



**DETERMINAR LAS ARISTAS SEXISTAS, QUE LIMITAN LAS
PRÁCTICAS COEDUCATIVAS EN LA ASIGNATURA DE
EDUCACIÓN FÍSICA.**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR EN
EDUCACIÓN FÍSICA

Por: Alejandra Pozo Castro.

Felipe Ortega Pino.

Profesor Guía: Rodrigo Pavez Cuadra.

Concepción, marzo de 2021.

Agradecimientos.

Alejandra Pozo Castro.

En agradecimiento a mi madre, María Isabel Castro Oyarzo y a mi padre, Jorge Pozo Monardes, por su apoyo durante esta etapa y por creer en mis capacidades, a mis hermanas, Natalia y Constanza por confiar siempre en mí, ayudándome a mantener la calma en momentos en que todo se veía muy difícil de lograr, a mi familia en general, y a mis abuelitos, por su amor y cariño.

Agradezco a mis amigas y amigos que me ayudaron a terminar la etapa final de mi proceso universitario, a mis compañeras y compañeros, a mis profesoras y profesores, y a todos quienes me entregaron su ayuda a lo largo de la carrera.

Por último, agradezco al Profesor Rodrigo Pavez Cuadra, por aceptar ser el Docente guía de mi trabajo de pre- grado, por su paciencia, ayuda y orientación para llevar a cabo este ciclo, y a mi compañero de tesis, Felipe Ortega Pino; ¡lo logramos!

Felipe Ortega.

Deseo agradecer en primer lugar a mi madre María Teresa Pino, por su apoyo incondicional e iluminarme cuando más lo necesitaba, sin ella nada de esto sería posible.

En segundo lugar, quiero agradecer a mis amigos que logre conocer en este proceso académico, tendiéndome la mano en momentos muy difíciles, de no haber sido por ellos, no habría llegado hasta acá. Destaco a Alejandra Pozo Castro, quien me ayudo en muchos de ellos, terminando juntos este ciclo de estudios superiores.

Por último, agradezco al profesor Rodrigo Pávez, por ser nuestro guía en este proceso final de la carrera.



Índice de contenidos

1	Introducción.	8
2	Problematización.	13
2.1.	Planteamiento del Problema.	18
2.2.	Objetivos de la Investigación.	24
2.2.1.	Objetivo General:.....	24
2.2.2.	Objetivos Específicos:	24
3	Marco Teórico.	26
3.1.	El género como construcción sociocultural de estereotipos y roles en consideración de las diferencias derivadas del sexo.	26
3.1.1.	Simone Beauvoir: el aprendizaje de lo femenino y masculino... 26	
3.1.2.	Judith Butler y la eliminación del Género como modelo cultural. 30	
3.1.3.	Michael Foucault y el género.....	38
3.1.4.	La Cultura y la Cultura Patriarcal según Humberto Maturana. ... 40	
3.2.	Hacia una Educación libre de estereotipos sexistas y de género... 45	
3.2.1.	El pensamiento de Humberto Maturana acerca de la educación. 45	
3.2.2.	La Educación Física desde el enfoque Coeducativo.	49
3.3.	Las Bases Curriculares del Ministerio de Educación.....	58
3.3.1.	El Concepto de Currículum y su uso como Dispositivo de Poder. 59	
3.3.2.	Los Planes y Programas del Ministerio de Educación.....	61
3.4.	Normativa Internacional y Nacional relativa al Derecho a la Educación y la No Discriminación basada en el Sexo y el Género.....	69
3.4.1.	Política Internacional relativa a Educación y no discriminación en virtud del sexo y género.....	69
3.4.2.	Política Nacional.....	83
4	Marco Metodológico.....	97
4.1.	El Análisis de Contenido como Técnica de Investigación.....	99
4.2.	Recolección de datos y análisis.	102
4.3.	Triangulación.....	103
5	Exposición de Resultados.....	106

5.1. Unidades de Análisis.....	106
5.2. Recopilación de contenido: El Género.....	107
5.2.1. Categorización del Contenido a Tratar.....	109
5.2.2. Categoría de Género y Estereotipos como Cultura Escolar del “Deber ser”. 109	
5.2.3. Categoría Género como Aprendizaje en la escuela.....	115
5.2.4. Categoría de Género como Resistencias.....	124
5.3. Análisis de Contenido de las Bases Curriculares de Educación Física. 134	
5.4. Análisis del Enfoque Coeducativo.....	140
5.5. Análisis de Contenido de las Normativas Internacionales y Nacionales relativas al Derecho a la Educación y la No Discriminación en razón del sexo y/o Género.....	145
6 Conclusiones.....	149
7 Apartado Final.....	152
7.1. Crítica-Reflexiva de la Problemática del Estudio.....	152
8 Referencias.....	160



Resumen.

El presente trabajo, trata de analizar los contenidos, que constituyen las metodologías frecuentadas en las clases de Educación Física; haciendo énfasis, en los estereotipos de género, causantes de las relaciones desiguales, en perjuicio de las mujeres y las minorías sexuales. El estudio se llevó a cabo, por medio del paradigma cualitativo, el cual nos permitió interpretar la información referente a: coeducación, las bases curriculares, y las normativas de género, ampliando nuestra perspectiva del tema. En relación a lo anterior, procedimos a realizar una triangulación de los datos obtenidos; develando la perpetración de estos estigmas sociales, permitiéndonos hacer una reflexión pedagógica. Dicha reflexión, va orientada a mejorar nuestras prácticas docentes, y promover el pensamiento crítico y reflexivo de las/os estudiantes. Convirtiendo a la Educación Física, en una asignatura integral e igualitaria.

Palabras Clave: Educación Física, estereotipos de Género, coeducación, sexismo, resistencias.

Abstract.

Our thesis consists of analyzing the contents that are the basis of the most used methodologies in the physical education classes, making emphasis on the gender stereotypes that are the cause of unequal relationships, in which woman and sexual minorities are more likely to be affected. This study was made through qualitative research that allowed us to interpret and to increase our knowledge of information related to; co-education, curricular bases and gender regulations. On the ground of this, we made a triangulation of the obtained data and as a result, we could find out that these social stigmas have been perpetrated over the years, and based on that we were able to do a pedagogical reflection. Due to this, our reflection is towards improving our pedagogical practices, to encourage students to think reflectively and critically, turning physical education into an equal and integral class.

Keywords: *Physical Education, coeducation, gender stereotypes, sexism, resist*

1 Introducción.

Durante el trascurso de nuestra formación como docentes, nos percatamos que existe una desigualdad condicionada por el Género en el ámbito educativo, y que dice relación con la diferenciación en la forma tratar los contenidos, de plantear las actividades, de construir y aplicar las evaluaciones, así como en la selección de las metodologías a emplear y las expectativas de las/os profesoras/es, entre otras, que se traducen en la reproducción de estereotipos sexistas, en la limitación de las posibilidades de las/os estudiantes según su Género y en la mantención de una Cultura de Masculinización Hegemónica.



Para que la comprensión de lo antes descrito, genere en las/os lectoras/es de este estudio una sensibilidad de Género, las/os invitamos a recordar las siguientes situaciones que ocurren dentro de los establecimientos educacionales, que seguramente han sido vividas por muchas/os de ustedes, o que simplemente han pasado desapercibidas, sin ser cuestionadas debido a la recurrencia de las mismas en todos los contextos escolares, que las transforman en cotidianas siendo normalizadas por toda la comunidad escolar. Imaginemos que estamos observando desde arriba lo que sucede en el patio de un colegio durante el recreo, ¿Qué es lo primero que nuestro cerebro recuerda?, tal vez un pequeño espacio donde las/os niñas y niños se mueven y juegan libremente, sin

embargo, ¿en qué sentido es utilizado el termino libre en esta situación?, podría hacer alusión a que durante el recreo las/os estudiantes son más independientes, y utilizan dicho tiempo para lo que ellos deseen, sin la obligación de cumplir con las instrucciones que el/la profesor/a indican para las clases, configurándose una dimensión que permite al cuerpo estudiantil desenvolverse de forma espontánea, decidiendo sus actos, juegos y actividades, pero, ¿es eso lo que realmente se observa en los recesos?.

Las respuestas a las interrogantes planteadas en el párrafo anterior, serán distintas según las experiencias vividas por quienes realizaron el ejercicio, aun así, y en base a nuestras experiencias como estudiantes y futuros profesionales de la educación, inferimos que a partir de todas ellas es posible concluir, que el concepto de libertad en dichas circunstancias, dice relación con la configuración de un espacio y tiempo, en el que las/os estudiantes tienen mayor grado de soltura o permisividad para elegir una de las posibles actividades autorizadas y participar en ella, bajo el principio de que todas/os son iguales, por lo tanto, los recursos y la utilización del espacio deben ser compartido, y donde, tanto niñas como niños tienen las mismas posibilidades para unirse y formar parte de los diversos lo juegos.

Es pertinente describir, en relación a lo planteado recientemente, lo que realmente ocurre en los recreos, en los que los roles asignados a las niñas y niños en virtud de su sexo, se reflejan de forma explícita en los comportamientos

adoptados por las/os estudiantes, existiendo una notoria separación de las actividades realizadas por ellas y ellos. Las mujeres tienden a replegarse y adaptarse a los pocos espacios que los varones no monopolizan, ya que estos últimos se ubican en el centro y utilizan gran parte del patio, además, tanto niños como niñas se relacionan y comparten mayoritariamente con sus pares del mismo sexo, adquiriendo la damas un rol pasivo (conversando con sus pares, caminando por los límites del lugar, refugiándose en otros espacios escolares como: biblioteca, pasillos, o simplemente permaneciendo en la sala de clase), mientras que los hombres adoptan un rol activo y protagónico, se debe agregar también, la creación de ciertas normas entre las/os estudiantes, que permiten a los varones invadir el espacio utilizado por sus pares, dando a entender que ellos tienen el derecho de ocupar dicho lugar, cuando la situación lo amerita, justificándose con frases como: “dejaba que hicieran el gol o los pasaba a llevar”, mientras que si las niñas ingresan al terreno en que se lleva a cabo el juego, son muchas veces ridiculizadas y/o insultadas por irrumpir en él, incluso en algunas ocasiones pasadas a llevar o golpeadas con los balones, lo que demuestra que para sus compañeros ellas son invisibles durante el partido, por lo que no les importa agredirlas, respaldando su forma de actuar bajo la premisa de que “ellas saben que no pueden ingresar mientras jugamos, porque pueden llagarles pelotazos”.

Los anterior, son solo algunos de los muchos ejemplos que denotan una pronunciada desigualdad entre las opciones y posibilidades que las niñas y niños

tienen cuando no cumplen con los patrones culturales heteronormativos, limitaciones que se presentan con gran frecuencia hacia las niñas, por medio de la reproducción y naturalización de comportamientos y estereotipos de Género.

Las consecuencias producidas por el aprendizaje de los estereotipos y comportamientos sexistas, provocan una exclusión, que según Judith Butler, viene dada por hábitos que fueron enseñados socialmente en cada contexto individual de los estudiantes, de esta manera, los comportamientos se van naturalizando, construyendo una cosmovisión del mundo, en base a construcciones socioculturales que entendemos como Género. (Butler 2006).

Las reflexiones que surgieron luego de realizar el ejercicio, permitieron el cuestionamiento del modelo Cultural Patriarcal que todas/os los seres humanas/os deberían objetar, pero que como futuras/os profesoras/es nos insta a asumir un rol activo y responsable que conlleve a un cambio cultural para el logro de una sociedad justa e igualitaria desde la educación, a través de procesos de aprendizaje en los que las/los estudiantes se desarrollen sin limitaciones, segregaciones o discriminaciones, pudiendo acceder a todas las posibilidades educativas.

En virtud de lo señalado, decidimos realizar un estudio de investigación de tipo teórico acerca del Género y los estereotipos sexistas en el área de la Educación Física, buscando y explorando diversas fuentes de información que aluden al tema en cuestión, además, analizaremos las Bases Curriculares, las

normativas nacionales e internacionales, así como formas educativas existentes, para el logro de una educación que valore a cada una/o de las/os niñas/os, y que genere las mismas oportunidades de crecimiento para todas/os, entre las que encontramos la Coeducación, la Educación a través de Emociones y la Educación Reflexiva/ Crítica.



2 Problematicación.

Como estudiantes y futuros profesionales de la educación hemos presenciado, a través de nuestras prácticas y en distintos contextos políticos, sociales, culturales y educacionales, situaciones discriminatorias en virtud del sexo y género, las que transcurren muchas veces de forma implícita, y, por lo tanto, son normalizadas como comportamientos legítimos y reproducibles. Es en la Educación y la escuela donde estas situaciones se repiten con gran frecuencia y desde donde se pueden y deben prevenir, ya que dichos contextos actúan como medios de transmisión y perpetuación de condiciones desiguales que la sociedad atribuye a mujeres y hombres en consideración de su sexo y/o género, por medio de roles o modelos sexistas que estos deben cumplir.

El año 2018 fuimos testigos de un movimiento feminista que, si bien se inició en las universidades del país, rápidamente incorporo la participación de las estudiantes secundarias, con la intención de visibilizar la discriminación y el trato desigual que reciben las mujeres en los distintos ámbitos sociales:

El movimiento de mayo 2018 se inició al interior de las universidades fundamentalmente como respuesta a los diversos tipos de violencias de género que enfrentaban estudiantes dentro de los campus: acoso sexual por parte del profesorado, refuerzo de estereotipos de género al momento de seleccionar qué carrera estudiar, misoginia, discriminaciones al interior del aula, uso de lenguaje sexista y no inclusivo, entre muchas otras (Schuster, 2019, pág. 22).

Las manifestaciones generadas a partir del movimiento feminista pusieron en evidencia la “supuesta igualdad formal” del sistema político, económico, social, cultural y educacional, basado en la no discriminación en virtud del sexo y/o género tan pregonado por las diferentes normativas nacionales e internacionales, de este modo, en las calles se escuchaban firmemente las voces de las mujeres pidiendo una “Educación gratuita, de calidad y no sexista”

Si bien, la desigualdades en virtud del sexo se presentan en todas las esferas de la sociedad, pensamos, que a través de la educación es posible disminuir las desigualdades en los ámbitos políticos, sociales, culturales y económicos, puesto que, una educación igualitaria de todas las mujeres y de todos los hombres es la herramienta que permitirá construir seres humanos reflexivos y críticos, capaces de cambiar la sociedad y transformar el paradigma tradicional de los roles asignados según el sexo biológico y/o género a mujeres y hombres, permitiendo, de este modo, generar una sociedad más equitativa en todos los ámbitos antes mencionados. Sin embargo, sin una educación que implique la inclusión de la mujer como protagonista y no como “lo otro” como señala Simone de Beauvoir (1949), en donde la construcción, determinación y diferenciación de la mujer es en relación al hombre, sin pensar en una construcción inversa, y que finalmente provoque una relación simbiótica entre la cultura masculina y femenina, se continuarán normalizando las desigualdades,

los estereotipos y el sexismo. Lo anterior queda en manifiesto en el petitorio unificado de la Universidad de Chile:

La educación chilena, en todos sus niveles, reproduce el sistema patriarcal imperante, establece una división entre lo que se espera de hombres y mujeres en base a estereotipos y roles de género, imponiendo la heterosexualidad obligatoria y un modelo de familia tradicional. El sexismo en la educación es palpable en el currículum educativo, así también en las prácticas dentro y fuera del aula (Universidad de Chile, 2018, Pag. 1).

