dice-diciendo, hace-haciendo, siente-sintiendo, piensa-pensando, comunica-comunicando, crea-creando, quiere-queriendo”, es decir, que es el cuerpo que vive, siente, piensa, reflexiona y por tanto constituye al sujeto. (p.70).

Por esta razón, entendemos que el cuerpo es el lugar donde ocurren los acontecimientos, por medio de este se dan las vivencias y con ello, resulta siendo el lugar en el que convergen los elementos simbólicos que hacen parte de la vida permitiéndonos habitar el mundo (Gómez & Molina, 2011). Concepción que resulta fundamental en la construcción del sujeto, pues el cuerpo está cargado de sentido que se encuentra en una constante posibilidad de reinterpretación y reelaboración donde “en el cuerpo y por el cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar y experimentar” (Gallo, 2007, p. 75), elementos que nos invitan a pensar que la experiencia se hace en el cuerpo y desde allí nos transforma.

Así pasamos de una perspectiva única, materialista, acabada, y reduccionista a una mucho más amplia, que es diversa, subjetiva, inacabada, que nos permite tener modos de ser diferentes.

Con dicho cambio conceptual, Planella (2006) recoge el concepto de performatividad el cual pone en juego la idea de sujetos en acción, sujetos activos, creativos y “arquitectos o escultores de nuestra corporalidad” (p.238). Por esta razón resulta fundamental tener en cuenta la historia y la participación de los sujetos que hacen parte del proceso pedagógico, desde donde resulta clave la narrativa corporal, la cual hace referencia a aquella posibilidad del sujeto de transmitir corporalmente sus vivencias y experiencias. Este elemento sirve

para actuar en contra de lo normalizado, así como también posibilita la reflexión sobre sí mismos. (Planella, 2006)

En ese sentido, la narrativa corporal según Castañeda y Gómez (2018), es una estrategia que busca expresar la experiencia para con ello acercarse a las hermenéuticas del sujeto donde resulta fundamental hacer un reconocimiento de los sentidos de la vida, de cómo los seres humanos se comprenden a sí mismos en la relación con los otros y lo otro, permitiéndole explorar sus propias comprensiones e interpretaciones de su vida abriendo paso a procesos más allá de lo establecido. Para Larrosa (como se citó en Castañeda y Gómez 2018) la narrativa corporal es una posibilidad de explorar las comprensiones propias del sujeto, es decir, las interpretaciones y reflexiones de él mismo, todo esto de acuerdo con la participación de las historias de otros en la del sujeto en sí, y que la van configurando a través de las interacciones entre sí mismo, los otros y lo otro. Elementos que permiten construir caminos con sentido de nuestra biografía.

La hermenéutica del sujeto por su parte tiene que ver con la preocupación, cuidado y el conocimiento de sí mismo, donde resulta fundamental la interacción con los otros y con lo otro. Según Foucault (2002) el cuidado de sí mismo consiste en el conocimiento de uno mismo donde “el proceso del conocimiento de uno mismo conduce a la sabiduría” y el “ocuparse de uno mismo y ocuparse de la justicia viene a ser lo mismo”, donde el ocuparse de sí mismo implica preocuparse y cargar con uno mismo.

Estos elementos nos permiten ubicar nuevamente esta propuesta educativa dentro del ámbito de la auto formación donde el sujeto mismo es quien por medio de sus deseos y vivencias va dibujando aquello que quiere ser. Gracias a este cambio conceptual es posible

resignificar a dicho sujeto, para ubicarlo en el centro de la acción educativa y permitiendo así que él se eduque a sí mismo, sin dejar a un lado la importancia que tiene el contexto para ese educarse y así para el desarrollo del cuerpo simbólico. (Planella, 2006)

Motricidad

Siguiendo lo planteado en los párrafos anteriores, entendemos que la motricidad se sitúa en el campo de lo simbólico al igual que sitúa al cuerpo. Ésta se ubica en la complejidad del ser humano donde lo cultural, lo simbólico, lo social, lo afectivo, lo intelectual y lo motor la componen, donde el movimiento es una de sus manifestaciones. (Trigo y otros, 2000, p. 99, como se cita en Gallo, 2010)

Entonces al tratar el tema de la motricidad nos involucramos más acerca del cuerpo simbólico, pues se asocia a un cuerpo en el acto, a un cuerpo vivido, que vive y sigue viviendo, nos pasamos del tradicionalismo de tener la relación cuerpo-objeto a uno más interesante y muchas posibilidades de tratar como el cuerpo-sujeto (Manuel.S. 2007), así esta relación motricidad-cuerpo simbólico se ve más envuelta.

Con esto Gallo (2010) menciona que la motricidad como movimiento intencionalmente dirigido al desarrollo del ser humano, entiende al ser humano como un sujeto incompleto que, gracias a un principio de autoproducción, de auto reproducción y de auto transformación dicho sujeto es cada vez ‘más y mejor’ (Manuel Sergio, 1999, como se cita en Gallo, 2010). Es decir, que ese movimiento intencional se puede ver desde la noción de causa desde Aristóteles donde se puede mencionar que el “fin es causa final” entendiendo como aquello por o en vista de que algo se realiza. De esta manera la

trascendencia del movimiento intencional es esa causa o meta final, pues el ser humano se mueve con el fin de ser más o mejor y de allí reside la noción de motricidad humana.

Es con esto que la motricidad tiene la particularidad de superación, de ir más allá, pues se convierte en una realización del sujeto porque es una experiencia de sí mismo. Por tanto, la motricidad es una posibilidad desde la cual el sujeto puede trascender lo que se le ha impuesto culturalmente, permitiendo con ello, el propósito de este PCP, que es transformar los estereotipos de género.

Así nos surge la siguiente pregunta: ¿hay alguna relación entre motricidad y prácticas corporales desde la Educación Corporal?

Prácticas Corporales

Partiendo de la concepción de Educación Corporal de Escudero (2014) donde menciona que esta es comprendida como “la enseñanza de las prácticas corporales” de tal forma que estas pueden ser entendidas como “formas racionalizadas y organizadas de conducta que toman por objeto al cuerpo y en ese tomar como objeto, lo constituyen”. Estas prácticas corporales desde lo planteado por Gallo (2012) dan cuenta del cuerpo simbólico (leib), pues estas son portadoras de sentido individual, así como también ofrecen posibilidades de interpretación al tener que ver con manifestaciones propias de la persona: con formas de acción, de pensar y de actuar de cada individuo, es decir, con formas de ser particulares.

¿Qué resulta de las prácticas corporales?

Las prácticas corporales posibilitan dejar huella en el cuerpo, huella en forma de experiencia que permite la transformación del sujeto. Para dar cuenta de dicha experiencia

surgen las narrativas corporales, entendidas como la expresión verbal y corporal de aquellos elementos que han dejado huella en el sujeto, como una posibilidad para reconstruirlas y conferir significado a lo vivido. Porque la narración que se hace desde el cuerpo y con el cuerpo permite dar cuenta de los procesos de formación y auto creación de la subjetividad, permitiendo dar cuenta del ¿quién soy? (Gómez & Molina, 2011)

Una significación propia y experiencia como resultado de la interacción con los demás nos dejan las prácticas corporales, y así mostrar la relación con la motricidad, pues las dos parten de los sujetos como entidades más allá de solo el cuerpo físico o material (körper), y mostrando la falta que hace el tener más en cuenta las otras dimensiones de los sujetos. Es decir, hacia el cuerpo que se expresa a través de la experiencia (leib) dada por las prácticas corporales que se dan en ese cuerpo físico.

Dentro del PCP las prácticas corporales reunirían aspectos claves como la comunicación, la identidad, la participación y la libertad, ya que cuando se llevan a cabo las prácticas corporales se ponen en juego todos estos aspectos. Así mismo pensamos que estos tienen una relación entre sí que nos permiten al momento de trabajar prácticas corporales, de una forma u otra intervenir en estos aspectos, y así tener la posibilidad de aportar a un cambio cultural al transformar algunas prácticas.

Capítulo III. Diseño de Implementación

En este capítulo se encuentra el diseño de implementación realizado a partir de los elementos tratados en los capítulos anteriores de manera entrelazada. Uno de estos es el concepto de educación desde la libertad, el cual en torno a los estereotipos de género, permite reconocer la diversidad, para desde allí propiciar espacios de experiencias donde cada sujeto pueda construirse a sí mismo desde y para la libertad.

Por tal razón, se detallan aquellos elementos que resultan fundamentales y constitutivos en la propuesta por medio de *unidades, núcleos, ejes y tópicos generativos*. Elementos que en conjunto pretenden responder a la problemática planteada en este proyecto curricular.

Justificación

El proyecto involucra una problemática social, que puede ser fuertemente trabajada en la educación, y en la educación física, puesto que se encuentra inmersa en los contextos académicos. De igual manera, consideramos que la educación debe ser contextualizada y debe incluir las problemáticas sociales de los contextos en los que se desarrolla. Por tal razón, trabajar los estereotipos de género dentro de la educación resulta fundamental en la medida en que es una problemática social, siendo un medio en la transformación socio cultural donde el sujeto tenga un rol activo y autónomo. También resulta fundamental dentro de los movimientos contraculturales frente a la hegemonía impuesta por la sociedad patriarcal machista, donde la conciencia, la reflexión, la autonomía y una verdadera democracia son pilares fundamentales.