La educación se transmite a las niñas y niños desde diversos ámbitos, en primer lugar, a través del núcleo familiar, comenzando desde el nacimiento, y donde los padres tienen la obligación de criar y educar a sus hijas y/o hijos, y en segundo lugar, a través del contexto social y cultural en que se encuentran inmersos, ocurriendo estas formas de transmisión de una manera más o menos implícita, sin que existan normas ni objetivos explícitos, además hay una tercera forma de transmisión, la escuela, que a diferencia de las anteriores se configura de forma explícita a través de las bases curriculares, planes y programas, leyes y normativas e implícita a través del currículum oculto:

La escuela no es (...) una institución neutral, sino reproductora de las desigualdades entre niños y niñas y de las fronteras entre ambos géneros. [Profesoras y profesores] interpretan las relaciones sociales en la escuela como una proyección de poder patriarcal, en las que un grupo sexual, los niños, ostenta el protagonismo (...) y actúa como grupo socialmente dominante, y otro grupo, las niñas, constituye un grupo culturalmente dominado (Bonal, 1997, pág. 40)

La escuela, por lo tanto, reproduce los modelos sexistas aprobados por la sociedad, jugando un rol muy importante en la construcción de la identidad de las mujeres y de los hombres, dándole un significado diferente a los atributos masculinos y femeninos, y, en consecuencia, potenciando el desarrollo en unos y otros de ciertas características en perjuicio de otras, valorando las cualidades masculinas por sobre las femeninas, y propiciando el crecimiento de los hombres por sobre las mujeres. La inhibición en la escuela de ciertas conductas en el comportamiento de los niños y las niñas en virtud de su sexo no es legítima, en cuanto no se aplica a todas/os los/as alumnos/as y por consiguiente se constituye como una discriminación.



Es de gran importancia que la escuela se reconstruya, transformando los procesos de socialización que en ella ocurren, propiciando una mayor igualdad en la forma de transmitir los contenidos y generando ambientes educativos que permitan a niñas y niños desarrollarse, ofreciendo todas las posibilidades de crecimiento a todos y todas. No se trata de hablar de una igualdad que niegue las características que biológicamente hacen distintas a mujeres de hombres, sino de abrir la puerta a todas las posibilidades del ser humano, integrando aquellas que forman el modelo femenino y las que forman el modelo masculino, para que, de este modo, todas las personas, sin distinción de sexo, accedan a una diversidad de oportunidades (Subirats, 2013).

Las profesoras y profesores son una pieza muy importante en la articulación de la escuela, ya que a través de los mismos se reproduce la cultura social, escolar y educativa, y por lo tanto, roles y estereotipos de género, que muchas veces son transmitidos de forma inconsciente, entendiendo que, tanto profesoras como profesores son seres sociales que poseen una base de valores y creencias culturales que implican una serie de comportamientos, opiniones, aptitudes, creencias y actitudes propias que influyen en la formación de roles de género en los/las alumnos/alumnas, que se traduce en diferencias en el trato que los educadores dan a los estudiantes en virtud de su sexo y de las expectativas que estos tienen de los mismo, por ejemplo si en el aula ocurre un desacuerdo entre dos alumnos, que provoca que los implicados en la discusión se “agarren a golpes”, el profesor o profesora tiende a bajarle el perfil a la situación y a excusar a los alumnos, valiéndose de argumentos estereotipados como: que son hombres y que es normal ese comportamiento en ello, sin embargo, si la situación es inversa, y la pelea ocurre entre alumnas, el juicio que la profesora o el profesor realizan sobre las mismas es más crítico y severo; señalando que tal comportamiento no corresponde al de una señorita, si bien en ambas situaciones, tanto las alumnas como los alumnos implicados deben ser sometidos a la misma sanción, que muchas veces esta descrito en los reglamentos de las instituciones, el juicio de valor que el profesorado hacen en una u otra situación, revela un modelo estereotipado que se transmite a los/las alumnos/alumnas y que conlleva a pensar y normalizar que la violencia puede ser admitida cuando la realizan los

hombres, pero que en ninguna caso debe ser permitida cuando es perpetuada por mujeres, de este modo, el aspecto central a educar en dicha situación: “la no violencia como negativa para la resolución de conflictos en todos los ámbitos de la vida de las personas; sean hombre o mujeres” se ve desplazado e interpretado como una actitud permitida según el sexo y/o el género.

Es entonces, importante que los docentes reflexionen sobre su comportamiento en el aula y sobre cómo sus enseñanzas reproducen y normalizan modelos sexista, con el objetivo de transformarlos para crear un ambiente educativo de igualdad, en el que niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus capacidades con independencia de su sexo.

2.1. Planteamiento del Problema.

Los estereotipos de género están presentes en la cotidianeidad de los procesos educativos, produciendo brechas de resultados académicos y desigualdad en la formación integral de las y los sujetos, generando desventajas para las mujeres, por ejemplo, en matemáticas y educación física (MINEDUC, 2018, párraf. 7).

A partir de la cita anterior, inferimos la existencia de estereotipos en las clases de Educación Física. Encontrándonos con roles impuestos caracterizados por una marcada desigualdad, esto se ve expresado en una desequilibrada adquisición de aprendizajes y en consecuencia, la formación de “habitus” en los/as estudiantes (Bourdieu, 1997).

Las normas sexistas afectan tanto a niñas como a niños, las primeras son las más perjudicadas en las clases de Educación Física, ya que el modelo cultural de educación, las obliga implícitamente a adaptarse a un currículum que destaca las cualidades físicas tradicionalmente atribuidas a los hombres por sobre las de las mujeres. De esta forma, las niñas se ven envueltas en un dilema. Teniendo que tomar la decisión de acercarse al modelo tradicional, coartando su desarrollo, o abstrayéndose de participar en las clases. Además, el no tener en cuenta la inclusión de la cultura femenina, implica un déficit en el desarrollo de los niños, quienes dejan de lado estos conocimientos, facilitando la continua reproducción de normas sexistas.



Por otro lado, los alumnos también se ven afectados con esta problemática, puesto que no pueden acceder a las posibilidades de aprendizaje propias de la esfera femenina, a lo que se le suma el afán de la educación por impartir de carácter racional como los únicos dignos de valor, omitiendo el desarrollo emocional de los jóvenes (Subirats, 2007) y las prácticas de reflexión crítica. Tomando en consideración lo descrito, destacamos lo siguiente:

La escuela se basa en un aprendizaje centrado en la razón, que no considera las emociones como parte inherente al mismo para conseguir una autonomía personal. Tampoco introduce la vida privada como una parte importante de sus contenidos para la inserción social de los ciudadanos y ciudadanas. Todos los temas considerados como tradicionalmente femeninos son desvalorizados y excluidos de la institución educativa (Rodríguez, 2011, pág. 32).

En relación con la cita de Rodríguez, es posible percatarse de que a Las Bases Curriculares se las ha dado una connotación masculinizada del deporte, minimizando la importancia del rol femenino, por ejemplo: se menciona en menor medida, la participación de la mujer a nivel olímpico y/o deportivo, mientras que en la vereda del frente, la intervención del hombre en dicha área ha sido mediatizada, reconociendo y valorando su despliegue físico y su actitud, justificando masculinidad, y de este modo, designándolo como actor “protagonismo” en la sociedad (Rodríguez, 2011). De esta forma, se reproducen de una forma más o menos indirecta los estereotipos de Género en el Currículum de Educación Física, por medio de la omisión de los aportes de la mujer y el excesivo reconocimiento de los logros que los varones tienen en la esfera mencionada, condicionando la construcción de la identidad de las/os jóvenes:

Los significados socio-culturales transmitidos en el conocimiento, a través del lenguaje y de los contenidos escolares, son manifestaciones que invisibilizan a las mujeres en experiencias, participación y competencias. Generan pensamientos y comportamientos en la sociedad y en el alumnado porque se difunde una arqueología del saber que legitima el orden social de los discursos que sustentan las actuales sociedades. Uno de los problemas comunes en todas las escuelas del mundo, cuando las niñas consiguen el acceso a la escolarización, son las actitudes de docentes y los prejuicios sexistas de los libros de texto que consolidan estereotipos negativos en relación a la naturaleza y a las funciones diferentes de hombres y mujeres (Rodríguez, 2011, pág. 108).

Es preocupante que las/os profesoras/es de Educación Física, tengan una escasa reflexión de sus metodologías, facilitando aún más la desigualdad de conocimientos entre las/os estudiantes, transmitido a las niñas, y también a los niños que no cumplen con el modelo de masculinidad hegemónico, la idea de que no tienen dichas capacidades, y por lo tanto, una aversión hacia los deportes o cualquier otra actividad física.

Los niños desde una temprana edad, comienzan a realizar diferentes comportamientos para reafirmar su “hombría”, algunos de ellos son: el desarrollo de habilidades físicas, la violencia descalificadora hacia la mujer, y la segregación de toda persona que no esté dentro de la norma establecida, situación que es posible observar en todos los contextos escolares, por ejemplo, los alumnos se apoderan de los espacios, existiendo, en el caso del recreo, una apropiación del “patio” por parte de ellos, en donde, de forma explícita se ve como los niños ejercen su jerarquía, expulsando a las niñas, impidiéndoles la utilización del espacio y las participación en los juegos, generalmente deportivos, no pudiendo las damas acceder a las posibilidades recreativas, que además le permitirán, practicar sus habilidades sociales y motrices (Subirats, 2007).

Observamos que las últimas investigaciones ponen de manifiesto la presión que sufren los chicos para ser aceptados por el modelo masculino (la masculinidad más tradicional) por sus amigos masculinos, los “laddish” o “colegas”¹², que los lleva a reforzar una serie de comportamientos, sobre todo en contextos de barrios o centros educativos, que tienen que ver con:

- La indumentaria como expresión de la identidad de

los chicos. • El papel del cuerpo utilizando el deporte como estrategia básica de la formación de masculinidades. • El humor y la ironía utilizados en complejos rituales de resistencia para hacer frente a las regulaciones y demandas de autoridad en los centros educativos. • El acoso y agresión para ridiculizar a otros chicos y chicas que no se adaptan a la masculinidad hegemónica. • La misoginia y la homofobia (Rodríguez, 2006, pág.79).

Considerando lo mencionado en la cita anterior, existen una diversidad de factores que desencadenan y promueven el cumplimiento de la heterónoma, condicionando la individualización e identidad de las personas, entendiendo que, el no sometimiento a la misma, provoca segregación, discriminación, marginalidad, entre otras.

Para combatir estas conductas, hay que reformular la mallas y estrategias metodológicas, con el objetivo, de que la Educación Física no sea una mera reproducción de conocimientos racionales, sino que también comprometa el desarrollo de un pensamiento crítico y democrático, haciendo énfasis en la educación de emociones, transmitiendo valores de justicia, empatía, aceptación, y autonomía. Utilizando como principio un aprendizaje cooperativo, en donde el desarrollo sea para todos y todas, independientemente al género que pertenezcan.

Considerando lo visto en este apartado, nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿De qué manera los estereotipos sexistas son transmitidos en

el Currículum y en la asignatura de Educación Física, obstaculizando el acceso igualitario a las oportunidades de aprendizaje integral de las niñas y los niños?



2.2. Objetivos de la Investigación.

En el siguiente apartado, están plasmados los objetivos a desarrollar en este trabajo:

2.2.1. Objetivo General:

- Plantear las determinantes, que constituyen las prácticas sexistas, tendientes a reproducir estereotipos de género, en las clases de Educación Física. Teniendo por objetivo, inducir la reflexión pedagógica, que nos permita dilucidar elementos, dirigidos a mejorar nuestras futuras metodologías. Propiciando la igualdad de oportunidades entre niñas y niños, a través de una pedagogía crítica, no sexista, y Coeducativa.

2.2.2. Objetivos Específicos:

- Destacar la importancia de la reflexión pedagógica, en torno a prácticas sexistas, en los profesores de Educación Física.
- Por medio de un Análisis de los Planes y Programas del Ministerio de Educación, destacar contenidos de connotación sexista.
- Señalar la relevancia de integrar a la formación docente, asignaturas y/o contenidos tendientes a desarrollar metodologías, que impidan la reproducción de estereotipos y discriminaciones en virtud del sexo.

- Analizar y destacar, los modelos sexistas reproducidos por alumnos y alumnas, en la asignatura de Educación Física.
- Comprender la importancia de transformar la Educación Física, en una pedagogía crítica, que pretende superar los estereotipos de géneros; educando alumnas y alumnos justos, reflexivos y emocionales.



3 Marco Teórico.

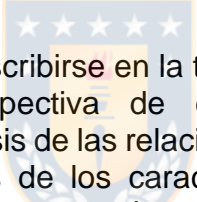
3.1. El género como construcción sociocultural de estereotipos y roles en consideración de las diferencias derivadas del sexo.

En el siguiente apartado, se describirán, desde la perspectiva de distintas/os filósofas/os y pensadores, las concepciones de Género, en cuanto a sus alcances, construcción sociocultural y características, entre otras.

3.1.1. Simone Beauvoir: el aprendizaje de lo femenino y masculino

El concepto de género fue introducido por medio de la obra de Simone Beauvoir: *El Segundo Sexo*, en la cual la autora afirma que: “No se nace mujer: se llega a serlo” (Beauvoir, 1949, pág. 87). Anunciando que las mujeres adquieren, a través de su vida diversas características de orden femenino que no les son propias de nacimiento, es decir, que no le son naturales, ni biológicas y anatómicas, siendo estas construidas por la cultura a través de procesos de sociabilización. La ensayista al realizar dicha afirmación, separo aquello que corresponde al sexo: lo natural, lo biológico, lo cromosómico, de aquellas cualidades construidas por la cultura y la sociedad, y que son valoradas como innatas a las mujeres, construcciones, que, además están definidas desde y en relación a las cualidades masculinas, configurándose, por lo tanto, una jerarquía, donde lo masculino domina a lo femenino. Sin embargo, no es hasta el año 1955, cuando el termino Género aparece por primera vez bajo la expresión de “rol de género” acuñada por el antropólogo John Money, con la que trazaba comportamientos socialmente asignados a mujeres y hombres (citado por

Lamas, 1986). Luego, en 1968, el psicólogo Robert Stoller desarrollo la idea de Género para referirse, explicar y diagnosticar a aquellos sujetos, que biológicamente eran hombres, sin sentirse como tales, identificándose y comportándose socialmente como mujeres (Stoller, 1968), y en definitiva, marcando formalmente una distinción entre sexo y género, configurándose una identidad sexual, orientación sexual y una identidad de género, sin existir una relación de dependencia entre ambas, que implique, que pertenecer a un sexo signifique forzosamente pertenecer a un género. A partir de los años 70, el concepto de Género comenzó a tomar bastante relevancia en las teorías:



El género va a inscribirse en la teoría feminista como una nueva perspectiva de estudio, como una categoría de análisis de las relaciones entre los sexos, de las diferencias de los caracteres y roles socio-sexuales de hombres y mujeres y, finalmente, como una crítica de los fundamentos «naturales» de esas diferencias (Molina, 2008, pág. 147).

El concepto de Género comenzó a utilizarse por las teorías feministas para analizar y dejar entre ver una sociedad androcéntrica que basaba las diferencias entre hombres y mujeres en, rituales, comportamientos contruidos culturalmente sobre datos biológicos, los que reproducidos a través del tiempo son percibidos como naturales a las mujeres y a los hombres, y que establecen los roles que cada uno de ellos debe cumplir, instaurando una jerarquía, en la que lo masculino está por sobre lo femenino. La Organización Nacional de la Salud define al Género como:

Los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera apropiados para los hombres y las mujeres. Las diferentes funciones y comportamientos pueden generar desigualdades de género, es decir, diferencias entre los hombres y las mujeres que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos (OMS, 2016, párraf. 1).

Mientras que el Consejo Nacional para prevenir la discriminación puntualiza que el término antes mencionado hace referencia a:

Los atributos que social, histórica, cultural, económica, política y geográficamente, entre otros, han sido asignados a los hombres y a las mujeres. Se utiliza para referirse a las características que, social y culturalmente, han sido identificadas como “masculinas” y “femeninas”, las cuales abarcan desde las funciones que históricamente se le han asignado a uno u otro sexo (proveer vs. cuidar), las actitudes que por lo general se les imputan (racionalidad, fortaleza, asertividad vs. emotividad, solidaridad, paciencia), hasta las formas de vestir, caminar, hablar, pensar, sentir y relacionarse (Consejo Nacional para prevenir la discriminación, 2016, pág. 20).

Del párrafo anterior, y considerando las definiciones de Género expuestas, se desprende el carácter binario del concepto, el cual, construye categorías distintas y opuestas, con la intención, de diferenciar, aquellas características o cualidades socialmente atribuidas a las mujeres, de aquellos comportamientos socioculturales asignados a los hombres, legitimándose el Género, como una norma, que identifica a los sujetos en masculinos o femeninos, encasillándolos y

obligándolos a limitarse a cumplir con la heterosexualidad y la heteronormatividad, de modo que, todo aquello que no cabe en dichos roles queda fuera, excluido de la sociedad por no cumplir con lo que es valorado como “normal”, atribuyéndoseles el carácter de “lo otro”, “lo diferente”. Se puede apreciar entonces, que esta heteronormatividad, que en primer lugar valora lo masculino por sobre lo femenino, produce un binomio masculino/femenino que se impone a todas las personas, discriminando a aquellas que no cumple con dicho modelo normativo, y que, si recordando las palabras de Beauvoir, en las que la autora afirma, que el hombre es: “El Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro” (Beauvoir, 1949, pág. 4), es posible extrapolar su idea, y señalar, que no sólo la mujer es “lo Otro”, sino que, toda persona que no se adecúa a tal norma, pasa a dicho terreno.

Siguiendo con la línea de la autora, en la que el género, no es más que una construcción sociocultural, y que por lo tanto, evoluciona junto con la humanidad, es posible indicar, que en la actualidad, y pese a los cambios que ha sufrido la sociedad, la Cultura androcéntrica se mantiene estática, ya que, en definitiva, los valores que le dan estructura a la misma no han cambiado, lo que significa que, cualquier modificación que no ataque los fundamentos de dicha cultura, generara, la impresión, de que las desigualdades derivadas del Género han sido superadas, aun cuando, la perpetuación de esta continua, solo que de una forma más discreta, conservando, por lo tanto, el Género, su carácter binario, catalogándose, como “diferente” a todas las mujeres y a todos los hombres que

no se someten a los patrones culturales, diferenciación, que a su vez respalda y valida la heteronormatividad, repitiéndose por lo tanto la relación de dominación y subordinación. Así, pasan los años, y la/el ser humana/o continua su progreso, su transformación, creándose en ese proceso sujetos nuevos, que no se adaptan a las normas, que no se “sienten” identificados con ella, y que se alejan cada vez más de aquello tildado como “normal”.

3.1.2. Judith Butler y la eliminación del Género como modelo cultural.

Judith Butler, es una filósofa feminista, que a través de sus distintas obras analiza el concepto de Género y lo cuestiona duramente; señalando que este, corresponde a una estructura de poder que legitima y naturaliza los roles asignados a hombres y mujeres, el cual, continúa perpetuándose y evolucionando como una percepción o noción estática, cuando realmente, al ser una construcción social, cultural e histórica, esta puede y debe cambiar, permutar. Para Vázquez, la filósofa manifiesta una crítica que hacer referencia a lo siguiente:

La crítica va hacia la constante y aún usual necesidad y obstinación por hacer clasificaciones sociosexuales, genéricas, universales y fijas acerca de las personas, su sexo, su identidad y su género, planteando que este tipo de prácticas responden a imposiciones de la heterosexualidad obligatoria, alimentando una visión patriarcal del sujeto, que coarta la diversidad natural y fluida de los individuos (Vázquez, 2020, pág.6).

La cita anterior, refleja la imposición, y el poder de las normas sociales, traducidas en un “deber ser como ser humano”, estableciendo, los requisitos que la/el individuo/a debe cumplir, y que, le permite su existencia y reconocimiento como miembro de una sociedad, al otorgarle la legitimidad, impidiendo, que todo aquel que no cumpla con la norma sea reconocido, negando su existencia e invisibilizándolo. La persona, entonces, tiene dos caminos; ajustarse a la norma, y a partir del reconocimiento que esta le entrega, desarrollarse, buscando aquellas finitas posibilidades que la normativa le permite para “ser”, concedidas como una obligación, y un “deber ser”, limitando su acceso a una multiplicidad de posibilidades, en tanto, el segundo camino, refleja la oposición, la negación a cumplir con lo impuesto, y, en consecuencia, la exclusión del sistema social (Butler, 2006). Ambos caminos conllevan una negación de la persona, ya que, quien escoge ajustarse a ella, socialmente es reconocida, categorizada dentro de la heteronormatividad, aunque, implícitamente negada, en cuanto, a todas sus posibilidades como ser humano, y quien decide no ajustarse a ella, no es considerado como legítimo en la sociedad, quedando fuera de las posibilidades que la norma habilita.

En algunas ocasiones una concepción normativa del género puede deshacer a la propia persona al socavar su capacidad de continuar habitando una vida llevadera. En otras ocasiones, la experiencia de deshacer una restricción normativa puede desmontar una concepción previa sobre el propio ser con el único fin de inaugurar una concepción relativamente nueva que tiene como objetivo lograr un mayor grado de habitabilidad (Butler, 2006, pág.13).

Antes de continuar, es importante hacer la distinción entre el término género, y los conceptos de sexo y sexismo, el primero alude a:

Características físicas o biológicas, cromosómicas, gonadales, hormonales y anatómicas de una persona, que incluyen características innatas, tales como los órganos sexuales y genitales, y/o estructuras cromosómicas y hormonales, así como características secundarias, tales como la masa muscular, la distribución del pelo, los pechos o mamas (Consejo Nacional para prevenir la discriminación, 2016, pág.14).



Y el segundo se define como:

Entendido como aquellas manifestaciones sexistas (...) todas las formas, condiciones y acciones que en conjunto y en virtud del sexo de las personas, favorecen procesos que obstaculizan o impiden el desarrollo de cada una de las capacidades y potencialidades de los seres humanos. El sexismo utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad con los cajones “esto es lo femenino” “esto es lo masculino (Morgade, 2001, pág.11).

De las definiciones de Género y de sexo abordadas en este texto queda manifestado que ambos términos no son sinónimos, y que el primero hace referencias a aquellas normas culturales que se han reproducido por la sociedad de generación en generación a través de la historia, y que son atribuidas como

naturales e inherente al ser humano, legitimándolas, mientras que el segundo, menciona características genéticas, innatas, naturales y biológicas, de las que se desprenden cualidades anatómicas y reproductivas, diferentes en los individuos, pero que no implican categorías de seres humanos, ya que, si tomamos la primera parte de la definición, podemos concluir que ningún ser humano posee las mismas características físicas, ni el mismo ADN, aun cuando compartan características reproductivas, genitales u hormonales, lo que nos permite inferir que en la diversidad está la biología humana, tomando el sexo relevancia en aspectos reproductivos, de salud, entre otros, pero bajo ninguna circunstancia dando mayor valor a unas características por sobre las otras. Las percepciones sociales, culturales y políticas, que los individuos realizan respecto a las características propias de un determinado sexo, no son más, que estereotipos que caen bajo el término sexista definido anteriormente. “El sexismo es una forma de discriminación, ya que, como otras discriminaciones es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos” (Morgade, 2001, pág.11).

Butler se refiere al concepto de sexo, como una construcción social, que al igual que el Género, asigna distintos valores a las características derivadas de él, a partir de las cuales, se construye el Género como categoría binaria, imponiéndose lo masculino por sobre lo femenino (Butler, 2006).

Judith Butler, baso gran parte de sus ideas en el poder que el Género ejercer sobre los individuos, siendo este una herramienta que opera como productor y regulador de la vida social de forma subjetiva, repercutiendo, también, en el ámbito emocional, estableciéndose como dispositivo de poder, al producir y regular las relaciones entre hombres y mujeres, al tiempo que genera, una dicotomía asociada al sexo, naturalizando, por lo tanto, la supremacía de la heteronormatividad al caracterizar al Género únicamente como binario, lo anterior queda manifestado en la producción de identidades derivadas del Género y que se asocian a características físicas particulares que biológicamente están determinadas por el sexo:



La crítica de la transexualidad de hombre a mujer (HaM) se centra en la «apropiación» de la feminidad, como si ésta perteneciera mercedamente a un sexo particular, como si el sexo fuera otorgado de forma discrecional, como si la identidad de género pudiera y debiera derivarse inequívocamente de una anatomía que se presume. Sin embargo, comprender el género como una categoría histórica es aceptar que el género, entendido como una forma cultural de configurar el cuerpo, está abierto a su continua reforma, y que la «anatomía» y el «sexo» no existen sin un marco cultural (Butler, 2006, pág.25).

En relación a las ideas expresadas por la autora a lo largo de sus obras, y que en definitiva, reflejan nuestra forma de pensar respecto al Género y el sexo, consideramos relevante aclarar, en relación a la cita anterior, que aun cuando el concepto de sexo se encuentra asociado a unas valoraciones sociales y culturales que determinan un binarismo de Género, prefiriéndose ciertas

características físicas por sobre otras, su desaparición, en cuanto a biología distintas, provocadas por el ADN no es posible, entendiendo que las características derivadas de la combinación de cromosomas “XY” e “XX” son naturales, y conllevan por lo tanto, una serie de consecuencias que no pueden obviarse, pero que bajo ninguna circunstancia implican la apropiación de “supuestos comportamientos” atribuidas a ellas, como “algo” inherente a quien genéticamente está configurado con una u otra combinación de cromosomas sexuales.

Nuestra intención, es enfatizar en que las clasificaciones no solucionan el problema de fondo, puesto que estas continúan validando los constructos sociales, entendiendo que tales distinciones buscan construir a la persona en una u otra dirección, desviando la atención de lo verdaderamente importante: la validación de toda persona y la apertura de las diferentes posibilidades o caminos a seguir, los que son múltiples y cambiantes, y en donde la condición genética es solo un punto de partida, la cual, bajo ninguna circunstancia determina categorías de seres humano o condiciona un “deber ser” basado en el sexo de nacimiento, y en consecuencia la atribución de un género, por lo tanto, no define inequívocamente una identidad, orientación sexual, entre otras.

El afán de los individuos por categorizarse en, por ejemplo, transexual, siguen dándole poder a la heteronormatividad, y ¿Tal vez, la crítica hacia la transexualidad de hombre a mujer va dirigida a la visualización masiva de dicha

transexualidad por sobre la de mujer a hombre? Entendiendo que, en dicho movimiento, las referencias mundiales corresponden a la transexualidad de hombre a mujer. Lo que nos lleva a preguntarnos, ¿Si en dicha comunidad, se le está otorgando mayor valor a una transexualidad por sobre otra, a través, de la utilización del Género como dispositivo de poder?, o, ¿Por qué la transexualidad hombre-mujer u mujer-hombre están obligadas a adoptar el sexo asignado a un género, a través de procesos en los que deben feminizarse o masculinizarse?, y aun así, ¿Por qué dicho procesos conllevan necesariamente la adopción de comportamientos asociados al binomio sexo/género, que en definitiva, provoca la reproducción del modelo de “mujer” y “hombre” como lo propio a cada sexo?, cuando en la realidad, dichas situaciones, reproducen la diferenciación entre los comportamientos, formas de vestir y actuar, de las mujeres y de los hombres, y a la vez, naturalizan dichos comportamientos como inherentes a la biología de uno u otro sexo.

Lo recientemente expuesto, a nuestro entender, no es más que una reasignación de género, mediante la adquisición de las características de una “correcta apariencia”, la cual, encaja en los estándares culturales y sociales, moldeándose a las personas, según aquellas formas que les permitirán mejorar sus posibilidades de desarrollo, pero que tienen como consecuencia, el cumplimiento del mandato heteronormativo/heterosexual, dejando al descubierto la construcción de estereotipos y el carácter performativo del género, “Cuerpo sexuado (por el sexo) como un artefacto-fruto de una interacción constitutiva

entre categorías sociales definidas colectivamente y una entidad física inaprensible fuera de estas categorías-pero que se vive y se experimenta como un ente 'Natural'" (Soley-Beltran, 2014, pág.24).

Así pues, se puede deducir, que cada "identidad alternativa" genera sus propias normas y jerarquías, según el modelo de su propia subcultura rígida, excluyendo a quienes, sin cumplir con dicho molde, se identifican con ella. El Género como dispositivo de poder heteronormativo, jerarquizado y dicotómico no va desaparecer si lo que se persigue es continuar catalogando, ya que, a través de estas, indirecta o inconscientemente se está negando al "otro". Las sucesivas separaciones de los individuos en categorías son una ceguera hacia lo verdaderamente importante, todas/os somos diferentes, todas/os debemos ser reconocidas/os y aceptadas/os, todas/os somos personas legítimas y por lo tanto debemos remar hacia una igualdad que no niega nuestras diferencias.

En definitiva, la asignación del sexo femenino o masculino no determina ninguna clase de comportamiento, así como tampoco significa la adquisición de los estereotipos sexistas y de Género por parte de cualquier ser humano bajo el argumento de pertenecer a uno u otro sexo, ya que la apropiación de estos como naturales continúa validando los patrones socioculturales, y en efecto, niegan el proceso subjetivo a través del cual las personas configuran su identidad.

Para la filósofa norteamericana, el Género y el sexo, así como lo femenino y masculino son construcciones histórico-sociales basadas en patrones

institucionalizados que los configuran como obligatorios y les dan el carácter de naturales, así la materialización del sexo ocurre a través de una repetición de acciones que el individuo no elige, pero que tampoco son inherentes a él (Butler, 2002). Siguiendo esta línea, la performatividad del Género hace referencia a su construcción en un espacio y tiempo a lo largo de la historia sociocultural que le brinda su estabilidad, como repetición de acciones observables y vistas por los individuos como innatas, pero que, sin embargo abre la puerta para cuestionar su repetición exacta dentro de un contexto en constante cambio, en el que la reiteración de acciones que le dan su permanencia adquieren un nuevo significado, transformándose y construyéndose de forma distinta (Butler 2006).

3.1.3. Michael Foucault y el género.

Según las ideas del filósofo Michael Foucault, el poder es el eje del funcionamiento de las normas sociales a las cuales se nos somete desde el nacimiento, los términos referidos a la sexualidad, sexo y género, son construcciones meramente difundidas desde el poder, donde son indicadas como la norma o la “verdad” (Foucault, 1991, pág.128).

Los sujetos que se encuentran en los márgenes de la sociedad son tildados como los anormales, locos, apartados de la sociedad, siendo sometidos a la persona modelo, son estudiados y reeducados por los mecanismos tecnológicos que ha preparado el poder (escuelas) o para realizar un castigo “humanizado” (cárcel, manicomios, entre otros) y reformar la anatomía y alma de las personas.

Foucault crea un término al que llama “Biopolítica” donde el saber de los grupos de la cúspide social es poder, y es el encargado de regular los comportamientos y la anatomía del cuerpo para cada sexo, difundido en un discurso que le permita permanecer y conservar la hegemonía en la sociedad, para así regular su funcionalidad (Foucault, 1977). Desde que nacemos se nos hace firmar un contrato social, el cual nos da los paradigmas a seguir para mantenernos dentro de la estructura normativa.

A lo largo de su obra, Foucault, ha sido criticado por no referirse y dejar de lado la resistencia feminista, dado que no habla sobre la diferencia con el opuesto de estos grupos en sus escritos. Sin embargo, es el punto de partida de las teorías feminista para hablar sobre la sexualidad, término que ha usado el poder como manual de comportamiento dirigido a las formas de pensar y hacer (Caporale, 1995).