En la educación física se hace fundamental en la medida en que la problemática se relaciona de manera directa en la construcción de los cuerpos, donde los estereotipos se insertan en el cuerpo como un mecanismo de control que homogeniza y normaliza lo masculino y lo femenino, negando otras posibilidades en los diferentes aspectos, como lo pueden ser las acciones, las actitudes y las emociones. Por ello la educación física, desde la narrativa corporal y la hermenéutica del sujeto, resulta ser un medio para dar cuenta de aquellos elementos que se han instaurado en los cuerpos, donde la narrativa corporal posibilita reconstruir las historias de vida como un texto vivido y la hermenéutica del sujeto posibilita que el conocimiento de sí mismo, de los demás y del contexto, permitiendo así la generación de conciencia y reflexión de la realidad y su contexto.

Objetivos

- General:
 - Generar conciencia acerca de los estereotipos de género por medio de la narrativa corporal y la hermenéutica del sujeto.
- Específicos:
 - Fomentar el respeto y el diálogo hacia el sí mismo, hacia el otro y hacia lo otro.
 - Analizar cómo mis comportamientos afectan a los demás
 - Promover la participación activa de los estudiantes para que sean agentes de transformación de la problemática.

Generalidades de la Propuesta

Como lo mencionamos anteriormente, la concepción de educación para este PCP busca ser reflexiva entorno a las prácticas cotidianas de desigualdad que hay en las instituciones educativas, siendo con esto una verdadera herramienta para la transformación cultural, donde su función debería ser generar deseos de conocer y de aprender, más allá de

la acumulación de conocimiento (Accorinti, 2002). Es decir que lo más importante es aprender a pensar por nosotros mismos en torno a aspectos como ser conscientes (reconocerse e identificarse en las relaciones entre el sí mismo, los otros y lo otro) y ser críticos resulta fundamental.

Desde este punto de vista es fundamental generar vivencias en cada encuentro donde el estudiante se reconozca a sí mismo y a su propia historia por medio de experiencias corporales que lo lleven a reflexionar y transformarse. Por tal razón, lo que se pretende no es acumular ni reproducir el conocimiento y los contenidos, sino trascenderlos, de tal forma que la homogeneidad impregnada en la escuela no se siga repitiendo, sino que sean los estudiantes mismos los que se apropien de la construcción de su propio conocimiento.

Por tal razón, las prácticas utilizadas serán aquellas basadas en el trabajo en equipo, la solidaridad, el apoyo a sí mismo y el apoyo al otro, la resolución de problemas (individuales y colectivos), la creatividad, la reflexión y el reconocimiento de sí mismo desde la narrativa corporal y la hermenéutica del sujeto.

Con ello, entendemos por prácticas corporales a toda actividad realizada con el cuerpo (körper y leib) que conlleve a una experiencia de sí mismo, generando una reflexión de la misma. Aportando a esta concepción Gallo (2012) dice que “mediante una práctica corporal, el cuerpo practica formas de la experiencia, porque con el movimiento corporal se expresan modos de ser de la persona, y la percepción que esta persona tiene de ello puede generar una determinada experiencia” (p.826). Esto significa que cada persona tiene una manera única y particular de entender y realizar una práctica corporal y que, de igual manera, cada uno tendrá una experiencia particular y diferente, con lo cual podemos decir que lo importante no es que todos lleguen a una determinada experiencia, sino que cada uno

tenga la posibilidad de construirse a sí mismo. Teniendo en cuenta que estos elementos se dan desde la autonomía del estudiante y su capacidad de tomar decisiones.

En ese sentido, en nuestra propuesta las prácticas corporales se caracterizan por ser: 1) reflexivas: el estudiante medita y se cuestiona sobre su actuar y el de los demás; 2) autónomas: el sujeto toma decisiones de manera independiente, 3) creativas: donde el estudiante pueda desempeñar la habilidad de crear cosas nuevas o de verlas desde otra perspectiva diferente, y 4) con valores: con buscamos que en nuestras prácticas sean respetuosos, empáticos y solidarios consigo mismo y con los demás, teniendo en cuenta que si queremos trascender los estereotipos de género es necesario respetar al diferente y buscar entenderlo.

A partir de lo mencionado, el maestro lo vemos como aquel que orienta el aprendizaje de los estudiantes, a partir de un rol crítico, reflexivo, analítico, comprometido con la transformación de su entorno a partir de un rol activo que le permita a los estudiantes que investiguen, tomen decisiones y descubran, así como también elabora y ofrece toda la información inicial del proceso. Mientras que el estudiante tiene un papel activo, siendo el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, por lo cual es el encargado de encontrar los caminos para resolver los problemas y situaciones motrices dadas en cada momento de la clase.

Macroestructura

A partir de lo problematizado sobre los estereotipos de género en el capítulo 1 y de los elementos humanísticos, pedagógicos y disciplinares presentados en el capítulo 2, este diseño curricular pretende ofrecer una alternativa para la Educación Física en el marco de

una educación más igualitaria y equitativa. Adicional este diseño nos brinda la posibilidad de que en las aulas de clase se piense más en los demás, en las acciones que puede generar como sujeto activo dentro de la sociedad y reflexionar acerca de estas.

Es así como surge la idea de tener tres unidades que nos dan un rumbo y sentido de nuestra práctica: 1) Mi relación conmigo mismo y con los demás, 2) Participación e identidad y 3) Construyendo caminos de igualdad. Cada unidad representa una forma de aproximarse a la problemática permitiendo visualizar y resaltar la existencia de la misma, posibilitando otras formas de pensarse y construirse a sí mismo. Con ello, las unidades representan los pilares sobre los que se cimienta la propuesta, buscando la construcción de sujetos críticos y reflexivos.

En cada una de estas unidades se prioriza una necesidad, es decir, la unidad uno se centra en la necesidad de identidad, la unidad dos está enfocada en la necesidad de participación mientras que la unidad tres busca satisfacer la necesidad de libertad. Esto no quiere decir que las necesidades se trabajan única y exclusivamente en las unidades mencionadas, sino que se enfatiza una de ellas en cada unidad mientras que las otras dos serán trabajadas de manera secundaria. Esta forma de concebir las unidades permite dejar atrás la idea del docente como un poseedor del conocimiento y del proceso educativo, dando cabida a la participación activa del estudiante permitiendo así formar sujetos críticos de su entorno social.

Las Unidades Didácticas

Según Cáceres, Carballo y Pefaur (2016) una unidad didáctica “es una herramienta de planificación que permite considerar de manera integral todos los elementos que están

implícitos en el proceso educativo, por lo que se convierte en una guía para el docente durante todas las fases o momentos del proceso educativo.” Es decir que la unidad se convierte en un elemento que permite integrar los componentes y las intenciones del PCP presentadas en los capítulos anteriores.

Las unidades que vamos a trabajar son:

Unidad 1: mi relación conmigo mismo y con los demás

En esta primera unidad se nos hace importante que el estudiante empiece a reconocer la exclusión y la discriminación, dentro de su contexto social y particular, que reconozca la problemática como una cuestión suya y no como algo que no tiene nada que ver con él, reconociendo si ha sido discriminado, si ha discriminado, y qué estereotipos de género lo han marcado. Con esto, se entiende que el estudiante ha sido permeado por los estereotipos de género en su construcción como hombre o como mujer. Por ello se prioriza la necesidad de identidad puesto que la intención es que el estudiante identifique las relaciones entre su historia de vida y los estereotipos de género a partir de la narrativa corporal.

En ese sentido el papel de la identidad en la unidad se encuentra ligada al sentido de pertenencia a distintos grupos sociales para ver nuestras semejanzas así como las diferencias, de tal manera que podamos comprendernos a sí mismos y también a los demás al ser conscientes de nosotros mismos así como de los otros.

Unidad 2: participación e identidad

En esta unidad se busca que el estudiante empiece a romper con los imaginarios generados por los estereotipos de género de forma que tenga una participación más activa. Si en la anterior unidad el estudiante estaba reconociendo la problemática, la intención de

esta es que el estudiante empiece a ser autónomo en la inmersión de la misma, que se apropie de su proceso formativo en relación a la problemática y que desde allí aporte a la construcción colectiva. Por tal razón, esta unidad centra su atención en la necesidad de participación, pues nos permite tener acciones guiadas por las decisiones predefinidas, que en este caso sería ideal que fueran guiadas a romper los estereotipos de género, así y en concordancia con el capítulo anterior, esta participación va muy ligada a la comunicación, pues permite expresarse, pensar y actuar en la clase, y ahí está la relación entre estudiantes en el desarrollo de la clase.

Unidad 3: construyendo caminos de igualdad

Por último, en esta unidad, se busca una trascendencia del estudiante, en su forma de pensar y actuar dentro de la escuela y fuera de ella, que más que un sujeto activo en sí mismo para influir en la problemática, sea un sujeto que puede influir en los demás para que también sus acciones sean reflexivas y críticas realizando cambios estructurales a los estereotipos identificados en el proceso. En esta unidad se prioriza la necesidad de libertad puesto que es el mismo estudiante quien empieza a reproducir sus ideales con mayor libertad, entendida como “la facultad que tiene el ser humano para asumir la actitud que él quiera asumir frente al momento que está viviendo” (Almada, 1998, p.15). Es decir que no buscamos la libertad de conocimiento o el libertinaje sino la libertad de tomar decisiones asumiendo las consecuencias, elementos que resultan siendo un proceso de identidad.