Foucault indica que el ser humano que se encuentra en los márgenes sociales debe autorregularse generando una resistencia, la cual debe actuar sobre discursos para poder reestructurar la sociedad, en tanto el saber y la norma se irían regulando. El poder actúa en muchas direcciones, lo que le permite preservarse en cada ámbito social, siendo este último donde nacen las resistencias, la cual suscita primeramente del individuo libre, el que debe replantear su pensamiento siendo el locus, para así aceptarse y actuar sobre los mecanismos desde donde se trabaja el poder.

Los discursos, al igual que los silencios, no están de una vez por todas sometidos al poder o levantados contra él. Hay que admitir un juego complejo e inestable donde el discurso puede, a la vez, ser instrumento y efecto de poder, pero también obstáculo, tope punto de resistencia y de partida para una estrategia opuesta (Foucault 1977, pág.23).

En tanto, podemos decir, que el poder propone los manuales de comportamiento para cada género, en este sentido y refiriéndonos al femenino, el conservar las normas la convierte en el objeto de placer (como vestirse, verse y comportarse), reproductor y del cuidado de la familia (someterse al hombre, el cuidado del hogar y el de los niños) desplazándola a “lo otro”, con el fin de que el masculino pueda desarrollar e imponer el saber que se convierte en norma (Foucault 1977, pág.9).

3.1.4. La Cultura y la Cultura Patriarcal según Humberto Maturana.

Para Humberto Maturana, lo principal de una cultura es el convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales que él llama “lenguajear”, concepto que hace referencia a un sistema de convivir en las coordinaciones de los deseos, los sentires, los haceres, en cualquier dimensión del convivir que está ocurriendo (Maturana, 2019).

Yo mantengo que aquello que connotamos en la vida cotidiana, cuando hablamos de cultura o de asuntos culturales, es una red cerrada de conversaciones que constituye y define una manera de convivir humano como una red de coordinaciones de emociones y acciones que se realiza como una configuración particular de entrelazamiento del actuar y el

emocionar de la gente que vive esa cultura. Como tal, una cultura es constitutivamente un sistema conservador cerrado, que genera a sus miembros en la medida en que éstos la realizan a través de su participación en las conversaciones que la constituyen y definen. Se sigue de esto también, que ninguna acción particular, y que ninguna emoción particular, define a una cultura, porque una cultura como red de conversaciones es una configuración de coordinaciones de acciones y emociones (Maturana, 2003, pág.30).

De la cita anterior, extraemos la definición de cultura como: un sistema conservador y cerrado de una manera de convivir humana a través de la coordinación de emociones y acciones que le otorgan una configuración particular a los individuos que la integran. Así, que una cultura sea un sistema conservador y cerrado quiere decir, que es el medio en el que crecen quienes la constituyen, a través de su vivir, convirtiéndose en miembros de la mismas al desarrollarse y al participar de las conversaciones que en ella se realizan como algo natural y espontáneo. La definición incluye el concepto de emociones como eje central en el modo de vivir humano y preexistentes al lenguaje, ya que, a través de estas surgen las acciones de los individuos, determinando lo que hacen o no hacen, siendo el emocionar el fundamento de toda conducta racional. El Biólogo explica que los individuos que integran una cultura se desenvuelven a través de configuraciones diferentes en su emocionar que implican distintos significados en las esferas de lo que hacen y no hacen, los modos de pensar y sus significados, estableciendo diferentes modos de vivir y actuar en los diversos

ámbitos de la vida, que fueron conservándose de generación en generación por medio de un convivir en coordinaciones de conductas consensuales entrelazadas con las emociones, al que llamamos conversar, convirtiendo a todo existir humano en un vivir en conversaciones y redes de conversaciones, siendo lo constituyente de los seres humanos el convivir por medio del conversar, señalando que la caza, la agricultura, la pedagogía y toda actividad humana son conversaciones de diferentes especies (Maturana, 2003).

En cuanto a las emociones, estas son inherente a todo animal y sólo las distinguimos al hacer una apreciación de las conductas posibles que ese ser realiza bajo una emoción determinada, designándoles una palabra a los distintos dominios de acciones en que los seres humanos pueden moverse.

Al hablar de amor, miedo, vergüenza, envidia, enojo... connotamos dominios de acciones diferentes, y actuamos en el entendimiento de que, en cada uno de ellos, un animal o persona sólo, puede hacer ciertas cosas y no puede hacer otras. De hecho, yo mantengo que la emoción define a la acción, y que, hablando en un sentido biológico estricto, lo que connotamos cuando hablamos de emociones, son distintas disposiciones corporales dinámicas que especifican en cada instante la acción que un cierto movimiento o una cierta conducta es. De acuerdo a esto, yo mantengo que es la emoción bajo la cual tiene lugar o es recibida una conducta o un gesto lo que hace a esa conducta una acción u otra, como, por ejemplo, una invitación o una amenaza (Maturana, 2003, pág.29)

En virtud de lo anterior, si el fluir del emocionar entrelazado con el accionar en las conversaciones cambia, se crearán nuevas formas de emoción-acción, transformándose las configuraciones del emocionar, traduciéndose en un cambio en el accionar. Para que una cultura se modifique, la red cerrada de conversaciones de la comunidad debe dejar de conservarse, transformando la manera de vivir, a través de cambios, en la configuración de las coordinaciones de acciones y emociones que comienzan a traspasarse de generación en generación como una nueva red (Maturana, 2003).

Con respecto a la cultura patriarcal, el autor en sus obras manifiesta que la forma de vivir humana dentro de esta se connota como un convivir cuyos actos siempre están disfrazados de desafíos que requieren del uso de la fuerza.

Los aspectos puramente patriarcales de la manera de vivir de la cultura patriarcal europea a la cual gran parte de la humanidad moderna, y que de aquí en adelante llamaré cultura patriarcal, constituyen una red cerrada de conversaciones caracterizada por las coordinaciones de acciones y emociones que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia, la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos, y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad (Maturana, 2003, pág.31).

La cultura patriarcal en la que la gran mayoría de la humanidad está inmersa implica un modo de vivir en la desconfianza y en la búsqueda del control

del mundo natural, de los otros seres vivos y humanos y de nosotros mismos, justificando su accionar en argumentos racionales que contienen una supuesta verdad universal, donde los desacuerdos se convierten en instancias que evocan la competencia de quien tiene la verdad acerca de una situación con la intención de imposición de la misma basada en la supuesta equivocación del otro y nunca en la aceptación de los desacuerdos como el punto de partida legítimo para llevar a cabo una acción concertada frente a un fin común. Este modo de vivir se basa en la apropiación del derecho a decidir lo que es legítimo o no para los otros con la intención continua de controlar sus vidas, legitimando el uso de la fuerza en una forma de vida jerarquizada cuya coexistencia ordenada requiere de autoridad y subordinación, de superioridad e inferioridad, de poder y debilidad o sumisión, por lo tanto, la red de conversaciones de dicha cultura está definida por conversaciones de guerra, de lucha, negación mutua en la competencia, exclusión y apropiación, autoridad y obediencia, poder y control, bueno y malo, tolerancia e intolerancia, y justificación racional de la agresión y el abuso (Maturana, 2003).

En la medida que los niños crecen dentro de una cultura participan con los demás miembros de la misma en una red de conversaciones consensuales que los transforman y sumerge en una forma de vivir espontánea e innata, siguiendo como algo natural el emocionar de los adultos que los rodean y con quienes conviven, aprendiendo a vivir en el flujo emocional de esta, adquiriendo en esa coexistencia su identidad y conciencia individual – social, que valida sus acciones

como propias a ella, pareciéndoles estas adecuadas y evidentes, sin darse cuenta que su fluir emocional guía su actuar en todas las dimensiones cambiantes de su vivir y que todas sus acciones, son acciones que pertenecen a su cultura (Maturana, 2003).

Por último, Maturana explica que para cambiar la cultura patriarcal es necesaria una nueva red conversaciones, en un fluir emocional del amor entendido como aceptación de uno mismo y de todo ser humano como legítimo, basado en el respeto propio y de los otros, así como el respeto a todo ser vivo.

3.2. Hacia una Educación libre de estereotipos sexistas y de género.

En la siguiente sección del Marco Teórico, se describirán diversas formas y modelos que buscan construir una educación que permita a todas/os las/os niñas/os desarrollarse en igualdad de oportunidad, sin importar el sexo y Género de cada una/o.

3.2.1. El pensamiento de Humberto Maturana acerca de la educación.

Los diferentes formas de socialización que los niños y niñas van experimentando a través de sus relaciones sociales en los espacios escolares ejercen, configuran un imaginario asociado a los roles que en virtud de su género deben adoptar, siendo estos adquiridos de forma consciente pero también inconscientemente, así la forma de vestir, las acciones que observan y que realizan en forma cotidiana, los medios de comunicación, el lenguaje, entre otros,

disponen pautas de comportamientos que las niñas y niños siguen según su género y con los que elaboran su autoimagen.

Para Humberto Maturana, el foco de toda educación debe centrarse en el emocionar que surge en la convivencia escolar, donde, a través de estas se debe configurar un espacio relacional humano, que permita una transformación reflexiva de toda la comunidad educativa, por medio de la autonomía, reflexión y acción. El autor enfatiza en que son las personas las que, mediante su forma de convivir y relacionarse construyen las organizaciones en las que participan, pudiendo, por lo tanto, crear una escuela bajo el alero del respeto y la aceptación de todo ser humano, que como tal, es reconocido y legitimado (Maturana, 1993, 2001, 2009). A continuación, se explicarán las áreas más importantes a trabajar en la educación.

a) Espacio para un actuar ético.

La reflexión de todo actuar conlleva a la configuración de una acción o actuar ético, lo que significa que toda acción está determinada por “un querer hacer”, que es asumido, cuando el ser humano se hace responsable de su accionar, responsabilidad que solo puede ser aceptada, por medio, de una observación y reflexión consciente del quehacer, que implica reconocer las consecuencias que las decisiones adoptadas tendrán en las personas con las que se convive, en la convivencia y en el ámbito individual, por lo tanto se requiere de un tiempo y espacio que permitan a las personas, a las/os niñas/os

un proceso de reflexión que les permita ser conscientes de sus actos (siempre deseados) y las consecuencias de los mismos. Bajo esta forma de actuar, se configura en el espacio educativo una dinámica sistémica, en el que las actuaciones del vivir cotidiano estructuran un convivir en sociedad, que implica la valoración propia y de los demás individuos, sin la intención de dominación.

El amor, o si no queremos usar una palabra tan fuerte, la aceptación del otro junto a uno en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social; sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización y sin socialización no hay humanidad. Cualquier cosa que destruya o limite la aceptación del otro junto a uno, desde la competencia hasta la posesión de la verdad, pasando por la certidumbre ideológica, destruye o limita el que se dé el fenómeno social, y por lo tanto lo humano (Maturana y Varela, 1984, pág. 163).

b) Perfil del Docente.

El adulto que a través de la educación se relaciona con las y los niñas/os debe adoptar la tarea de generar un ambiente de convivencia, en donde tanto profesor como estudiantes se transforman reflexivamente, mediante la aceptación mutua como legítimos. El docente por lo tanto debe escuchar a los estudiantes y entregarles todas las posibilidades que les permitan desarrollarse, dándoles el espacio para cuestionarse y reflexionar sobre sus aprendizajes, actos y experiencias, pudiendo los mismos, aceptar o rechazar conscientemente lo que el educador plantea, así, las y los educandos adquieren instrumentos de acción y reflexión, que responsablemente pueden usar todas sus actuaciones. La

creación de una convivencia reflexiva, encuentra su núcleo en el emocionar de la aceptación (Maturana, 2009).

Para que esto sea posible, es deseable que ocurra una cierta transformación propia, que pasa por incorporar la reflexividad en el vivir, entendiendo por «reflexión» un acto en la emoción. Es decir, operar en un fluir relacional soltando la emoción en que uno se encuentra en un momento dado, de manera de poder cambiar la configuración sensorial y el mundo perceptual en el que se está inmerso, encontrándose sensorialmente en un dominio distinto, desde el cual uno pueda ver lo que se vive –ya sea en tanto experiencia como en argumento–, y ahora poder mirarlo desde el presente y decidir si se desea o no seguir conservándolo, abriendo así el espacio a la transformación reflexiva (Maturana, 2009, pág. 146).

El texto citado demuestra el pensamiento de Maturana, en cuanto a que la tarea de los docentes es construir de la clase un espacio de encuentro y aceptación bajo la constante reflexión, que no es más que un actuar desde la emocionalidad, comprendiendo, la emoción que se vive en cada acción que realizamos en el convivir del presente, liberándola, desprendiéndonos de ella, con el fin de modificar el efecto que la sensación de la emoción produce en el sistema sensorial y de percepción, transformando la configuración de estos, observándola y percibiéndola desde un dominio sensorial distinto, permitiendo incorporar el proceso de transformación reflexiva a través de un espacio de convivencia reflexiva. Por lo tanto, el/la profesor/a se relacionará con todas/os las/os estudiantes sin ningún apego a una idea o teoría preconcebida. que en

cada acción debe direccionarse hacia la formación de personas adultas democráticas, en las que los profesores juegan un papel primordial.

3.2.2. La Educación Física desde el enfoque Coeducativo.

3.2.2.1. Crítica a la educación androcéntrica.

De acuerdo a Foucault, todo cambio de norma parte por sí mismo, sin embargo, la lucha no termina en solo aceptarse, en otras palabras, en concebirse como ser humano único en toda su naturaleza, sino en realizar grupos de resistencia para enfrentar al poder normativo, haciendo frente a las nuevas necesidades de convivencia social. Por esta razón, plantea que la educación es una herramienta fundamental para este cambio de mentalidad (Foucault, 1977).

Hasta hace poco las/os niñas/os que no se ajustaban a las normas de género, tanto en su manera de vestir como en su comportamiento, eran diagnosticadas/os bajo alguna patología, siendo sometidos a un psicoanálisis o siendo reeducados. De manera que se les adoctrinaba para que cumplieran con su rol cultural, modificando así, cualquier tipo de comportamientos alternativos (Foucault, 1977).

Los médicos han empezado a recomendar a las familias que permitan que estos niños “sean quienes son”, para fomentar la sensación de seguridad y confianza en sí mismos. En parte se ven movidos por la alta incidencia de depresiones. Sentimientos suicidad y automutilaciones, tan comunes en generaciones anteriores en niños transexuales. En la actualidad la ley tiende a obligar a los colegios a respetar la decisión de los padres. Niños y niñas y su opción sexual (Subirats, 2007, pág. 29).

El machismo ha minimizado e infravalorado el papel de la mujer en la sociedad, adjudicándose el derecho de encasillarla en ciertas tareas estime conveniente, es decir, sus capacidades se ven limitadas al cuidado familiar, por ende, la cooperación y el amor, fueron excluidas de las formas de educación masculina. Por el contrario, el hombre es resaltando como el “fuerte”, “el que no llora”, el racional”, “el protector”. Dicha situación, continúa reproduciéndose en la escuela y la sociedad en general, afectando a las futuras generaciones, ya que bajo la mirada masculina, las cualidades femeninas de fraternidad, cooperación, sensibilidad, ayuda, son consideradas como debilidades que impiden el desarrollo masculino (Subirats,2007).



De acuerdo a lo anterior, podemos inferir que los estereotipos se evidencian desde la niñez, asignándoles colores, vestimentas, juguetes, juegos, actividades, y responsabilidades de acuerdo a su género.

Continuando con la idea, nos contextualizamos en la escuela, en donde las niñas suelen ser desplazadas de manera “Normalizada”. Por ejemplo: las actividades reflexivas que conllevan un dialogo entre las/os alumnas/os y entre alumnos/as- docentes, no están siendo aprovechadas de forma eficaz. Puesto que es notorio el número y el tiempo de participación de los niños en la relación con la de las niñas. Desde nuestra perspectiva, la responsabilidad de la/el profesora/o, es regular estos contextos, generando un ambiente inclusivo de aprendizaje. Una manera de llevar esto a práctica, es utilizar dichas situaciones

para que alumnas/os reflexionen críticamente cambiando los procesos de socialización (Subirats, 2007).

Si cada vez que una niña de corta edad intenta correr, moverse con brusquedad o mostrar cierta agresividad recibe una sanción negativa, una desaprobación clara en las personas adultas de su entorno, tendera a inhibir ciertos comportamientos en cambio afianza otros, aquellos que reciben el beneplácito y estímulo de las personas que la rodean. Cuando años después, esta niña sea incapaz de mostrar agresividad, o de tratar de imponerse a sus compañeros, podemos creer que se trata de incapacidad innata debida precisamente a su sexo: en realidad se trata de una capacidad que fue inhibida o incluso castigada y que por consiguiente quedo coartada en algún momento hasta dejar de existir como posibilidad o quedar limitada a situaciones extremas. Es decir, se trata de un rasgo procedente de la coerción social, y por lo tanto del género. El género ha impuesto una limitación al desarrollo personal de esta niña – como de la gran mayoría de niñas y de niños, aunque las limitaciones sean distintas (Subirats, 2007, pág. 34).

3.2.2.2. Educando el movimiento sin estereotipos.

Las variantes machistas que se continúan reproduciendo, son las que entorpecen los cambios de procesos en las actividades docentes, a continuación, se muestran algunas conductas que impiden el cambio de paradigma.

En la asignatura de Educación Física, la formación de la mujer está dando sus primeros pasos, puesto que sus objetivos son meramente estéticos, dicha situación continúa siendo replicada bajo una sociedad patriarcal, que opera desde los discursos femeninos, facilitando la reproducción de estereotipos de belleza con fines de consumo (Poblete y Moreno, 2015).

Por lo cual inferimos, que existe un escaso desarrollo emocional, crítico y reflexivo. Para cambiar esta visión de mercado de la mujer, es necesario realizar ajustes, modificaciones y transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, es necesario entender las dimensiones que condicionan esta visión femenina de la Educación Física.

A continuación, destacamos tres factores socio-culturales, con los cuales niños y niñas irán desarrollando su identidad:

- Factores personales: el cuerpo es el primer reconocimiento que se hace, con él se reconoce los tipos de interacción con las demás personas, delimitando la identidad. Desde este punto se normalizan ciertas conductas corporales que el niño o niña debe de replicar para ser considerada “normal” ante los ojos de la sociedad, puesto que mediante se va construyendo, va limitando que conductas expresar y cuales debe de conservar y fortalecer.
 - Factores relacionales: son los vínculos que nacen con la familia y los centros educativos.
 - Factores Culturales: son los que nacen de nuestras vivencias, y desde aquí se hace una idea quienes son en realidad. Los medios de comunicación, que son encargados de reproducir los paradigmas impuestos socialmente en la mente de los jóvenes, tienden a ser replicados y normalizados. Los centros educativos, que por excelencia son el mayor foco en cuanto a la enseñanza de la cultura androcéntrica, cultura que vienen dada en los libros de textos, en las relaciones con los demás miembros, espacios sociales, lenguaje, entre otros (Illera, 2017, pág. 2).

3.2.2.3. La coeducación, hacia un modelo cultural andrógino.

Desde la perspectiva de Subirats, se refiere a una eliminación cultural del género, siendo erradicado completamente de la educación, dejando atrás todos

los estereotipos impuestos, e impulsar el concepto de cultura andrógina, es decir, sin género. Expresando la ausencia de impedimentos que limiten nuestras capacidades en función de estigmas sociales. De esta manera, cada individuo podrá optar por sus propias oportunidades de crecimiento, encontrando su identidad. Proceso que permitirá vivir su sexualidad en absoluta libertad, teniendo por resultado un aprendizaje integral (Subirats, 2007).

Subirats expone cuatro principios que contribuyen a la abolición de estereotipos sexistas:

A) El primer principio indica que la mujer debe integrarse a todos los ámbitos considerados masculinos, lo que significará una nueva forma de relacionarse, adquiriendo ambas competencias. Permitiendo transitar a una nueva cultura, donde ambos aprendan y adquieran aquello que les ha sido negado por pertenecer a un género en particular, acortando las desigualdades y eliminando la violencia, por ejemplo: la brecha salarial, acceso a altos cargos laborales, práctica de actividades deportivas, vestimenta, etc. (Subirats, 2007).

B) El segundo principio indica, que los hombres valoren las cualidades socialmente asignadas como propias a la mujer, teniendo cuenta que son igual importantes y necesarias para el desarrollo de un ser humano integral. Por lo tanto, hombres y mujeres pueden considerar los medios pertinentes para su mejora como personas. Adquiriendo las mismas capacidades, y las herramientas,

que nos van a dirigir hacia una sociedad más justa, colaborativa, cooperativa y fraterna. (Subirats, 2007).

C) El tercer principio, consiste en que los hombres se integren a las actividades catalogadas como femeninas, incorporando y explorando sus emociones, aprendiendo y cooperando en labores domésticas, interaccionando y relacionándose socialmente con ellas como un igual. Descubriendo el valor y esfuerzo que se requiere para dichas actividades, para así empatizar y crear nuevas formas de relacionarse con las mujeres. (Subirats, 2007).

D) El último principio, apunta a la eliminación de las conductas de competencia y/o violentas, consideradas como “propias del macho”. Este trabajo es fundamentalmente reflexivo, crítico y orientado hacia el sexo masculino, entendiendo, que las conductas violentas, agresivas, y de constante competencia, conllevan a una continua segregación, negación, y que no deberían ser valoradas como “buenas” o “propias” de ningún sexo. Descubriendo nuevas formas de relacionarse desde la aceptación, el reconocimiento de emociones y la conversación (Subirats, 2007).

3.2.2.4. Nociones acerca de coeducación.

Existen diversas definiciones acerca de lo que es la coeducación, sin embargo, todas resaltan, la importancia de no caer en el error de homologar la escuela mixta con la coeducación, pese a que, para concretarla, se requiere un espacio de convivencia y convergencia de ambos sexos.

Coeducar a través de la Educación Física, es contribuir a desarrollar todas las capacidades de una persona con independencia del sexo al que pertenezca, manifestándose un trato 'igual' entre unas y otros, de manera que se pueda fomentar un desarrollo integral del alumnado, respetando siempre sus intereses, motivaciones y necesidades, sin olvidar la aceptación del modelo masculino sin negar el femenino (Baena y Ruiz, 2009, pág. 116).

Como hemos descrita anteriormente, la coeducación busca incorporar en la educación un enfoque que permita a todas y todos los estudiantes desarrollarse en todo sentido, logrando acceder a todos los aprendizajes sin discriminación. Es por esto, que se promueve a dejar atrás las diferencias de género y de sexo para no limitar el desarrollo integral. Si bien, la educación sexista es una realidad conocida por todos/as, estableciéndose convenciones internacionales y nacionales que buscan su eliminación, aun así, en la práctica, los estereotipos continúan reproduciéndose en las escuelas del mundo (Cañizares y Carbonero, 2016).

La coeducación como estrategia educativa en las clases de Educación Física, busca el acceso igualitario de las/os alumnas/os a las oportunidades de aprendizaje de la asignatura, eliminando la discriminación basada en el sexo y el género, recalando que tanto niñas como niños pueden desarrollar las habilidades motrices, el aspecto físico, y las habilidades sociales. Para que lo anterior ocurra es necesario que las universidades y las instituciones de

educación superior integren asignaturas que permitan a las/os futuras/os profesoras/es reflexionar sobre los estereotipos de género y el sexismo, crear herramientas para lograr una asignatura que propicie el crecimiento de mujeres y hombres.

3.2.2.5. El Currículum Coeducativo.

Para lograr una real igualdad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se deben, como ya se ha señalado, analizar, reflexionar y transformar todas las aristas que componen dicho proceso. El currículum, los Planes y Programas de Ministerio de Educación, son la columna vertebral de la educación formal, por lo que es necesaria su reorientación y reorganización a través de la coeducación. Baena y Ruiz (2009), proponen un tratamiento curricular hacia la coeducación, la igualdad escolar y la superación del sexismo, en cuanto a los: contenidos, metodologías, actividades y evaluaciones.

a) Contenidos: actitudes y hábitos de cooperación, colaboración, justicia social, fundamentados en la igualdad, la solidaridad, la aceptación, el respeto dentro de una convivencia junto con otras personas. Integrar tareas o juegos de interés de niñas y niños, logrando un equilibrio y equidad en el tiempo asignado a estas, así como actividades nuevas que permitan a todos los alumnos comenzar desde el mismo nivel, sin que existan grandes diferencias entre las/os participantes de la clase. Resaltar la reflexión crítica acerca de los estereotipos sexistas, y como estas afectan la vida de los sujetos, condicionando a las personas bajo diferentes cualidades, que no dependen del sexo y el género, sino

que del esfuerzo y las características individuales. Se debe dar prioridad al valor, bienestar de cada niña/o, por sobre la fuerza o la velocidad. Trabajar el desarrollo motor fino y global por medio de aquellos implementos asociados al ámbito femenino: cuerdas, mazas, aros, cintas, balones. En relación a los deportes, se deben asignar grupos mixtos y equitativos, priorizando la cooperación y colaboración como eje fundamental, dejando fuera la competitividad, y en lo que respecta a la expresión corporal, esta se debe orientar hacia los procesos creativos, de disfrute y no hacia el tecnicismo.

b) Metodologías: se deben eliminar las costumbre y usos sexistas de los espacios, utilizándolos de forma equitativa, respetando el lugar de trabajo de las/os compañeras/os. La organización de la clase debe ser a través de grupos mixtos, aplicando constantes rotaciones en los mismo durante todas las actividades de forma que todas/os interactúen entre sí, agregando simultáneamente el cambio de roles durante la participación en la clase. Designar previamente la posición de cada grupo en el espacio (reglas clase).

c) Actividades: se deben llevar a cabo tareas novedosas, motivantes para todo el alumnado, donde se favorezca la cooperación, colaboración, aceptación, comunicación, exploración, por sobre las destrezas técnicas y la competitividad. En la ejecución de las actividades, las/os alumnas/os deben tener injerencia, en cuanto a elección de alternativas, diversas soluciones para resolver los problemas o la creación de juegos por parte de las/os mismos.

d) Evaluación: utilizar técnicas cualitativas sin asignar expectativas que significaran predisposiciones, generalmente positivas hacia los varones, de los que se espera un mejor rendimiento, ya que, al usar solo indicadores cuantitativos, las mujeres (por su retraso histórico en la evolución de sus cualidades motrices), así como todo alumno que no cumpla con el modelo hegemónico de masculinidad, ubicándose en desventaja frente a sus pares que cumplen con modelo universal masculinizado. Los criterios e indicadores cuantitativos deben orientarse al progreso personal, sin un arreglo previo que condicione la puntuación a factores determinados, configurándose como discriminatoria, aún más si se orienta al mero de rendimiento, entendiendo que todas/os las/os alumnas/os inician su aprendizaje en distintas condiciones y situaciones, pudiendo incluso, reforzar negativamente, la motivación y actitud de las/los estudiantes, además de configurarse como una discriminación arbitraria. Tener en cuenta el progreso individual, valorando la conducta motriz en diversas tareas, conociendo los ritmos, tiempos, posibilidades y evolución en el proceso de todas/os las niñas/os (Lasaga y Rodríguez, 2006, recuperado de tratamiento educativo).

3.3. Las Bases Curriculares del Ministerio de Educación.

A continuación, definiremos el concepto de Currículum, abordando su relevancia ideológica, y sus contenidos en relación a la Educación Física.

3.3.1. El Concepto de Currículum y su uso como Dispositivo de Poder.

Para comenzar, nos preguntaremos ¿qué es el Currículum? Según Gimeno, es un texto organizado, y muy bien estructurado, que plasma los ideales, intereses políticos, y económicos de un contexto histórico-cultural. (Gimeno, 2010). Por otro lado, Rodríguez sostiene que:

El currículum, en las sociedades democráticas entendido como el proyecto cultural del Estado y de la sociedad para la formación de sus ciudadanos y ciudadanas, tiene la obligación de incluir un principio normativo que legitima su existencia y que se concreta en el término igualdad (Rodríguez, 2006, pág. 9).

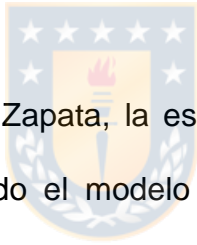
De la cita anterior, podemos desprender que el Currículum es una visión cultural, que indica normas sociales, bajo parámetros políticos del Estado.

Pérez se refiere al currículum como una prescripción de los contenidos que deben ser enseñados en la escuela, es decir, toda aquella estructura, que se basa en contenidos cronológicos, organizando la vida escolar de los futuros ciudadanos (Pérez, 1983). Si realizamos una breve reflexión, podemos decir, que el Currículum configura el contexto social de los educandos, teniendo como objetivo cumplir con los estándares ideológicos de inserción social.

Refiriéndonos a un documento, que tiene por función plasmar los ideales de los grupos de poder hegemónico. Zapata habla de esta situación, planteando que concepción del ser humano está en una constante disyuntiva, ya que, los intereses de los grupos aristocráticos, intentan reprimir la naturaleza humana,

imponiendo una ideología patriarcal, haciendo más difícil la inclusión social (Zapata, 1992). En este mismo orden, el autor recién mencionado declara:

El supuesto subyacente, en la mayoría de las teorías reproductivistas, es que la educación juega un rol mediatizador entre la conciencia individual y la sociedad en su conjunto. Teorizando reglas que gobiernan la conducta social, las actitudes, la moral y las creencias son filtradas, desde las estructuras del macronivel económico y político, al individuo, a través de la experiencia laboral, la educación y la socialización familiar. El individuo adquiere una visión y una percepción específicas de la sociedad en que vive y es esta comprensión y actitud hacia la sociedad la que constituye su conciencia (Zapata, 1992, pág.7).



Siguiendo la idea de Zapata, la escuela conserva el capital cultural de manera hermética, replicando el modelo jerárquico social existente, definido como un proceso cultural de instrucción. El modelo social, para poder ser perpetrado usa lo que Bourdieu llama "violencia simbólica", refiriéndose a la imposición por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones "impuestas" como legítimas, el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y esa legitimización aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia:

La "violencia simbólica", consiste en: "todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simboliza a esas relaciones simbólicas (Bourdieu, pág. 45).

En resumen, podemos referirnos al Currículum como herramienta de reproducción social, configurando las concepciones valóricas inducidas desde una cultura hegemónica de carácter machista. Desarrollando un manual de comportamientos estigmatizados que entendemos como el Género, el cual es una construcción de estereotipos que encasilla y organiza la sexualidad del ser humano. Al respecto, Gimeno indica que:

Las condiciones culturales, el género y la pobreza son tres importantes fuentes de desigualdad que exigen intervenciones adecuadas para que el currículum se oriente por criterios de justicia que favorezca la inclusión, más allá o previamente a su consideración como problema y propuesta de carácter cultural y pedagógico (Gimeno, 2010, pág. 15).

3.3.2. Los Planes y Programas del Ministerio de Educación.

A continuación, describiremos las Bases Curriculares del Ministerio de Educación, en base a los objetivos que se toman en consideración para la formación de valores (Objetivos transversales), junto a los que son específicamente correspondientes al área de Educación Física y Salud (Objetivos Verticales).