Es por ello que las tres unidades están entrelazadas, donde la comunicación hace parte de las tres unidades y su papel hace referencia a la interacción entre estudiantes así como entre estudiantes y docentes, donde a través de esta se construyen sentidos y significados colectivos, elemento fundamental para este proyecto curricular ya que nos

permite ir transformando la cultura. Por tanto, la comunicación resulta fundamental también para la integración de los elementos presentados en el proyecto, como lo son la identidad, la participación, la libertad y la narrativa corporal.

En torno a este último elemento, la narrativa corporal es un texto, un relato de lo que soy y de lo que somos. La narrativa es un proceso comunicativo, un intercambio de sentidos y de significados. Resulta ser un medio en la transformación de los estereotipos puesto que permite dar cuenta de la identidad de los sujetos, de cómo ha sido construida en relación a dichos estereotipos de género y es en el intercambio de sentidos entre los estudiantes en el que se posibilita la construcción de nuevos caminos, de nuevas posibilidades de pensarse a sí mismo y de pensar a los demás.

Los Núcleos

Los núcleos son los elementos centrales trabajados en cada unidad. Haciendo un paralelo con las células, un núcleo es el centro de control ya que contiene el material genético que controla todas las funciones vitales de la célula. Es por eso que los núcleos de nuestra propuesta están directamente relacionados con los propósitos de cada unidad. Por tal razón, la identidad, la participación y la libertad cumplen con dicha función.

Los ejes de la propuesta

Sabiendo que la unidad es una estructura donde todas sus partes están conectadas entre sí, para el PCP también es importante hablar de ejes, entendidos como aquellos elementos transversales de la propuesta, los cuales dinamizan cada una de las unidades. Estos ejes los tomamos de la educación corporal desde el cuidado de sí mismo, el otro y lo otro. Elementos explicados en el capítulo anterior

Los tópicos generativos

Cabe resaltar que cada unidad está dividida en tópicos generativos, los cuales se entienden como los “temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que proporcionan hondura, significación, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones profundas” (Blythe, Boix, James & Jaramillo, 2010, p. 53) y de esta manera articular bien la práctica en la escuela para llegar a los objetivos propuestos.

Los tópicos generativos están pensados para desarrollarse de manera secuencial, de modo que lo tratado en un tópico, lleve directamente al siguiente, potenciando poco a poco elementos como la autonomía, la conciencia en la problemática y el conocimiento de sí mismo y de los demás. De esta forma los tópicos permitirán que los estudiantes sesión tras sesión vayan profundizando en ellos mismos alrededor de los estereotipos de género para desde allí proponer cambios y alternativas para transformar la cultura en la que nos encontramos inmersos.

En ese sentido, la narrativa corporal está presente en cada uno de los tópicos generativos, siendo esta el medio principal para que el sujeto de cuenta de sí mismo y de los caminos que le han llevado a ser como es (identidad) para que desde allí se de un intercambio de sentidos entre los estudiantes por medio de la comunicación, lo que permitirá a su vez potenciar los procesos de participación y de igualdad.

Teniendo lo anterior en cuenta, los tópicos generativos son:

En la unidad 1:

- **Yo y los estereotipos de género:** identificar los estereotipos que han influido en mi construcción como hombre o como mujer
- **El otro y los estereotipos de género:** reconocer la influencia de los estereotipos en mi relación con el otro
- **Nosotros y los estereotipos de género:** reconocimiento y sensibilización hacia el otro, así como la identificación de estereotipos que se dan a nivel sociocultural y cómo estos afectan nuestras percepciones del cuerpo y las prácticas corporales

En la unidad 2:

- **Participación en mi género:** cómo es la participación de mi género en los diferentes escenarios y prácticas sociales guiado por preguntas como: ¿Cómo soy? ¿Me gusta ser así? ¿Quisiera ser diferente?
- **Participación entre géneros:** promover mi participación y la de los demás por medio de la apropiación de la necesidad de transformar la problemática.
- **Mi grado de participación:** (cómo la veo en relación con los demás): interacción y trabajo en equipo

Por último, en la unidad 3:

- **Consciencia de mi realidad vinculada con el otro:** hace referencia a las vivencias propias y cómo éstas se relacionan con las de los demás.
- **Acciones transformativas:** proponer actitudes y acciones que ayuden a disminuir la discriminación, así como permitan valorar la diversidad.
- **Asumiendo la igualdad y la libertad:** apropiación de las acciones y decisiones para encaminarse hacia la igualdad de género.

Unidades	Propósito	Núcleo	Ejes	Tópicos generativos
<i>mi relación conmigo mismo y con los demás</i>	Comprender la influencia de los estereotipos de género en las historias de vida y en los roles sociales	Identidad	Sí mismo	Yo y los estereotipos de género
			El otro	El otro y los estereotipos de género
			Lo otro	Nosotros y los estereotipos de género
<i>participación e identidad</i>	Establecer una relación más consciente consigo mismo con el otro y con lo otro	Participación	Sí mismo	Participación en mi género
			El otro	Participación entre géneros
			Lo otro	Mi grado de participación
<i>construyendo caminos de igualdad</i>	Ver la posibilidad de un cambio en el entorno	Libertad	Sí mismo	Consciencia de mi realidad vinculada con el otro
			El otro	Acciones transformativas
			Lo otro	Asumiendo la igualdad y la libertad

Tabla 2. Cartografía general de la propuesta educativa. Elaboración propia.

Evaluación

Como se mencionó en el capítulo anterior, se entiende la evaluación como un proceso, que se da de manera integrada en la cotidianidad de la práctica pedagógica con la intención de mejorar dicho proceso. Evaluar no es medir ni tampoco busca estandarizar, al pensar la evaluación como proceso se están dejando atrás la forma tradicional de la evaluación en donde se califican aspectos técnicos, actitudinales y comportamentales según un modelo previamente establecido. Al ser entendida como proceso la evaluación es una

tarea del educador así como del educando, por lo que se requiere una participación activa de ambas partes.

Por consiguiente, los instrumentos para evaluar permitirán identificar:

1. Si las prácticas dadas en cada sesión están acercando a los estudiantes al propósito formativo
2. Si lo planteado para cada unidad y cada tópico generativo propician o no las vivencias pensadas
3. Identificar los aprendizajes de los estudiantes que pueden ir más allá de lo planteado en el PCP y
4. Si el manejo que el docente tiene en la clase ayuda a que la exclusión y discriminación se vea reducida.

Con esto en mente, se establecieron 6 instrumentos evaluativos, los cuales son: evaluación diagnóstica, diario de campo, evaluación de estudiantes a docentes, debate, reflexión por unidad, y evaluación final.

Evaluación diagnóstica

Se busca hacer una evaluación inicial para identificar las características y roles del grupo, para observar cuáles son sus necesidades, así como identificar qué estereotipos de género hacen parte de sus construcciones. Esta evaluación servirá para ajustar la propuesta de este PCP a la población, así como para tener un marco comparativo para la evaluación final.

Preguntas	
1	¿Con cuál género se identifica?
2	¿Cree que alguna actividad solo debería ser para hombres o para mujeres?
3	¿Usted ha discriminado? de qué manera?
4	¿Usted ha sido discriminado? y de qué manera?
5	¿Usted ha sido testigo de algún tipo de discriminación? ¿Cómo reaccionó?
6	¿En qué lugares ha visto la discriminación?
7	¿Cree usted que sería tratado de manera diferente si perteneciera a otro género?
8	¿La equidad y la igualdad de género se fomentan desde su casa y desde la escuela?
9	En lo personal, ¿usted fomenta la igualdad y equidad de género?
10	“El hombre es la cabeza y protector del hogar”
11	“Los hombres son mejores en ciencias exactas y las mujeres son mejores en artes”
12	“Las mujeres son las encargadas del hogar”
13	“El color rosado no es de hombres”
14	“La mujer es belleza y sensibilidad”
15	“Las mujeres son las que cocinan”
16	“Los trabajos de fuerza no los pueden hacer las mujeres”
17	“Los hombres no lloran”
18	“La clase de Educación Física es para hombres”
19	“la danza es para las mujeres”
20	“los deportes rudos son para hombres (de contacto físico)”
21	Las mujeres tienen menos habilidad en los deportes en general
22	¿Debería haber juegos o deportes propios para hombres y mujeres?

Tabla 3. Preguntas de la evaluación diagnóstico. Construcción propia

Diario de campo

El diario de campo está a cargo del docente, donde la intención de este es aportar al profesor un apoyo a su labor, un soporte de lo realizado y de lo identificado en la sesión de clase, llevando un control del proceso por medio de la descripción del desarrollo de las actividades.