3.3.2.1. Los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT).

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales tienen la función de desarrollar conocimientos en las dimensiones personales, intelectuales, morales y sociales de los estudiantes. Estos objetivos son trabajados en el conjunto de experiencias de la vida escolar, es decir, su aprendizaje viene dado en todas las

actividades desarrolladas en las diversas asignaturas. Por lo tanto, deben ser promovidos en el aula, los recreos, en fiestas escolares, entre otros contextos. A través de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y normas de la escuela, los símbolos, modales, el ejemplo de los adultos, y las dinámicas de participación y convivencia (MINEDUC, 2011).

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) impulsados por el Ministerio de Educación, están encargados de combatir toda discriminación en términos generales. Estando descritos en constitución política, en la ley orgánica constitucional de enseñanza, y en el ordenamiento jurídico nacional de la declaración universal de los derechos humanos (MINEDUC, 2005, pág. 2).

En las Bases Curriculares, es de suma importancia promover estos valores e ideales establecidos en la Ley General de Educación (LGE):

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (MINEDUC, 2011, pág. 2).

La relevancia de mantener los Objetivos de Aprendizaje Transversales en las Bases Curriculares, se sustenta en los Objetivos Generales que establece la LGE. Esta Ley define contenidos, que, sin necesidad de ser el foco de las asignaturas, enfatizan el desarrollo personal y social de los estudiantes, de igual manera el desarrollo relacionado con el ámbito del conocimiento y la cultura (MINEDUC, 2011).

3.3.2.2. Las Bases Curriculares de Educación Física.

La asignatura de Educación Física es la encargada de la enseñanza de habilidades psicomotrices, que tienen una relación directa con la formación de hábitos saludables, además de instar a ser responsables de sí mismos, críticos, y reflexivos. Su propósito principal consiste es proporcionar oportunidades a todos los alumnos y todas las alumnas para que adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan mejorar, mediante la actividad física habitual, su calidad de vida y la de los demás (MINEDUC, 2016).

Para llevar a cabo este proceso, las Bases Curriculares se basan pilares de contenido, desglosando la información, con el fin, de analizar todas las directrices tratadas en esta asignatura. De esta forma, comprenderemos de mejor manera su finalidad:

- **Vida activa y saludable:** consiste en generar hábitos saludables, que impulsen a los alumnos a practicar una serie de actividades físicas de su agrado, que busquen la mejora notable de la condición física. Buscando

comportamientos de autocuidado, relacionados con la higiene, drogas, seguridad, y bienestar (MINEDUC, 2016).

- **Principios importantes de la condición física:** trata de que los alumnos puedan alcanzar sus metas, en base a una condición física deseable, por medio de los principios del entrenamiento físico, como, por ejemplo: progresión, frecuencia, tiempo, intensidad, y tipo de ejercicio. Los conceptos anteriores, son relevantes para la construcción de programas de entrenamiento personal (MINEDUC, 2016).

- **Los Deportes:** La práctica regular de deportes ayuda indudablemente al desarrollo de habilidades motoras, a la construcción de estrategias, ya sean grupales o individuales. Insertando al estudiante en un ambiente reglamentado, donde tendera a desarrollar su creatividad, resolviendo problemas, tomando decisiones, entre otros aprendizajes. Habilidades que posteriormente van a trasferir en situaciones cotidianas (MINEDUC, 2016).

- **Actividades motrices físicas alternativas en el entorno natural:** se busca que los jóvenes practiquen una serie de actividades físicas que no son regulares en los contextos escolares, buscando alternativas para que los alumnos obtengan y desarrollen hábitos saludables. Cuando nos referimos a las actividades no tradicionales, damos algunos ejemplos: ciclismo, natación, senderismo, escalda, entre otras (MINEDUC, 2016).

- **Habilidades expresivo–motrices:** se busca que los estudiantes adquieran habilidades comunicativas, por medio de expresiones corporales. Las danzas y actividades gimnásticas, ayudaran al desarrollo de una identidad, sentido de pertenencia y el respeto hacia la diversidad, direccionado hacia el fortalecimiento cultural tradicional, popular y emergente (MINEDUC, 2016).

- **Liderazgo, trabajo en equipo y promoción de la actividad física:** sacar el potencial de cada uno de los/as alumnos/as, es uno de los propósitos más relevantes de las Bases Curriculares de Educación Física, es por esto, que se busca que los jóvenes desarrollen habilidades de liderazgo para así promover y ayudar en la contribución de una comunidad activa y saludable (MINEDUC, 2016).



Ejes temáticos.

Entrando en la organización curricular, la Educación Física se divide en tres ejes, los cuales son el foco de la asignatura, señalados por Bases Curriculares como los objetivos verticales y/o generales (OA). Destacando de esta manera, el eje de Habilidades Motrices, Vida Activa y Saludable, y Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física.

El Ministerio de Educación, define el eje de habilidades motrices como el desarrollo de la estabilidad, locomoción, y manipulación. Acciones motoras que les permite a los jóvenes realizar las tareas diarias de forma eficiente, junto a una condicionada integración a deportes, danzas, y juegos motores/pre-deportivos.

El contexto reglamentado de los deportes, va motivar a los jóvenes a la construcción de estrategias y tácticas que van en función de mejorar dichas habilidades (MINEDUC, 2016).

Por medio de diferentes danzas y coreografías, las/os alumnas/os aprenderán a resolver problemas, podrán construir lazos, desarrollando habilidades sociales. Por otra parte, desarrollaran un mejor sentido temporo-espacial, coordinando sus movimientos con sus compañeras y compañeros. Por consiguiente, adquieren habilidades expresivo-motrices (MINEDUC, 2016, pág. 40).

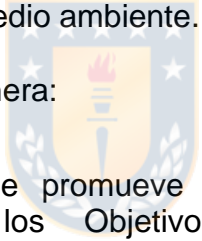
El segundo eje, es el de vida activa y saludable encargado de la reproducción de experiencias que contribuyan a llevar una vida saludable, junto con una mejor calidad de vida, por ende, se les instruye a los jóvenes para que adquieran conocimientos que los condicionen a realizar actividad física fuera de la escuela. Se le incentiva a la construcción de planificaciones de entrenamiento, con el fin de, realizar un seguimiento para autoevaluar mejoras, teniendo en consideración su condición física, sus habilidades, y desarrollo. Por otro lado, se promueve la práctica de actividad física dentro del entorno natural, por ejemplo: caminatas, andinismo, escalda, nado, entre otras (MINEDUC 2016).

Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física: este eje, va direccionado a todos los estudiantes, buscando la promoción de la actividad física, por lo tanto, se deben organizar y ser partícipes de esta,

desarrollando la responsabilidad social, el trato igualitario, formar una identidad y sentido de pertenencia. Los estudiantes irán desarrollando una concientización del medio en el que se encuentran, al mismo tiempo de ser partícipes del entorno escolar, adquiriendo habilidades sociales (MINEDUC, 2016).

Actitudes.

Las actitudes son 7 y se enfocan esencialmente en promover la actividad física a nivel individual y colectivo, destacando su relevancia en la formación de valores, que ayuden cosechar habilidades sociales trabajando en equipo e incentivado el cuidado del medio ambiente. El Ministerio de Educación define las actitudes de la siguiente manera:



Las actitudes que promueve la Ley General de Educación en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) van dirigidos al desarrollo de habilidades sociales y morales de los/as jóvenes, estas actitudes también son objetivos, los cuales se deben de introducir de forma integral a lo enseñado en la asignatura, por lo tanto deben reproducir de forma permanente en todas la situaciones de enseñanza (MINEDUC, 2016, pág. 41).

Las actitudes son Objetivos de Aprendizaje y se deben enseñar de forma simultánea con el contenido de la asignatura. Se debe promover el aprendizaje de actitudes de manera sistemática y consistente, por medio de actividades que promuevan las interacciones en la clase, actividades extraprogramáticas y rutinas

escolares, y también mediante el ejemplo y la acción cotidiana de la/el docente y de la comunidad escolar (MINEDUC, 2016).

Las actitudes a desarrollar descritas por el MINEDUC (2016) y desarrolladas en la asignatura de Educación Física son las siguientes:

A. Demostrar respeto por los demás al participar de las actividades en clases; por ejemplo: aplicar el principio de juego limpio, llegar a acuerdos, ser cooperativo, aceptar el resultado y manejar el triunfo.

B. motivar la participación de todos en las clases, valorando la diversidad de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel, origen, condición física, discapacidades, entre otras.

C. Trabajar en equipo, ser responsable con sus tareas, colaborando con otros y aceptando consejos y críticas.

D. Demostrar y asumir responsabilidad por su salud, buscando mejorar su condición física y practicar actividades físicas y/o deportivas permanentemente.

E. Concientizar la importancia de practicar regularmente actividades físicas y/o deportivas como medios de crecimiento, bienestar y recreación personal y social.

F. Demostrar iniciativa en la promoción de la vida activa y los deportes, con sus compañeros y en la comunidad educativa.

G. Procurar el cuidado del medioambiente, la infraestructura y los materiales utilizados durante la práctica de actividad física y/o deportiva.

3.4. Normativa Internacional y Nacional relativa al Derecho a la Educación y la No Discriminación basada en el Sexo y el Género.

El Derecho a la Educación se configura como uno de los Derechos Fundamentales de la persona, y cuyo cumplimiento debe ser garantizado a todo ser humano/o, no pudiendo ser negado a nadie. Es necesario subrayar también, el Principio Universal y Fundamental de Igualdad, que forma parte de los pilares que sostiene a los Tratados Internacionales, a la Constitución Política de Chile y a las diferentes Leyes promulgadas por el Estado, y que, por lo tanto, se encuentra presente en la esencia de todo Derecho y Ley. Lo recientemente señalado, significa que todas las personas son iguales y que todas tienen el mismo Derecho a la Educación, bajo una real igualdad de oportunidades que garantice su desarrollo, sin que nadie pueda ser sometido a discriminaciones arbitrarias bajo ningún concepto, dentro de las que se encuentran las que pudieran derivarse del sexo y/o Género de los individuos.

A continuación, se expondrán los Tratados y Convenciones Internacionales, así como las Leyes nacionales, que han sido consideradas importantes, y que, regulan el cumplimiento de los Derechos ya mencionados.

3.4.1. Política Internacional relativa a Educación y no discriminación en virtud del sexo y género.

En este apartado describiremos las Normativas Internacionales que regulan el derecho a la Educación y la no discriminación basada en el Género y/o

sexo. El Derecho Internacional ha incorporado en diversos tratados la igualdad de género, la discriminación sexista y la inclusión educativa, muchos de los cuales han sido ratificados por Chile, obligándolo a tomar medidas políticas, sociales, económicas y legislativas que garanticen los derechos ya mencionados. La legislación descrita a continuación corresponde a: La declaración de los Derechos Humanos, La Carta de las Naciones Unidas, La Convención sobre la eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y la Declaración de los Derechos del Niños.

3.4.1.1. La Declaración de los Derechos Humanos.

La Declaración de los Derechos Humanos, tiene una serie de artículos que protegen la integridad mental y física de las personas, de los cuales se puede concluir la necesidad de garantizar el respeto a los derechos que emanan del ser humano. Si bien, y considerando el año en que fue promulgada la declaración, no existen pasajes que explícitamente señalen una discriminación basada en género y/ o sexo, lo que no significa que la normativa no lo contemple, ya que, al proteger la integridad del ser humano, directa e indirectamente hace referencia a dichas dimensiones, así como a la libertad sexual.

En este apartado nos dedicaremos a destacar los artículos más relevantes y concernientes con la temática de nuestra investigación, puesto que consideramos dichos artículos esenciales para una toma de conciencia en base a las relaciones sociales que buscan un convivir bajo los principios de igualdad,

libertad y respeto. De acuerdo lo anterior, nos permitimos indicar seis artículos en los que consideramos estas premisas:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2009 Art. 1).

Dejando claro que todos los seres humanos son iguales en todos los aspectos, por lo tanto, los sesgos discriminan a las personas según su condición sexual, y que son provocados por las construcciones socioculturales heteronormativas, debiendo ser erradicados, según la Carta Magna, la cual posee la característica de la universalidad. Continuando con dicha tónica, así el segundo artículo declara que:

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2009, Art. 2, inciso 1).

Corroborando que el documento vela sin juzgar las condiciones de las personas, por lo tanto, ampara la libre expresión e igualdad de derechos de todos los seres humanos, enfatizando que no podrán hacerse distinciones que

descalifiquen en virtud del sexo o cualquier otra condición, al respecto la Carta de la Declaración de los Derechos Humanos subraya:

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 3, 2009), reforzando la libertad del ser humano, y por lo tanto su capacidad de decisión dentro de su autonomía, mientras que el artículo 5° expresa que: “Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2009, Art. 5).

En los artículos anteriores (3 y 5), revelan que los individuos no podrán ejercer, ni ser sometidos a tratos que degraden la persona, impidiendo cualquier tipo de expresión que imposibilite el desenvolvimiento de los sujetos de manera libre. Por lo tanto, será reprobado cualquier trato que atente contra la dignidad humana. Dentro de lo mencionado, se engloban los derechos inherentes que tiene todo ser humano a ser reconocido como digno, libre e igual.

Por otra parte, el artículo 26 velará para que sean desarrollados los valores básicos en los establecimientos educacionales, de esta manera, se incite al respeto, la tolerancia en los procesos de aprendizaje de los niños, declarando, además:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades

fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2009, Art. 26, inciso 2).

Como podemos apreciar, hay una serie de artículos que promueven la igualdad de las personas y la libre expresión de pensamientos de los sujetos, y por ende, todos los Estados que alrededor del mundo están adscritos a esta Carta de Derechos Universales, deben garantizar lo que en ella se establece, lo cual significa que en el caso de Chile, el Estado debe realizar todas las reformas que permitan que todas las personas puedan gozar de dichos derechos, con el fin de terminar con las diferencias de Género.

3.4.1.2. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la mujer.

La ONU en su deber de legislar las relaciones entre los Estados alrededor del mundo, así como las que ocurren entre las personas, se encarga de regular el acceso igualitario de las/os seres humanos/os a las oportunidades tanto de la esfera pública como privada, enfocándose en el establecimiento de un mundo libre de discriminaciones. En diversos Congresos Internacionales el tema principal a tratar ha sido la búsqueda de las directrices que permitan mejorar la calidad de vida de las mujeres y la desigualdad de la que han sido víctimas por pertenecer a un determinado Género.

De acuerdo con lo anterior, se ha llamado a todos los Estados Parte, ha cumplir con las normativas internaciones que se dirigen al logro de una sociedad más justa. En su artículo 1°, se hace un llamado a la igualdad de todas/os las/os seres humanos, enfatizándose en los incisos tres y cuatro, que corresponde a los Estados crear y aplicar políticas que propicien un desarrollo social en base al bien común y el respeto, sin ningún tipo de segregación.

Por otra parte, en la Conferencia Mundial de la Mujer en Nairobi, realizada en 1985, se acordó plenamente que todos las/os seres humanos/os son iguales iniciando Políticas Internaciones que permitirán la consecución del mismo, sin embargo, no fue, sino hasta la 4ta Conferencia Mundial de la Mujer, que se llevó a cabo en Beijín, donde la violencia que a través de los años había sufrido la mujer en virtud de su Género comienza a tener relevancia como problemática social a resolver, iniciándose con la regulación de su participación en los altos cargos públicos. Desde ese momento la participación de las mujeres en la política ha ido creciendo, aun de forma lenta, pero ha provocado un cambio en cuanto a sus oportunidades. (Organización de la Naciones Unidas, 2015).

3.4.1.3. Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW).

La fundación de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer, fundada en el primer año de la de la ONU, trabajado en función de la igualdad de género, el empoderamiento, y las condiciones de todas las mujeres alrededor del mundo. La asamblea general aprobó en 1979 (plenos años del nacimiento del

movimiento feminista) la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), motivando a todas las naciones a combatir en contra la discriminación del género femenino.

Esta convección realizo una radiográfica de toda la pirámide social, detectando la inferioridad de la mujer en todas las áreas sociales, por lo que se debe erradicar. Como producto de ello, se creó este protocolo facultativo, que respalda la igualdad entre hombre y mujeres alrededor del mundo. Este protocolo consta de 30 artículos, que examinan y dan soluciones a las áreas en donde se produce la violencia y discriminación en contra la mujer, entrando en vigencia, el 3 de septiembre de 1981 para todos los países.

En este apartado nos referiremos a la igualdad de Género, para lo cual, describiremos aquellos Artículos que regulan dicho tema. Siendo los más destacables los siguientes:

Art. 1 la expresión “discriminación contra la mujer denotara toda exclusión basada en el sexo que tenga por objetivo menoscabar el reconocimiento por la mujer, independiente de su estado civil, sobre la base de igualdad del hombre y mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en la esfera política, económica, social, cultural y civil o cualquier otra esfera.

Art. 3 Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas, para asegurar el pleno desarrollo y adelanto de la mujer, con el objeto de garantizarle el goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con el hombre.

Art 5. a) Modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres con miras a alcanzar la eliminación de los prejuicios y las prácticas consuetudinarias que estén basadas en la idea de la inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos (CEDAW, 1999, Art: 1, 3,5).

Los artículos anteriormente señalados, hacen alusión a la igualdad de género en la sociedad, haciendo un llamado a los estados partes a que legislen las normas sociales, con el fin de asegurar su reconocimiento como símil, igualdad de derecho, y un trato digno. Por otra parte, para ir en esta dirección, es necesario reajustar el proceso educativo que entregan los establecimientos, para así acabar con los estereotipos impuestos de las futuras generaciones, dicho esto, el CEDAW indica lo siguiente en materia educacional.

Art. 10 Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres.

c) La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

e) Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes

posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer.

g) Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física.” (CEDAW, 1999, Art: 10).

Como podemos evidenciar, en los artículos citados se nos muestra la intención de eliminar toda la violencia discriminatoria que pueda existir contra la mujer, es por esto que nos enfocamos en los artículos que reafirman la igualdad en la educación, sacar los estereotipos de la sociedad, la cultura, el deporte, la educación física y los libros curriculares.

Si bien el estado chileno participo de esta convención, firmo el protocolo en 1999, pero no lo ha ratificado, es decir, no se está en la obligación de someterse al cometido (Cepal, 2017). De acuerdo a los artículos (24 y 25) destacamos lo siguiente:

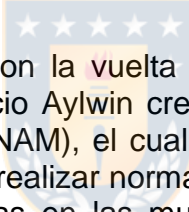
Art. 24 Los Estados Partes se comprometen a adoptar todas las medidas necesarias en el ámbito nacional para conseguir la plena realización de los derechos reconocidos en la presente Convención.

Art. 25 La presente Convención estará abierta a la firma de todos los Estados (CEDAW, 1999, Art: 24, 25).

3.4.1.4. Diferencia del Estado chileno y la CEDAW.

Si bien, el Estado chileno firmo la Convención sobre la Eliminación de la Discriminación hacia la Mujer (CEDAW), impulsada por la Asamblea

Internacional de las Naciones Unidas, no la ha ratificado completamente, sino que se ha abstenido de firmar algunos de sus artículos, lo que en los informes realizados por los agentes de las Naciones Unidas, ha quedado en evidencia, a través de comentarios y observaciones, en las que se insta a Chile a tomar medidas que permitan una igualdad real entre mujeres y hombres, eliminándose la brecha de desigual provocada por el Género, y que ha impedido, a lo largo de la historia de la humanidad, que las mujeres se desarrollen en igualdad de derechos y condiciones que sus pares del sexo opuesto, En esta misma línea, Valdés, explica que:



En los años 90 con la vuelta de la democracia, el gobierno de Patricio Aylwin crea el servicio nacional de la mujer (SERNAM), el cual contribuye a trabajar con el ejecutivo a realizar normativas para regular las diferencias jurídicas en las mujeres y los hombres, desde ese entonces dicho organismo ha creado cuatro informes, los cuales han recibido recomendaciones con el fin de mejorar los objetivos propuestos por la convención (Valdés, 2013, pág. 3).

En octubre del 2015 Chile presentó ante la CEDAW, los denominados “informes sombra”, con el objetivo explicar la problemática que surge en el país, en relación al género.

Un Comité de la CEDAW reviso los informes, y emitió estudios que evidenciaron la deuda, que en materia legislativa tiene el Estado de Chile, el Comité se reunió con el INDH y las sociedades civiles, para analizar las

principales falencias que han surgido y se han mantenido en cuanto a normativas de protección de la mujer (Valdés, 2013).

Dado los resultados de los informes entregados, se evidencia que, en el último tiempo, y en especial en el año 2010, los gobiernos de derecha tienden a ser más conservadores bajo estas normativas, de acuerdo a esto, los organismos como el SERNAM han sido mermados por dichos gobiernos, dejando atrás las normativas que van de acuerdo a los objetivos perseguidos por la CEDAW. Por otra parte, la CEDAW invita a todos los organismos que conforman el Estado a que entreguen repuestas a las necesidades dadas por los informes que se analizaron (Valdés, 2013).

Otros puntos de importancia son las expulsiones por embarazo de la los centros de educación básica y media, la falta de educación sexual en los programas de estudios, la esterilización involuntaria de mujeres con VIH, la discriminación de grupos de mujeres que son violentadas por su identidad y orientación sexual. Un punto importante, que se critica la igualdad de remuneración por parte de la Ley 20.348, 2009 (Valdés, 2013).

El comité de la CEDAW realizó una serie de recomendaciones al Estado chileno, con la finalidad de dar solución a las problemáticas provocadas por el Género, entre ellas se encuentran las siguientes estrategias: aquellas que modifican y eliminan estereotipos sexistas, aquella que eliminan la violencia contra la mujer, la incorporación en la educación de programas de salud sexuales

y reproductivos, un plan de acción que elimine la discriminación y provoque una real igualdad entre mujeres y hombres (Valdés, 2013).

3.4.1.5. La Declaración de los Derechos del Niño.

La Convención de los Derechos del Niño tiene por objetivo, la protección y asistencia de los niños, en los ámbitos de educación y salud, para permitir que desarrollen sus talentos, personalidades y habilidades, en un clima agradable en base amor, comprensión, y felicidad. De acuerdo a lo anterior, la convención se basa en 4 principios: “la no discriminación; el interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y el respeto por la opinión de los niños y niñas” (Unicef, 2020, párraf. 5).

A continuación, se describirán los Derechos más importantes que hacen referencia a la igualdad y no discriminación de las niñas y niños.

1. Derecho a la igualdad, sin discriminación de raza, religión o nacionalidad (UNICEF, 2020). Que el niño debe crecer en un ambiente de igualdad de oportunidades independiente cual sea su ideario, desarrollándose lo mejor posible, sin prejuicios y estereotipos.

10. Derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo (UNICEF, 2020). Los niños tienen el derecho a que los ayuden y orienten en su proceso de maduración y crecimiento. Tener amistades en una relación de respeto, sin ser discriminados por su apariencia,

identidad y/o personalidad. Con el fin de mantener una equidad y climas sociales acordes a las necesidades de cada niño y niña.

Dicha declaración es ratificada en 20 países, entre todos ellos se encuentra Chile. La convención consta de 54 artículos en los que se dictan los lineamientos a seguir entregados por las Naciones Unidas, iniciando proyectos de ley que apunten a la protección y cuidado de los niños. En cuanto a equidad de género, nos referiremos ciertos artículos que tomamos de base para defender sus derechos, su identidad, y brindarle protección.

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Artículo 8

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los

Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad. (Decreto 830, 1990, Art. 2, y 8).

Por otra parte, tenemos el artículo 27, el cual vela por la integridad física y mental de los niños/as, propiciando un desarrollo óptimo:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (Decreto 830, 1990, Art. 27).

De acuerdo a lo anterior, hay artículos con los cuales se pueden impulsar proyectos de Ley, dadas las recomendaciones de las naciones unidas que defiendan los intereses de los niños y niñas. Desgraciadamente, se han tenido que cometer actos violentos, para recién poder trabajar en leyes que se preocupen por estas negligencias (Ley 20.609 Zamudio, 2012 y la Ley 21.212 Gabriela, 2020), habiendo mucho trabajo por hacer en materia de genero referido a los niños y niñas, cambiando las normativas, en dirección hacia un país de libre expresión, consiguiendo vivir una sexualidad sana y sin prejuicios.

Por último, podemos tomar conciencia de los niños/as en base a su identidad sexual como algo expresado por la naturaleza, tomando el peso del sometimiento social y las escasas políticas gubernamentales, que ayudan coartar las posibilidades de desarrollo de nuestros niños y niñas. Es por esto que se

debe impartir asignaturas que expliquen el desarrollo sexual desde una mirada inclusiva, y no solo desde la heterónoma, para justificar la verdadera naturaleza que hay en los sexos, explicándoles que cada quien es dueño de su cuerpo y de cómo desee expresarse (Subirats, 2006).

3.4.2. Política Nacional.

3.4.2.1. Constitución Política de Chile.

La Constitución Política de Chile entra en vigencia en el año 1980 bajo la dictadura militar, y pese a haber sido reformada reiteradas veces, su legitimidad siempre será cuestionada. Entendiendo el contexto que el país vivía durante su creación y promulgación es imposible pretender que el texto haga referencia a conceptos de género o identidad de género de forma explícita, y debido a su vigencia en la actualidad, la regulación de los derechos asociados al termino, así como la discriminación en virtud del mismo han sido materia de otras normativas. La Constitución en su artículo uno señala lo siguiente en su encabezado e incisos 4° y 5°:

Art. N° 1.- Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos (...)

(...) El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías que esta Constitución establece.

(...)Es deber del Estado resguardar la seguridad nacional, dar protección a la población y a la familia, propender al fortalecimiento de ésta, promover la

integración armónica de todos los sectores de la Nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional (Constitución Política de Chile, 2020, pág. 1).

Del citado artículo es posible reconocer un concepto de persona y de los valores que entorno a ella se esgrimen: Como puede apreciarse, este artículo tiene un contenido dogmático y valorativo más o menos preciso, el cual cumple una doble función. Por una parte, es fuente de derechos (protección de la dignidad, afirmación de la autonomía individual) y por otra, constituye una herramienta de interpretación del texto constitucional (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014, pág. 14). El texto otorga a la dignidad humana una gran importancia y pone al Estado al servicio de la misma, considerando al individuo siempre como un fin en sí mismo y limitando el bien común a los derechos que de la persona emanan. Otros valores importantes reconocidos por el cuerpo normativo y ligados a la dignidad son las ideas de libertad e igualdad que toda persona tiene en cuanto a derechos y oportunidades. Además, la normativa resalta el pleno respeto a los derechos y garantías que esta constitución establece, señalando el mismo cuerpo legal las garantías de derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

El artículo 5to en su segundo inciso declara:

El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del

Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (Constitución Política de Chile, 2020, pág.2).

La soberanía del estado tiene como limite el respeto a los derechos fundamentales, además se desprende que se conciben las normas internacionales de Derechos Humanos como fundamentales y por lo tanto como limite al ejercicio de la soberanía incorporándose al texto como constitución material, sin embargo la doctrina como la jurisprudencia tienden a hablar de una cuestión de jerarquía legal de los tratados, siendo reconocidos por la Corte Suprema como constitucionales en ocasiones, y en algunos casos, supraconstitucional, mientras que el Tribunal Constitucional tiene jurisprudencia contradictoria, llegando a afirmar que dichos tratados tiene sólo rango de ley (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014). Lo anterior deja una puerta abierta a la incertidumbre respecto de los Derechos Humanos que no están consagrado en la constitución pero que como su nombre lo indica son inherentes a toda persona permitiendo la vulneración de los mismos a través de discriminaciones en virtud del género.

El conocido artículo 19 de la Constitución que explícitamente enumera garantías constitucionales y del cual se desprenden los derechos que limitan la soberanía del Estado, en su numeral 7 establece el derecho a la libertad personal a la vez que dispone como deber del Estado: la promoción de las condiciones

que hagan posible la mayor realización material y espiritual de los miembros de la comunidad política, y que según la doctrina hace referencia a un derecho al libre desarrollo de la personalidad como un derecho implícito, es decir, que puede ser inferido de los valores, principios y razones históricas que alimentan al derecho constitucional. El Tribunal Constitucional ha señalado que una persona solo puede aspirar a ser reconocido como persona en sociedad a través de su identidad personal, la que, por lo tanto, constituye una condición para la realización de la dignidad humana, siendo necesaria e indispensable para la misma (Biblioteca del Congreso Nacional, 2014).

Del citado artículo se desprende el derecho a la educación en su numeral 10°. En este numerando se establece los principios fundamentales a los cuales la educación debe sus bases, reconociendo su universalidad: estar al alcance de todos y la educación permanente: debe desarrollarse a lo largo de toda la vida de la persona (Nongueira, 2008).

10° El derecho a la educación.

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos.

Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

El Estado promoverá la educación parvularia.

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso

a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.”

Asimismo, la educación debe asegurar los estándares de calidad de los aprendizajes definidos por el legislador, brindando las mismas oportunidades de desarrollo a todas las personas, sin limitaciones derivadas de sus condiciones y circunstancias, asegurando así, la equidad del sistema educativo, promoviendo la inclusión social y la igualdad de oportunidades que determina el artículo 1° inciso final y el artículo 19 n° 2 de la Constitución. La reforma constitucional de 1999 que incorporo al principio de igualdad ante la ley del numeral 2 que “Hombres y mujeres son iguales ante la Ley”, configura una igualdad básica que prohíbe toda discriminación en virtud de la raza, sexo, género o cualquier otra condición social, entre otras, y que se aplica al ámbito educativo (Nongueira, 2008).

Por último, es importante enfatizar que la Constitución no permite la utilización del recurso de protección como el mecanismo de acción para hacer valer tal derecho cuando ocurra una limitación del mismo, señalando expresamente en el numeral 3 que el derecho a la educación no se encuentra garantizado por el recurso de protección, generándose una contradicción, puesto

que, la educación como derecho social fundamental debe ser garantizado a través de una ejecución directa e inmediata. En consideración a lo anterior, la protección al derecho a la educación debe ser invocado a través de los principios de igualdad ante la ley, la no discriminación, la integridad psíquica y física de las personas, entre otros.

3.4.2.2. Ley 20.609 o Ley de No Discriminación.

La Ley 20.609 entro en vigencia el año 2012 y en su artículo 1° expresa como objetivo fundamental instaurar un mecanismo judicial que permita reestablecer eficazmente el imperio del derecho siempre que se cometa una discriminación arbitraria, además señala que la implementación y elaboración de políticas públicas que garanticen la no discriminación corresponde a los órganos de la administración del Estado, del análisis de dicha disposición se puede deducir la importancia que la norma da a la sanción antes que a la prevención y educación respecto al tema, además de la libertad entregada al Estado para generar las políticas tendientes a garantizar la no discriminación. En la segunda disposición legal se define el concepto de discriminación arbitraria haciendo alusión a toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, que podrá producirse entre otras, en circunstancias motivadas por el sexo, la orientación sexual y la identidad de género, si bien la normativa los señala explícitamente, en su último inciso presenta una contradicción al admitir la discriminación cuando esta se encuentre justificada en el ejercicio legítimo de otro derecho fundamental, remitiendo por lo tanto a lo consagrado en la

constitución, la que en su artículo 19 numeral 2 inciso final dicta que: “ni la ley ni autoridad alguna podrán establecer diferencias arbitrarias”, formulando el principio de la no discriminación arbitraria, haciendo referencia a que: "a menos que exista una razón reconocida como relevante y suficiente, según algún criterio identificable y aceptado, ninguna persona puede ser preferida a otra" (Rabossi, 1990, pág. 179)

3.4.2.3. Ley 21.120 que Reconoce y da Protección al Derecho a la Identidad de Género.

El 10 de diciembre del 2018 fue publicada en el Diario Oficial la Ley de Identidad de Género, luego de 5 años de debate del proyecto de ley que provoco una división entre los distintos sectores de la sociedad. El concepto de identidad de género es definido en el artículo 1° inciso 2 de la normativa:

Para efectos de esta ley, se entenderá por identidad de género la convicción personal e interna de ser hombre o mujer, tal como la persona se percibe a sí misma, la cual puede corresponder o no con el sexo y nombre verificados en el acta de inscripción del nacimiento (Ley 21.120, 2019, artículo 1).