Diario de campo		
Unidad		
Sesión		
Tópico		
descripcion de la sesión		
Descripción de muestra labor como docentes		
Relación docente-estudiantes		
Cómo los estudiantes valoran muestra labor como docentes		
Criterios de análisis	Libertad	
	Participación	
	Identidad	
	Comunicación	
	Narrativa corporal	¿Qué narrativas hay? ¿Cómo se expresaron? ¿Qué narrativa se construyó/elaboró? ¿Cuáles fueron los lenguajes mediante los cuales se expresó esa narrativa?

Tabla 4. Elementos del diario de campo. Elaboración propia.

Coevaluación Estudiantil Hacia la Clase

Esta evaluación pretende hacer un seguimiento a los docentes desde la mirada de los estudiantes.

Formato de coevaluación estudiantil hacia la clase	
Pregunta	Valoración
¿Considera usted que el desempeño de los profesores fue el adecuado a lo largo de la sesión?	Respuesta Abierta
¿Los objetivos propuestos para la clase se entendieron y fueron claros?	Respuesta Abierta
¿Piensa usted que los objetivos de cada clase se cumplieron satisfactoriamente?	Respuesta Abierta
En cuanto al desarrollo de la sesión ¿la dinámica de la clase fue diferente a lo que usted está acostumbrado? justifique su respuesta	Respuesta abierta
Opiniones, sugerencias y comentarios para los profesores	Respuesta abierta

Tabla 5. Formato de la coevaluación estudiantil hacia la clase. Elaboración propia.

Debate

Se realizará un debate al finalizar cada clase donde se dialogará sobre lo sucedido en el desarrollo de la misma a partir de los aportes y sugerencias de los estudiantes junto a la retroalimentación de los profesores.

Reflexión por unidad

Esta reflexión por unidad será un complemento del debate donde se hará una encuesta con tres preguntas orientadoras según la unidad que se esté trabajando: la primera de estas preguntas está formulada a nivel personal, mientras que la segunda le sugiere al estudiante ser propositivo y la tercera está pensada en la influencia de la unidad trabajada a nivel grupal. Esta reflexión se realizará una vez finalizada la unidad trabajada sirviendo como una autorreflexión y/o autoanálisis de ellos mismos como grupo

Pregunta unidad 1: mi relación conmigo mismo y con los demás	¿Cómo es mi relación conmigo mismo y con los demás? ¿Ha cambiado en algo luego de las sesiones?	Personal: si las clases han influido en cada uno
	¿Cómo afectan los estereotipos de género a mi mismo y a los que me rodean?	Propositiva
	¿Estas sesiones han cambiado las relaciones en el grupo? Explique su respuesta	grupal
Pregunta unidad 2: participación e identidad	¿Cosidera usted que por medio del desarrollo de las clases ha identificado un cambio en su participación en la misma? Explique	Personal: si las clases han influido en cada uno
	¿Cómo puedo promover la participación de género?	Propositiva
	¿Estas sesiones han cambiado las dinámicas de participación del grupo? Explique su respuesta	grupal
Pregunta unidad 3: construyendo caminos de igualdad	Luego de las sesiones ¿cómo considera usted que la unidad le ha aportado a su vida?	Personal: si las clases han influido en cada uno
	¿Qué acciones transformativas puedo realizar para fomentar la igualdad y equidad de género?	Propositiva
	¿Es necesario el grupo para poder generar un cambio social? ¿Lo puedo hacer de manera individual? Explique sus respuestas	grupal

Tabla 6. Preguntas de cada unidad. Elaboración propia.

Evaluación final

Para la evaluación final se tendrán en cuenta dos elementos:

1. **Historia de vida:** un relato realizado por cada estudiante donde se dé cuenta de cómo se construyó como hombre o como mujer en relación a los estereotipos de

género. Por ello también es relevante dar cuenta de cómo ha sido mi relación con el otro desde diferentes ámbitos como puede ser la familia, el colegio, la universidad, los amigos, la pareja, etc. Este puede ser escrito o usando los elementos trabajados en las sesiones de clase.

2. **Autoevaluación de los estudiantes:** como complemento a la historia de vida, se tendrá en cuenta una autoevaluación cualitativa del proceso desarrollado, dado a partir de preguntas orientadoras: ¿Cómo se sintió a lo largo de las sesiones? ¿Qué le han aportado a su vida las actividades realizadas? ¿Qué piensa de los estereotipos luego de las clases?

Capítulo IV. Ejecución Piloto

En este capítulo, se encuentra la ejecución piloto de la propuesta, donde se concretan aquellos elementos presentados en los capítulos anteriores dentro de un contexto concreto. Por tal razón, se abordan algunos elementos fundamentales de la institución en la cual se realizaron las prácticas, así como también elementos de la población y el microdiseño que contiene las unidades (sesiones, clases, actividades y evaluación) con sus respectivos objetivos. Con esto en mente, en la ejecución piloto la educación física se abordará como la posibilidad para generar conciencia y valorar la diversidad.

Microcontexto

Por motivos de tiempos en el colegio las prácticas no se lograron realizar en una institución de modalidad formal, puesto que por diversas situaciones del colegio (entrega de boletines, día del idioma y paro nacional), adicional a esto la educación física desde lo virtual ha tenido un papel valorativo bajo y su intensidad horaria se redujo a una hora, ocasionando que no se pudieran realizar dichas prácticas. Por esta razón optamos por conformar un grupo de familiares y amigos para poder llevar a cabo la implementación de mejor manera, con más sesiones y con más tiempo en general.

Dicho grupo, conformado por un total de catorce personas, de las cuales había seis hombres y ocho mujeres, donde la gran mayoría eran familiares de diversas edades (de 20 a 58 años). También es importante rescatar que dos de ellos viven en Bolivia, y otros están en ciudades o pueblos aledaños a Bogotá DC. Adicionalmente, la evaluación diagnóstica permitió establecer las características del grupo, como lo son:

- Hay un conocimiento previo a los estereotipos de género
- Los participantes están abiertos a que los roles que se consideran propios de hombres o de mujeres deben ser compartidos para no generar discriminaciones ni sesgos, y por tanto, no hay roles exclusivos según el género. De igual manera, así como no hay roles exclusivos, el grupo considera que todos los géneros tienen las mismas capacidades por lo que no habría trabajos para hombres o para mujeres, ni deportes femeninos ni masculinos.
- El grupo reconoce que hay estereotipos de género que han marcado profundamente a los hombres y a las mujeres y que esto no debe continuar, son estereotipos que deben desaparecer. Por ejemplo, que sea mal visto que un hombre sea sensible o que llore, que las mujeres tengan que ser delgadas y elegantes, así como los sesgos generados frente a algunos deportes.
- A partir de las respuestas de los participantes, se evidencia que en los diferentes ambientes de la sociedad se siguen teniendo actos de intolerancia, falta de respeto hacia los demás, que llevan a que la identidad, la libertad y la participación se vean afectadas. A nivel personal también se ve una falta de interés para generar acciones de cambio que lleven a una equidad.

Además del grupo, otra de las características a destacar y que tuvo gran relevancia, fue la realización de las intervenciones de manera virtual, pues la situación actual por el covid-19 que se vive mundialmente afectó esta implementación. Esto llevó a tener una reestructuración de las didácticas siendo más enfáticos en cada actividad para cumplir el propósito del proyecto, especialmente en lo que significa estar en relación con el otro, puesto que no es lo mismo relacionarse con los otros participantes de manera virtual que de manera presencial. Por ello, fue utilizada una plataforma que posibilitó los encuentros

virtuales, así como la grabación de cada sesión: Zoom. Esta plataforma permitió tener un encuentro en vivo con todos los participantes donde ellos podían tener su cámara y micrófono activos, así como observar a los demás integrantes del grupo en la misma pantalla. Estos elementos fueron relevantes para la realización de las diferentes dinámicas generadas donde se compartió pantalla, sonido, pizarra, entre otros elementos.

Los encuentros con el grupo se hicieron de mutuo acuerdo, realizándose tres intervenciones por semana durante tres semanas, cada una de una hora, para tener un total de 8 sesiones designadas para la realización de la primera unidad. La primera sesión sirvió para realizar un diagnóstico del grupo y la última para realizar el cierre del proyecto, y por ende, las sesiones restantes fueron utilizadas para el correspondiente desarrollo de los tres tópicos generativos de la unidad.

Una última característica de las sesiones a tener en cuenta es el rol ejercido por los tres docentes. Dicho rol, en las diferentes intervenciones, se vio organizado de tal forma que cada uno de los docentes se encargó de las diferentes partes de la clase, por lo que uno de los tres dirigía una actividad en específico mientras que los otros dos estaban atentos a las diferentes situaciones que pasaban en la clase, para comunicarle al profesor encargado así como para complementar las dinámicas. Por ello cada uno de los docentes tuvo la oportunidad de dar inicio a las sesiones, de dirigir las actividades centrales y de mediar los debates realizados.

Microdiseño

Con miras a la práctica docente realizada con los familiares y amigos, este microdiseño pretende acotar nuestra propuesta educativa a las posibilidades que se nos presentan dentro del grupo y al límite de sesiones a realizar. Por tal razón, en las tablas 6, 7

y 8, se presenta un objetivo general para cada unidad, así como unos objetivos específicos de acuerdo a los tópicos generadores.

Diseño y metodología de clase

Sesión 1: evaluación diagnóstica

Para esta parte se creó una encuesta con distinta serie de preguntas, que se irán desarrollando en la medida que finalizan una actividad previamente definida, esto nos posibilita hacer un sondeo inicial sobre los estudiantes de tal manera que la propuesta se ajuste al perfil de los participantes así como nos permite en conjunto con la evaluación final, hacer un contraste de si se consiguieron o no los objetivos planteados, o qué ocurrió, es decir, que si no se dieron las cosas poder analizar también las razones por las cuales esto sucedió.

En esta sesión se buscó identificar cómo son los participantes: cómo es el trato entre ellos, cuál es su nivel de autonomía, cómo viven los estereotipos de género, entre otras. Así como también se buscó crear un ambiente de confianza y participación.

Sesiones 2 y 3: unidad 1, tópico 1, “yo y los estereotipos de género”

Sesiones 4 y 5: unidad 1, tópico 2, “el otro y los estereotipos de género”

Sesiones 6 y 7: unidad 1, tópico 3, “nosotros y los estereotipos de género”

Sesión 8: cierre de la unidad, presentación de las historias de vida y autoevaluación.

Microdiseño					
Unidad 1: mi relación conmigo mismo y con los demás					
Tópico	Sesión	Objetivos		Estrategias Pedagógicas	Evaluación
Yo y los estereotipos de género	2 y 3	Comprender la influencia de los estereotipos de género en las historias de vida y en los roles sociales.	Identificar los estereotipos que han influido en mi construcción como hombre o como mujer	Descubrimiento guiado	Debate Diario de campo Evaluación estudiante a docentes
El otro y los estereotipos de género	4 y 5		Reconocer la influencia de los estereotipos en mi relación con el otro		Debate Diario de campo Evaluación estudiante a docentes
Nosotros y los estereotipos	6 y 7		Reconocimiento y sensibilización hacia el otro y hacia lo social.		Debate Diario de campo Evaluación estudiante a docentes Preguntas de la unidad

Tabla 7. Microdiseño Unidad 1. Elaboración propia

Microdiseño					
Unidad 2: participación e identidad					
Tópico	Sesión	Objetivos		Estrategias Pedagógicas	Evaluación
Participación en mi género	-	establecer una relación más consciente consigo mismo con el otro y con lo otro	Analizar cómo es la participación de mi género en los diferentes escenarios y prácticas sociales	Estilos socializadores	Debate Diario de campo Evaluación estudiante a docentes
Participación entre géneros	-		Promover mi participación y la de los demás por medio de la apropiación de la necesidad de transformar la problemática.		Debate Diario de campo Evaluación estudiante a docentes
Mi grado de participación	-		Establecer relaciones de interacción y colaboración entre los estudiantes		Debate Diario de campo Evaluación estudiante a docentes Preguntas de la unidad

Tabla 8. Microdiseño Unidad 2. Elaboración propia

Microdiseño					
Unidad 3: construyendo caminos de igualdad					
Tópico	Sesión	Objetivos		Estrategias Pedagógicas	Evaluación
Consciencia de mi realidad vinculada con el otro	-	ver la posibilidad de un cambio en el entorno sociocultural	Relacionar las vivencias propias con las de los demás.	Resolución de problemas	Debate Diario de campo Evaluación estudiante a docentes
Acciones transformativas	-		Proponer actitudes y acciones que ayuden a disminuir la discriminación así como permitan valorar la diversidad.		Debate Diario de campo Evaluación estudiante a docentes Preguntas por unidad
Asumiendo la igualdad y la libertad	-		Apropiación de las acciones y decisiones para encaminarse hacia la igualdad de género.		Evaluación final

Tabla 9. Microdiseño Unidad 3. Elaboración propia

Capítulo V. Análisis de la Experiencia

Este capítulo aborda el análisis de la propuesta curricular desde un punto de vista reflexivo y conclusivo en torno a la implementación. Es por ello que primeramente se hará la recopilación de las diferentes evaluaciones realizadas para en segundo lugar, dar cuenta de las categorías de análisis de la experiencia. Elementos que permitirán realizar las reflexiones de las prácticas educativas, contribuyendo a la recuperación de los saberes producidos allí y así generar conocimientos sistemáticos sobre estas.

Evaluación

Recordando que el proceso de evaluación fue concebido como una constante, presente en cada uno de los momentos de la clase, desde la cual se buscaban diversos objetivos como tener una retroalimentación del proceso e identificar los elementos que se estaban dando y aquellos que no. A continuación, presentamos el análisis de los diferentes instrumentos evaluativos.

Evaluación Diagnóstica

Esta evaluación dentro del proceso nos permitió conocer las perspectivas de los participantes alrededor de los estereotipos de género para desde allí establecer y guiar las siguientes planeaciones y las ejecuciones de clases. Es así como realizar dicha evaluación permite tener claridad en las preguntas: ¿dónde estamos? Y ¿a dónde queremos ir? Elementos que permitieron establecer la ruta a seguir partiendo del dar cuenta de las influencias de los estereotipos de género en la construcción como hombres y como mujeres y de saber cómo estos las interpretan.

Coevaluación Estudiantil Hacia la Clase

Así mismo, la evaluación de la percepción estudiantil nos permitió justamente tener una retroalimentación de los participantes frente a las actividades desarrolladas, frente a la labor docente y frente al objetivo de la clase. Esta evaluación fue fundamental durante todo el proceso puesto que nos permitió realizar ajustes a las actividades, a los objetivos, a la organización de los tres docentes, así como a mejorar el desarrollo del objetivo de la clase. Concretamente, a medida que avanzaban las sesiones se vio más coherencia en los objetivos, los cuales se cumplieron de mejor manera en las últimas sesiones y la labor de los profesores fue más dinámica y coherente.

Diario de Campo

Este fue uno de los elementos que los docentes tuvimos para discriminar aspectos importantes de cada sesión, para discernir en qué momento se visualizó algún eje y las diferentes relaciones docentes estudiante y viceversa, y así finalmente en el transcurso de la implementación tener un registro que permitiera la reflexión. Desde allí, damos cuenta de los elementos más importantes del análisis del diario de campo: identidad, participación, libertad, comunicación y narrativa corporal.

Identidad. Los aspectos de la identidad trabajados tuvieron que ver con el reconocimiento de diferentes elementos que han llevado a los participantes a construirse como hombres o como mujeres, dándose en relación consigo mismo, con el otro y con el contexto. Por ello, en las sesiones realizadas se buscó dar cuenta de diferentes vivencias, dadas antes del PCP que sirvieron para identificar rasgos propios, así como familiares, contextuales y socioculturales que permiten un desarrollo de su identidad como sujetos teniendo en cuenta los estereotipos de género.

Participación. La participación fue buscada en cada sesión de clase, pues al estar mediados por la virtualidad se hizo difícil, pero en general hubo dinamismo, y poca monotonía en los ejercicios, lo cual contribuye a que no hubo momentos de silencio y hubiese una disposición a la clase. Esto en gran medida se dio por la confianza generada en el grupo desde el principio aún sin conocerse entre ellos. También cabe rescatar que se buscó que las reflexiones sobre las temáticas de la clase fueran realizadas por los participantes, mientras que los profesores buscaron guiar y orientar el proceso.

Libertad. Recordando que la libertad es la capacidad de decidir y de querer hacer por voluntad propia (Retting, 2011), la libertad se dio desde un inicio al no imponer verdades ni formas de ser correctas e incorrectas. Por tanto, todas las opiniones y reflexiones fueron tenidas en cuenta generando validez e importancia a cada aporte que se hacía. Esto llevó a dialogar abiertamente sobre los temas sin prejuicios y sin juzgar.

Comunicación. Teniendo en cuenta que la comunicación “es la interacción entre dos sujetos capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal” (Garrido, 2011), permite ver que la interacción con el otro y lo otro se dio de manera verbal y no verbal utilizando diferentes formas de expresión (dibujo, danza, mímica, etc). Con ello la comunicación surgió como una forma de construir realidades con el otro, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista, así como las diferentes interpretaciones de los trabajos realizados para generar reflexiones individuales y colectivas alrededor de los estereotipos de género y de las construcciones como hombre o como mujer.

Narrativa Corporal. Partiendo de Castañeda y Gómez (2018) quienes plantean que la narrativa corporal es una estrategia que busca expresar la experiencia donde resulta

fundamental hacer un reconocimiento de cómo los seres humanos se comprenden a sí mismos en la relación con los otros y lo otro, fue importante analizar cómo se dio esta influencia a lo largo de las sesiones alrededor de los estereotipos de género. Con ello, se evidenciaron construcciones diferentes del cuerpo, así como de la influencia sociocultural en la construcción de sí mismos. Corporalmente en las diferentes actividades que se involucran como el baile y la mímica hubo diversidad y dificultad de expresión, ya sea por falta de confianza, el no saber bailar o porque en el caso del baile los géneros musicales tratados no son de la cotidianidad de algunos, así como también el hecho de estar solo o acompañado, donde el estar participando de la clase con alguien más, da mayor confianza y permitió dejar la vergüenza a un lado a comparación de aquellos que estaban solos. Esto implicó que la intención de algunas actividades fuera más clara y mejor desarrollada en aquellos que estaban en grupo.

Autoevaluación

Esta evaluación con base en las preguntas ¿Cómo se sintió a lo largo de las sesiones? ¿Qué le han aportado a su vida las actividades realizadas? ¿Qué piensa de los estereotipos luego de las clases?, nos permitió deducir algunos alcances logrados alrededor del propósito formativo y los estereotipos de género. Recordando que estos estereotipos generan discriminación y no dan posibilidad a la diversidad, en las reflexiones de los participantes se tocan temas como los valores, la toma de decisiones y el ser consciente de la influencia de los estereotipos en la vida de cada uno. En cuanto a los valores las reflexiones giran en torno al respeto al que es diferente, buscando aceptarlo como parte de una sociedad diversa que no debería juzgar; la toma de decisiones por su parte está

relacionada con el ser conscientes de la influencia de los estereotipos de género sumándole a esto la iniciativa de hacer algo frente a estos.

Historia de Vida

Por último, uno de los aspectos interesantes en la propuesta fue la de trabajar alrededor de la historia de vida, la cual se pensó con la intención de dar cuenta del proceso, de las formas en que la narrativa corporal y la hermenéutica del sujeto se fueron dando alrededor de los estereotipos de género durante todo el proceso. Por ello, en términos de los resultados esta evaluación nos permite realizar el mayor análisis, aunque este se interpretó a la luz del proceso desarrollado.

Para analizar las historias de vida, todas las anécdotas y elementos relevantes, se consignaron en cuatro categorías: i) las influencias familiares, ii) los estereotipos de cómo deben ser y actuar los hombres y las mujeres, iii) los estereotipos sociales y iv) las reflexiones surgidas a raíz de los estereotipos.

Influencias Familiares (El Otro). Las influencias familiares hacen referencia a cómo el otro, como una persona cercana al individuo, afecta e interactúa con este, aportándole elementos a su construcción como hombre o como mujer. En ese sentido, viendo un contexto muy íntimo como lo es la familia, hay dos elementos a rescatar: el estar inmersos dentro de un escenario patriarcal, machista, e inclusive religioso donde los estereotipos de género estaban fuertemente marcados, y, el acoger ciertos comportamientos y roles realizados por los de su mismo género. Concretamente se encontraron elementos como, los quehaceres de la casa son para las mujeres, los hombres no cocinan ni lloran.

Esto permite ver cómo la influencia de los estereotipos de género en la familia ha ido disminuyendo con el paso de las generaciones, permitiendo igualdad y equidad de género

en contextos familiares, aunque también se siguen dando casos donde la mujer tiene más responsabilidades en la casa.

Estereotipos de Ser y Actuar en Hombres y Mujeres (Lo Otro). En esta categoría se evidencia algunos aspectos en común como lo pueden ser las características o rasgos que la sociedad o la cultura han impuesto a lo largo de la historia donde le atribuyen ciertos prejuicios de cómo debe ser un hombre o una mujer, y donde se evidencia que si se salen de estos estándares se es considerado y criticado de que no pertenecen al género que físicamente representan, todo esto se ha estandarizado por la misma sociedad y cultura, donde es normal que una mujer sea delicada, permanezca maquillada, se vea siempre bonita, se comporte de cierta manera, que deban ser protegidas y cuidadas, y que sean las encargadas del hogar.

Un ejemplo puntual de esto lo narra una de las participantes: “muchos me decían, «habla como una niña, siéntate bien, cruza las piernas, tienes que ser elegante, te ves mucho más linda maquillada, eres muy poco femenina»”. Por otra parte, los hombres deben ser fuertes, encargarse del sustento y no del hogar y tener un sentido de protección hacia las mujeres. Uno de los hombres narra que “los hombres no hablan entre ellos sobre sus sentimientos, sus crisis y pretenden mostrarse siempre fuertes y constantes”, elementos que lo llevaron a decir: “sufrí la soledad y la indiferencia porque no encontraba quien pudiese comprender lo que estaba pasando, tampoco tenía la confianza para expresarlo abiertamente.”

Todos estos rasgos son expresados en las historias de vida ya sea de forma directa o indirecta donde algunos fueron influenciados fuertemente. En este punto cabe rescatar la influencia de los regalos que se reciben cuando pequeños, ya que sirven como dispositivos para posteriormente moldear acciones y actitudes catalogadas como normales para su sexo.

Estos estereotipos incidieron en las construcciones de los participantes de diversas formas, entre ellas tener una actitud transformadora, buscando posibilidades donde las labores y demás tareas del hogar sean compartidas por todos así como otras reflexiones más profundas y diversas que serán analizadas en los logros del proyecto.

Estereotipos Sociales (Lo Otro). Al hablar de los estereotipos sociales se hace referencia a cómo lo otro afecta la construcción del yo. En varios relatos se evidenció la influencia de la sociedad y la cultura, encontrándose estereotipos laborales así como de belleza. Frente a lo laboral, todavía hay carreras y profesiones que se consideran propias de un solo género, diciendo que el otro género debería buscar carreras más idóneas. Por otra parte, una participante de origen boliviano hizo alusión a los estándares de belleza, donde se tiene en cuenta el color de piel, el cabello y características físicas para determinar el atractivo de los sujetos, elementos que son reproducidos a través de los medios de comunicación que son los que hacen de estos estándares una realidad y todo aquel que se salga dentro de estos estándares es considerado feo, defectuoso, sucio. Este caso puntual, llevó a la participante a decir en su relato lo siguiente: “Ahora me doy cuenta que solo reflejamos la brecha de clase social y raza que nuestros ancestros enfrentaron por siglos. Estas brechas nos enseñaron que lo blanco es lo puro, lo bello, lo que no tiene macha, y lo negro u oscuro es feo, defectuoso y sucio.”

Reflexiones Desde Sí Mismo. Hay experiencias y reflexiones individuales que surgieron a partir de las vivencias de los participantes, que se pueden resumir en tres subcategorías: i) buscar participación igualitaria en los quehaceres del hogar, ii) formas en que los estereotipos de género han marcado a cada uno a lo largo de su vida, iii) reflexiones sobre lo que podría ser vivir sin estereotipos.

En cuanto a la primera subcategoría, diversas personas manifestaron como lo es los cambios en el hogar actual con el que se convive, donde hay respeto, se dividen tareas del hogar. Frente a la segunda, los estereotipos hicieron que ellos se sintieran discriminados, rechazados, solos, entre otras cosas, pero a largo plazo los llevaron a buscar formas para romper esos moldes, así como a valorar al que no encaja en los estereotipos, así como a sentirse a gusto consigo mismos. En ese tránsito resultó fundamental reflexionar sobre lo vivido, *cuestionar los actos, así como ver y usar el cuerpo de otras maneras*. Por ello se ven soluciones como la propia motivación y las actividades artísticas para hacer cambios de pensamiento, y que favorezcan en la construcción de identidad y libertad propia.

Por último, en la narrativa de varios participantes se hace alusión a “vivir sin estereotipos”, puntualmente una persona dice: “sin estereotipos pude desarrollarme mejor como persona, como profesional y pude ser mucho más feliz. Si ustedes me preguntan qué prefiero entre jugar fútbol con mi familia, con mis compañeros de colegio o con mis compañeros de la universidad, la respuesta claramente será que prefiero el fútbol con los amigos de la universidad, ya que ellos nunca me juzgaron ni me humillaron”. Elemento que permite ver la influencia de los estereotipos a nivel de la identidad, la participación y la libertad, permitiendo reconocer que sin estereotipos que discriminan y violentan, el potencial de los sujetos aumenta cuantiosamente.

Diseño

Como segundo elemento del análisis de la experiencia, encontramos el diseño de implementación, cómo se entendió y abordó, donde la observación sobre la práctica educativa que se realizó se considera como un elemento clave para el reconocimiento de la problemática. El análisis busca ver cómo sus partes se vieron reflejadas en la práctica, en

las intervenciones con el grupo, con el fin de mejorar la propia práctica, ya que desde las reflexiones y el conocimiento generado se van realizando ajustes y cambios necesarios para que el proyecto posibilite contribuir al cambio cultural.

Es así como este diseño se entendió de una manera holística donde se buscó construir historias de vida por medio de la narrativa corporal y la hermenéutica del sujeto, buscando dar cuenta de las influencias de los estereotipos de género en la identidad. Por ello, al trabajar únicamente la primera unidad permitió profundizar el análisis y el seguimiento en las intervenciones, ya que al final al tener unas sesiones puestas con miras al objetivo y tópicos respectivos dio un proceso mucho más congruente. Con lo cual la identidad, como núcleo de la primera unidad, se vio como la oportunidad de acercarse a las construcciones que cada uno ha hecho a lo largo de su vida alrededor de los estereotipos de género.

En ese sentido, trabajar con la hermenéutica del sujeto (el sí mismo, el otro y lo otro) como eje permitió el trabajo en grupo, viendo la identidad no solo a nivel individual sino también desde las relaciones con los demás. Mientras que trabajar con la identidad, la participación y la libertad como núcleos, permitió enfocar nuestra intención hacia estos elementos, priorizando las reflexiones hacia la identidad, al ser ésta el núcleo fundamental de la primera unidad.

A partir de esto, las ventajas, fortalezas y aportes en el desarrollo del diseño son: i) el poder trabajar con cualquier población y en ese sentido tener la posibilidad de realizar el proyecto con familiares y amigos, ii) tener énfasis en diferentes aspectos según la unidad de manera secuencial, y iii) trabajar la hermenéutica del sujeto y la narrativa corporal como elementos que permiten acercarse a sí mismo y a sus vivencias y experiencias, teniendo en cuenta que este se construye en relación con otros y en contextos específicos. Cabe rescatar

que se trabajó únicamente la primera unidad puesto que, por tiempos e imprevistos, se vio necesario dedicar el tiempo disponible para profundizar sobre los propósitos y contenidos de esta unidad. Esto fue posible ya que la identidad permitió el reconocimiento de sí mismo, así como el reconocimiento de los demás, siendo así el núcleo central en la desnaturalización de los estereotipos de género.

En cuanto a los aspectos por mejorar de la propuesta, la interacción entre los participantes fue más difícil que se diera pues al ser mediada por plataformas digitales como Zoom, se daba más la opción de trabajar individualmente. Otra dificultad presentada fue la poca cantidad de sesiones desarrolladas, así como el tiempo de estas, lo que en ocasiones hizo que el tiempo fuera insuficiente para ahondar en las temáticas propuestas. Por ello consideramos óptimo que la duración de las sesiones hubiese sido de 80 minutos.

Es por ello que esta plataforma digital surgió como un medio en la implementación del proyecto con algunas ventajas y desventajas. Como ventaja, encontramos el hecho de poder realizar la implementación en medio de la situación actual de pandemia y COVID, donde también resultaron fundamentales los encuentros virtuales con familiares y amigos ubicados lejos unos de otros, así como nos permitió tener encuentros en horas de la noche. Encuentros que no fueron posibles de manera presencial por el toque de queda que se mantuvo en Bogotá durante el mes de mayo.

Como desventaja encontramos fundamentalmente el desarrollo de algunas actividades, así como las limitaciones de relacionarse físicamente con el otro, es decir, estar en contacto sin mediación de una plataforma digital sino compartiendo el mismo espacio físico. En ese sentido tuvimos la posibilidad de que algunas personas estuvieran en las sesiones desde un mismo espacio físico lo que les permitió tener una interacción mucho

más rica y profunda que con el resto del grupo, lo que a nivel del currículo propuesto, significó la dificultad de no poder trabajar los estereotipos de género en relación con el otro de la manera en que se había planteado inicialmente así como también hizo que la narrativa se desarrollara en mayor profundidad desde lo verbal más que desde los movimientos corporales.

Logros

Teniendo en cuenta que el propósito formativo del proyecto es fomentar consciencia y reflexión alrededor de los estereotipos de género, posibilitando otras formas de pensarse a sí mismo e implicando el reconocimiento e identificación de cada uno y de los demás, siendo este la guía del proceso, así como el análisis del mismo. Esto llevó a expresar en cada sesión la incidencia de estos estereotipos en la vida, en la cultura, en la sociedad y en cada uno, expresando así la posibilidad de reconstruir la historia de vida, tener empatía hacia los otros géneros además de reconocer cómo sus experiencias han definido quién es cada participante por su género.

Estos elementos permitieron una identificación de cada participante en relación con su historia de vida y los estereotipos de género, además ver la expresión como un elemento de la narrativa corporal que posibilita a cada sujeto acercarse a las vivencias y experiencias que lo han marcado, así como acercarse a las de los demás. Dentro de esta narrativa también resulta fundamental moverse de otras maneras para posibilitar nuevas construcciones. Es por ello que más allá de ver el propósito formativo como un logro, es visto como un avance en el que es necesario seguir profundizando desde otras perspectivas.

Ahora bien, frente a los objetivos específicos del proyecto que giraron en torno a: i) fomentar el respeto y el diálogo, ii) analizar cómo mis comportamientos afectan a los demás, y iii) promover la participación activa de los estudiantes para que sean agentes de transformación de la problemática. En términos de los logros, el primero fue en el que más se profundizó, puesto que surgieron reflexiones que promueven el respeto sobre el que piensa y actúa de forma diferente, elementos fundamentales para desnaturalizar los estereotipos de género. El segundo por su parte no se trabajó de la manera esperada puesto que este objetivo fue planteado pensando que las prácticas pedagógicas se iban a desarrollar de manera presencial y al ser mediadas por una plataforma digital no se trabajó de la forma esperada, es decir, a partir del contacto físico entre los participantes. En cuanto al tercero, se podría decir que fue un objetivo muy ambicioso puesto que la participación activa no fue un logro de los profesores sino del compromiso que los mismos participantes quisieron darle a la problemática según su grado de interés. Es por ello que la intención como docentes debería estar más en mostrarles a los participantes cómo se relaciona la problemática con su vida.

Por último, partiendo de los objetivos de la primera unidad, no se dieron de manera homogénea sino de diversas maneras, donde se dio paso a diferentes interpretaciones que se vieron en las reflexiones finales de cada sesión, en las historias de vida contadas por ellos mismos y en anécdotas contadas en momentos de la clase. Es por esto que los objetivos de la primera unidad se cumplieron en la medida en que estuvieron inmersos en cada encuentro. Finalmente, una de las reflexiones más relevantes que surgieron es valorar y respetar al que es diferente a mí, reconociendo la diversidad en la sociedad, elementos que posibilitan dejar de pensar en lo normal y lo anormal para romper con los estereotipos de

género. Es decir, que estas reflexiones permiten salir de los códigos culturales impuestos por la sociedad para tomar decisiones desde la diversidad y la multiplicidad de posibilidades en las que nos vemos envueltos.

Experiencia docente

En cuanto a la experiencia docente, su análisis está atravesado por las formas en que se vivió la realización del proyecto, empezando por el hecho de que fue un reto, pues las clases estuvieron mediadas por la plataforma digital Zoom, la cual hizo que los procesos se desarrollaran de manera diferente a la esperada. La motivación se vio comprometida, puesto que no es lo mismo estar de manera presencial en una clase que por medio de un computador, y en ese sentido, la relación entre los docentes y los participantes así como entre ellos mismos, las cuales fueron diferentes a lo que hubiera podido ser de manera presencial. Este elemento dificulta la realización de los trabajos en equipo, siendo un reto para el docente modificar las actividades de forma que permitieran la participación activa de todos.

En cuanto al trabajo realizado por los tres docentes, la intención fue distribuir la carga de las sesiones para que cada uno fuera el encargado de una parte de la clase, elemento que en primera instancia llevó a choques y dificultades en la comunicación puesto que cada uno tiene una forma diferente de ver la problemática y de realizar las actividades. Esto nos llevó a fortalecer las planeaciones de clase así como a fortalecer la comunicación de los tres, llevándonos a actuar de manera mucho más sinérgica. Aunque uno de los elementos por mejorar tuvo que ver con la historia de vida, en cuanto que al inicio de la implementación

no se explicó este trabajo, lo que llevó a no aprovechar los elementos trabajados durante las primeras sesiones.

Estos elementos nos hacen aprender de los errores cometidos, por lo que la experiencia de llevar a la práctica el proyecto, es muy valiosa ya que aprendimos de nuestras debilidades e igualmente los aportes de los participantes nos permitieron reflexionar como docentes y corregir algunos elementos que se pueden realizar de mejor manera. Por ejemplo, el fortalecer la coherencia de las actividades en relación a los objetivos de cada clase así como mejorar la comunicación entre los docentes.

Por último, haber trabajado el proyecto con familiares y amigos nos motiva para seguir trabajando sobre la problemática no solo en los espacios escolares, sino también en los barrios y las comunidades en general. Pues al realizar estas prácticas en un contexto no escolar nos permitió ver que todas las personas sin importar su edad ni su género, tienen elementos para aportar en la construcción de una sociedad sin estereotipos de género. Ya sea por medio del contexto en el que crecieron, las relaciones que lo llevaron a ser quienes son, así como las reflexiones particulares que cada uno aportó al proyecto.

Conclusiones

Para comenzar, consideramos que se debe tocar la problemática de los estereotipos de género puesto que están inmersos en todos los niveles de la sociedad y es necesario hacerlos evidentes para dar cuenta de las influencias que estos tienen en las diferentes relaciones interpersonales y en los diferentes contextos. Es así como el “dar cuenta” va de la mano con ser conscientes de la problemática, donde resulta imperativo tomar decisiones para no seguir reproduciendo los estereotipos sino para ser productores de nuevos caminos

que promuevan la diversidad, la participación igualitaria y el desarrollo libre de la identidad. Sin embargo, al trabajar esta problemática es necesario tener en cuenta que abarca muchos elementos, por lo que hay que reducir y ajustar las temáticas para que no se vuelva demasiado amplia y poco profunda.

Específicamente en este proyecto resultó pertinente tratar esta problemática social para desnaturalizar estos estereotipos, reconociendo que no se debe hablar en términos de “bueno y malo” ni estableciendo roles específicos para algún género. De igual manera, trabajar con la historia de vida así como con la relación consigo mismo, con el otro y con el contexto, facilitó evidenciar la influencia de estos estereotipos en las construcciones que cada uno ha tenido como hombres o como mujeres.

Por otra parte, trabajar únicamente en la primera unidad nos permitió profundizar y potenciar los elementos de esta, por lo que no fue necesario realizar las tres unidades para ver reflexiones, sin embargo, para futuras implementaciones es necesario desarrollar la segunda y la tercera unidad para ver el verdadero potencial del proyecto. Concretamente, abordar la identidad resulta pertinente en la problemática puesto que permitió abordar elementos fundamentales en la desnaturalización de los estereotipos como el conocerse y el reconocerse a sí mismo, aunque hace falta ver el desarrollo de la participación y la libertad como elementos centrales de las otras unidades.

En cuanto a la población, haber desarrollado el proyecto con familiares y amigos nos da una mirada global para implementar esta propuesta con cualquier población y sin ningún límite de edades. Esta conclusión es importante puesto que en un principio pensábamos desarrollar el proyecto con jóvenes entre 15 y 18 años sin tener en cuenta que nuestros padres y hermanos también han sido atravesados por los estereotipos de género y por ello tienen múltiples elementos que aportar en las sesiones de clase.

Otro elemento a rescatar dentro de la implementación es el haber llevado a cabo el proyecto por medio de la plataforma digital Zoom, ya que desde un principio se pensó realizar la implementación de manera presencial, lo cual no fue posible dadas las condiciones de pandemia. Por ello queremos resaltar que, como alternativa, plataformas como Zoom permiten acercarse a esta problemática y avanzar en su tratamiento, aunque requiere un alto grado de creatividad por parte de los docentes para tratar de mantener las mismas posibilidades que se dan en la presencialidad.

Por último, ser tres personas en este proyecto generó diferentes ventajas y desventajas. Como ventajas identificamos el tener diferentes puntos de vista para complementar y debatir sobre las ideas y sobre el desarrollo de las sesiones, así como también el trabajo en equipo fue de apoyo y motivación puesto que a cada uno de nosotros nos jalonó para seguir escribiendo y desarrollando el proyecto con constancia a pesar de las dificultades. Mientras que, como debilidades, justamente tener diferentes puntos de vista en algunos momentos nos llevó a tener momentos donde no se llegaba a ningún acuerdo al igual que en algunos momentos tuvimos una comunicación insuficiente. Esto nos hizo trabajar en nuestra comunicación y así tener un mejor desarrollo del proyecto.

Referencias

- Accorinti, S. (2002). Matthew Lipman y Paulo Freire: Conceptos para la libertad. Utopía y Praxis Latinoamericana (18), pp. 35-56.
- Almada, H. (1998). Educar para la libertad. México: Labrador.
- Ballber, L. (2012). Coeducación vs Estereotipos sexistas. Análisis de la educación actual. Propuestas coeducativas para la Educación Física y la Escuela (tesis de master). Universidad Internacional de la Rioja, Barcelona, España. Recuperado de: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/694/2012_10_03_TFM_ESTUDIO DEL TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/694/2012_10_03_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Barreiro, J. (2009). Educación y Concienciación. En Freire, P. (2009). La Educación como Práctica de la Libertad. España: Siglo XXI Editores
- Beltrán, J. J. (2017). El movimiento para fortalecer la identidad en pro de una resignificación integral de cuerpo (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Bethencourt, M. & Amodio, E. (2006). Lenguaje, ideología y poder. Caracas, Venezuela: UNESCO
- Blythe, T., Boix, V., James, P. y Jaramillo, R. (2010). Tópicos generativos. En T. Blythe. (Comp.), La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente (pp. 53-63). Buenos Aires: Paidós.
- Buscarini, Carlos A. (2005). Identidad individual e identidades colectivas. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Cáceres, B., Carballo, K., & Péfaur, J. (2016). La sistematización de la unidad didáctica en educación ambiental: una aproximación desde una experiencia en la ruralidad. Educere, 20(66), 249-257. [fecha de Consulta 26 de Enero de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35649692006>

- Camacho, H. (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física*. Armenia, Colombia: Kinesis
- Castañeda, G., & Gómez, S. (2018). *Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación Corporal: Foucault y el cuidado de sí. Expomotricidad*. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/331934>
- Castillo, E. (2003). En *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física* (Camacho, Hipólito). *La evaluación en educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Chinchilla, V. (2002). *Educación física en el proceso de modernización. Lúdica Pedagógica*, 1(7). <https://doi.org/10.17227/ludica.num7-1240>
- Correa, D. & Álvarez, J. (2017). *Pensar la masculinidad con jóvenes escolarizados: sistematización de una experiencia de práctica* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Retomado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/38882/Pensar%20la%20masculinidad%20con%20j%C3%B3venes%20escolarizados%2c%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20una%20experiencia%20de%20pr%C3%A1ctica.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Correa, E. (2014). *Sociedad patriarcal, las luchas por la equidad de género y el posneoliberalismo*. En A. Carrosio (Ed.), *Feminismos para un cambio civilizatorio* (pp. 67-81). Caracas, Venezuela: Fundación Celarg. Recuperado de: <http://elsolardelasartes.com.ar/pdf/639.pdf#page=68>
- Crisorio, R. (2013). *EDUCACIÓN CORPORAL*. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 9-19, set. 2013
- Duro, E. (Ed.) (2002). *UNICEF va a la escuela para hablar sobre la libertad y la igualdad*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Escudero, M. (2014). *Educación Corporal: Enseñanza, cuerpo y subjetividad*. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4701/ev.4701.pdf

- Flórez, R. (2005). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Gallo, L. (2007). *Apuntes hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física*. En: *Educación cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín: Funámbulos.
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Armenia: Kinesis
- Gallo, L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(4), 825-843. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000400003>.
- García, J. (2009). Mujer y deporte. Prejuicios y logros. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 1(1), 32-50. Recuperado de http://trances.es/papers/Trances%2001_1_3.pdf
- García, P. (2016). Estereotipos de género en Colombia: una mirada desde lo jurídico. Universidad Javeriana de Cali. Archivo [PDF]. Recuperado de: http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/7632/Estereotipos_genero_colombia.pdf?sequence=1
- García García, M. (2015). Comunicación y relaciones interpersonales. *Tendencias Pedagógicas*, 2, pp. 1-17. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp1996.2.ART001>
- Garrido, L. (2011). Reseña de "La Teoría de la acción comunicativa" de J. Habermas. *Razón y Palabra*. Recuperado de: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/700001/DINAMICA_SOCIAL/La_Teoria_de_la_accion_comunicativa.pdf
- Gómez, S. & Molina, N. (2011). Las hermenéuticas del sí mismo: Un acercamiento comprensivo a las dimensiones de la Educación Corporal. En: *Revista Educación física y deporte*. Vol. 30-2 pp. 539-549.

- González, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En Piedrahita, C., Díaz, A., & Vommaro, P. (Comp.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá, Colombia: Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas
- Hernández, R. (2018). La comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: su papel en el aula como herramienta educativa. *CAUCE, Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas* (41).
- Hidalgo, T. C., & Almonacid, A. (2014). Estereotipos de género en las clases de educación física. *Revista Motricidad Humana*, 15 (2), pp 86-95.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. Recuperado de:
http://www.inesge.mx/pdf/articulos/perspectiva_genero.pdf
- Lamas, M. (s.f.). El género es cultura. Recuperado de:
http://www.paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/981/El_genero_es_cultura_Martha_Lamas.pdf
- López, I. (2007). *El enfoque de género en la intervención social*. Barcelona. Edita: Cruz Roja.
- Luna, E. A. & López, G. A. (2011). El currículo: concepciones, enfoques y diseño. *Revista Unimar No. 58*, pp. 65-76, diciembre 2011, Pasto (Col.)
- Martínez, N. (2011). Identidad cultural y educación. *Diálogos*, No. 8, Año 5, p. 33-40.
- Max Neef, M. (1994). *Desarrollo a Escala Humana*. Montevideo, Uruguay: Nordan-Comunidad
- Moré, M., Bueno, C., Rodríguez, T., & Olivera, T. (2005). Lenguaje, comunicación y familia. *Humanidades Médicas*, 5(1) Recuperado el 12 de enero de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202005000100008&lng=es&tlng=es.
- Narváez, L. (2013). *Género y Prácticas corporales “una relación para reflexionar”* (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Quirós, E. & Hernández, C. (2010). Ensayo sobre identidades. *Hekademos*, revista educativa digital, año III, Número 6, Agosto 2010, pp. 77-96.
- Rettig, C. (2011). *Concepción Kantiana de la libertad interna y Libertad Externa*. Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Pléyade* volumen iv-nº1 Enero-Junio 2011. Pp. 207-226
- Romero, S., & González, T. (2009). *Evaluación de los factores psicosociales y didácticos relacionados con la equidad de género en educación física (Tesis doctoral)*. Universidad de Sevilla, Sevilla, España. Recuperado de:
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/15702/K_Tesis-PROV18.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres, S. (2016). *Las violencias contra niñas y mujeres en el ámbito educativo: una deuda social por superar*. En E. N. Agudelo y D. A. Restrepo (Ed.) *Diálogos en perspectiva de género: reflexiones sobre escuela, diversidad y diferencia* (pp. 41-57).
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11456/Dia%cc%81logos%20en%20perspectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villarreal, A. (2003). *Relaciones de poder en la sociedad patriarcal*. Retomado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5340156>