De la definición anterior, estimamos que es importante resaltar que la normativa reconoce a la identidad de género como un proceso interno, subjetivo de las personas que depende de los contextos culturales y sociales, así como de las experiencias de las personas, pero que continúa reforzando el carácter binario del género y la categorización de las personas, y que como señala Ximena Gauché:

Es una identidad adquirida, aprendida durante el tiempo y que reposa sobre una serie de variables que, dependiendo de específicos contextos culturales, cambian. De allí que suele definírsela a partir de la vivencia interna e individual que las personas experimentan, vivencia que puede corresponder o no con la del sexo (asignado) (Gauché, 2019, pág 3).

El artículo 4°, describe las garantías asociadas al goce y ejercicio del derecho a la identidad de género que en su letra c) señala: “Al libre desarrollo de su persona, conforme a su identidad y expresión de género, permitiendo su mayor realización espiritual y material posible”. Asimismo, el artículo 5°, en complementariedad a las garantías descritas en el artículo que lo antecede, enumera los principios relativos al derecho a la identidad de género, dictando en sus letras e) y f):

e) Principio del interés superior del niño: los órganos del Estado garantizarán a todos los niños, niñas y adolescentes la máxima satisfacción en el ejercicio y goce pleno y efectivo de sus derechos y garantías, en los términos del artículo 3 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

f) Principio de la autonomía progresiva: todo niño, niña o adolescente podrá ejercer sus derechos por sí mismo, en consonancia con la evolución de sus facultades, su edad y madurez.

El padre, madre, representante legal o quien tenga legalmente el cuidado personal del niño, niña o adolescente deberá prestarle orientación y dirección en el ejercicio de los derechos que contempla esta ley (Ley N°21.120, 2019, art. 5).

En materia de titularidad del derecho a la identidad de género, la norma reconoce el principio de la autonomía de las niñas, niños y adolescente, pero de una forma pasiva, supeditándolo a la presentación de la solicitud por sus representantes legales (Art. 14, 2019). Además, se limita el derecho a los niños y niñas mayores de 14 años y menores de 18 años, excluyendo a los menos de 14 años, quienes sólo pueden tener acceso a un “Programa de acompañamiento profesional”, regulado en el artículo 23: “una orientación profesional multidisciplinaria que incluirá acciones de asesoramiento psicológico y biopsicosocial, cuyo objeto será el otorgamiento de herramientas que permitan su desarrollo integral, de acuerdo a su identidad de género”.

Por último, el artículo 25 de la citada ley, establece:

Prohibición de discriminación arbitraria. Ninguna persona natural o jurídica, institución pública o privada, podrá realizar un acto u omisión que importe discriminación arbitraria y que cause privación, perturbación o amenaza a las personas y sus derechos, en razón de su identidad y expresión de género.

Con respecto a lo mencionado en el artículo, la Corte de Apelaciones de Santiago se refirió a:

(...) al deber estatal de considerar siempre al interés superior del niño como un principio orientador de su política. La realización de este principio, prosigue, lo lleva a *evitar que al interior de las comunidades escolares los niños, niñas y estudiantes con una sensibilidad de género diversa a aquella que*

corresponde a su sexo biológico puedan ser (...) discriminados por aquella orientación; persiguiendo de esta forma su incorporación en igualdad de derechos y deberes con el resto de los miembros de éstas comunidades a través de derechos reconocidos y las medidas adoptadas (...) (Corte de Apelaciones de Santiago, 2017, cons. 14°).

Si bien la normativa se presenta como necesaria, ya que reconoce el derecho a la identidad de género, creemos que, como señalan las normativas internacionales y la constitución política, este es inherente al ser humano y esencial para la dignidad del mismo, por lo que la discriminación en virtud de la identidad, que limita el derecho a que todos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, no se superará con la sola implementación de la norma, y que es deber del Estado, garantizar el reconocimiento de todo ser humano a través de una educación que permita la erradicación de estereotipos y roles de género, valorando a todas las personas.

3.4.2.4. Ley General de Educación o Ley No 20.370.

La Ley General de Educación es la norma que derogo a la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza el año 2009 luego de un arduo debate educacional que tuvo su máxima expresión el año 2006 con la llamada “Revolución Pingüina”, que exigía restablecer el derecho a la educación y reformar la educación pública. Tiene por objeto regular el desarrollo de la educación y el sistema escolar en Chile estableciendo una serie de deberes y

derechos a todos los actores del sistema educacional con el fin de entregar un servicio de calidad. El artículo 2 de la nombrada ley define la educación como:

El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley N°20.370, 2009).



Con respecto al artículo anterior es posible notar que la base de la definición se enmarca, como bien dice la ley, en los principios y derechos consagrados en la Constitución Política y en los distintos tratados internacionales a los que Chile se ha adscrito, entre los que se encuentran: la universalidad, la educación de calidad, la equidad, la educación permanente, la participación, la integración, la interculturalidad, diversidad, integración (Celedón, Manquepillán, 2018). Además, en su artículo 4 se refiere expresamente a la inclusión educativa e igualdad de oportunidades como deberes del Estado: “velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras” (Ley 20.370, 2009. Artículo 4). En

su artículo 3 la Ley señala el acceso universal a una educación de calidad amparado en la equidad del sistema educativo al: “asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades” (Ley General de educación, 2020), reforzando la igualdad de oportunidades de desarrollo de todos las niñas y niños, dejando en manifiesto la existencia de desigualdades en el ámbito educativo y la necesidad de avanzar hacia una educación que no discrimine, ni limite a las y los estudiantes bajo ninguna circunstancia, lo que incluye la eliminación de los estereotipos de género y roles asignados en virtud del sexo.

En concordancia con los artículos citados, el año 2011, el Ministerio de Educación por medio del documento: “Orientaciones para la elaboración y actualización del reglamento de convivencia escolar” incluyó como expresiones de violencia en el contexto escolar a los conceptos de violencia sexual, violencia de género y discriminación por orientación sexual con la intención de que estos fueran abordados, resueltos e incorporados en la Política de Convivencia Escolar del año 2015 y en las de los posteriores años.

Por último, en los artículos 29 y 30 de la normativa se señalan los objetivos generales para la educación básica y media en cuanto a que: los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: desarrollarse en diferentes ámbitos como moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad, desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos, actuar con valores y según las normas, conocer sus derechos y

responsabilidades, asumir compromisos, reconocerse y respetar la diversidad y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, practicar actividad física, cuidado del cuerpo y la salud (Ley General de Educación, 2020). Ambos artículos se refieren a los mismos aspectos con algunas diferencias marcadas según el nivel y edad de las y los estudiantes. De los artículos se infiere el desarrollo integral de las niñas y niños y una educación en la que se respeten la diversidad, las diferencias de las personas y todas las expresiones de identidad, además presenta objetivos que pueden y deben abarcarse en todas las asignaturas, incluyendo a la Educación Física.

3.4.2.5. Ley 20.845 o Ley de Inclusión Escolar.

Esta Ley fue promulgada el 2015 en el gobierno de Michelle Bachelet que tiene por objeto eliminar el financiamiento compartido en los establecimientos subvencionados, regular la admisión de las y los estudiantes y prohibir el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

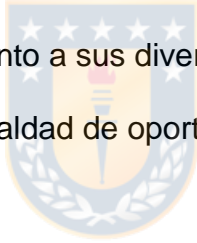
Artículo 1° letras l y n:

l) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes" Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión.

n) Dignidad del ser humano. El sistema debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto, protección y promoción de los derechos

humanos y las libertades fundamentales consagradas en la Constitución Política de la República, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (Ley N° 20.845, 2020: pág. 2).

En la presente normativa, al igual que en la Ley de la no discriminación se configura el principio de la no discriminación arbitraria en sus diversas formas. Entre las que se incluye al género, pero con la diferencia de que esta Ley regula explícitamente la segregación en el espacio escolar, instando a los establecimientos a la creación de espacios de encuentros de las y los estudiantes que implique un reconocimiento a sus diversidades, así como la construcción de procesos de admisión en igualdad de oportunidades para todas y todos.



4 Marco Metodológico.

A lo largo de la historia, las discusiones en el área de las Ciencias Sociales y las disciplinas Científicas, acerca de la metodología de investigación más adecuada para realizar un estudio, han sido controversiales, y en un inicio, le han otorgado, a aquellas adscritas al Paradigma Cuantitativo, un mayor valor, objetividad, valides y confiabilidad, respecto de las que se han enmarcado dentro del Paradigma Cualitativo, si bien, las investigaciones cualitativas se caracterizan por explicar y describir los fenómenos sociales, por medio de interpretaciones y subjetividades, su foco de estudio es el ser humano, por lo tanto, corresponde a todo/a investigador/a comprender la visión desde la perspectiva de quienes forman parte del fenómeno, entendiéndose, que toda información tendrá una carga subjetiva. A la luz de lo ya mencionado, y siguiendo la línea de Taylor y Bogdan (1984), quienes explican que, lo principal de toda investigación cualitativa radica en la comprensión que la/el académico/o tiene acerca del contexto social, y, por ende, de los aspectos, situaciones, factores, entre otros, que, para las personas inmersa en el fenómeno de estudio, son relevantes para la configuración de su realidad.

En atención a los objetivos de este trabajo, así como al tema central del mismo, que se refieren al Género y los estereotipos sexistas como una construcción sociocultural por medio de juicios de valor subjetivos, consideramos, que para el desarrollo de este estudio, la investigación Cualitativa es la

metodología más adecuada, ya que facilita la indagación de información desde diversas fuentes, permitiendo, la posterior unificación de la misma, y en efecto, explorar de forma detallada y profunda el fenómeno a tratar. Para llevar a cabo este análisis, se utilizará, la Técnica de Análisis de Contenido.

La investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. Es una amplia aproximación al estudio de los fenómenos sociales, sus varios géneros son naturalistas e interpretativos y recurre a múltiples métodos de investigación (Vasilachis, 2006, pág. 27).

En virtud de lo ya expuesto, se realizará un análisis del actual Modelo Educativo, por medio del examen de las Bases Curriculares del Ministerio de Educación, con la intención descubrir e inferir situaciones que impiden un acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo de las niñas y niños en Educación Física, además de determinar si existen contenidos que promueven, reproducen o transmiten estereotipos sexistas, y las consecuencias, si existen, que la preservación del modelo cultural androcéntrico produce en la configuración de la identidad social y personal las/os estudiantes. De igual modo, se revisarán las normativas internacionales y nacionales vigentes que regulan el Derecho a la Educación y la No Discriminación basada en el binomio sexo/género, y su real aplicación y adecuación en el ámbito educativo, a través de la comparación, de lo ya descrito, con el Modelo Coeducativo, permitiendo determinar si el Género continua condicionando la forma en que se relacionan, aprenden y desarrollan

las/los alumnos, así como aquellas circunstancias dirigidas a la ruptura del modelo de masculinización hegemónica, que abren el camino hacia la construcción de una Cultura Andrógina.

4.1. El Análisis de Contenido como Técnica de Investigación.

La Técnica de Análisis, a través de la cual se procederá a discriminar la información recopilada, con el objeto de recoger, rescatar, reconstruir e identificar aquellos datos considerados pertinentes y relevantes para la realización del estudio, será el Análisis de Contenido. En esta técnica, la intención del investigador es muy importante, lo que se evidencia, en los textos de López (2002), quien indica, que la función del académico estará orientada a la búsqueda de aquellos significados, vocablos u símbolos que estructuran el verdadero y real trasfondo de toda comunicación humana. En la misma línea, Bardin, define el Análisis de Contenido como:

Un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como “discursos” (contenidos y continentes) extremadamente diversificados. El factor común de estas técnicas múltiples y multiplicadas -desde el cálculo de frecuencias suministradoras de datos cifrados hasta la extracción de estructuras que se traducen en modelos- es una hermenéutica controlada, basada en la deducción: “la inferencia” (Bardin, 1986, pág. 7).

El citado autor, afirma que dicha técnica es un método empírico, que representa un procedimiento objetivo, sistemático, cualitativo y cuantitativo, permitiendo un tratamiento exhaustivo y específico de los datos, posibilitando

cierto grado de generalización (Bardin, 1986). En base a lo señalado, la subjetividad que define al Paradigma Cualitativo no significa que la investigación carezca de objetividad, puesto que, la técnica antes descrita se caracteriza por dicha cualidad.

El tratamiento de la información por medio del Análisis de Contenido, requiere que el investigador determine el sentido de su estudio, con el fin de dirigir la interpretación hacia la búsqueda de aquellos datos significativos, coherentes y concordantes con la idea o problema planteado, entendiendo que no hay un molde universal y predeterminado del procedimiento descrito que indique la forma en la que debe llevarse a cabo el análisis, y que pueda ser aplicado indiscretamente a las distintas investigaciones, aun así, existen algunos patrones básicos a los que el académico debe adecuar el estudio (Bardin, 1986), según su intención, que puede orientarse a la expresión directa del contenido de los datos, o bien, a la manifestación oculta e indirecta de los mismos (Pinto y Gálvez, 1996),

La Técnica de Análisis precisada, está compuesta por segmentos, denominados unidades de análisis, que en palabras de López (2002), corresponde al investigador definir de forma objetiva, y que se constituyen como uno de los problemas fundamentales del proceso, debido a que estas son las encargadas de especificar el modo en que los datos recopilados serán segmentados. En definitiva, la forma en que se categorizan y ordenan las

unidades, determinara las conclusiones que permitirán alcanzar el objetivo de la investigación.

En sus obras, Krippendorff (1990), distingue tres tipos de unidades; la unidad de muestro, la unidad de registro y la unidad de muestro, la primera hace referencia a la realidad observada, o a las expresiones del lenguaje empleado, sin que exista una interdependencia entre unas y otras, la segunda puede formar parte de la unidad de muestro y puede analizarse por separado, la última, es la encargada de establecer los márgenes de la investigación, es decir marca los límites a los que se somete la información contextual.

El mismo autor establece cinco procedimientos distintos que permiten determinar las unidades de análisis, existiendo las unidades físicas, las unidades referenciales, las unidades temáticas, las unidades sintácticas y las unidades proposicionales, explicando que la mayoría de las investigaciones que utilizan la Técnica de Análisis de Contenido, aplica por lo menos uno de los procesos, pudiendo también, usarlos todos. En este estudio se emplearán las tres primeras unidades que fueron nombradas en el orden anteriormente expuesto, las que serán brevemente descritas a continuación. Las unidades físicas son los libros, las leyes, reglamentos, etc. Las unidades referenciales están definidas en relación a sucesos, objetos, ideas, etc. Y las unidades temáticas, que hacen referencia al contenido a tratar, el significado o la interpretación del mismo (Krippendorff, 1990).

Finalmente, y de acuerdo con Piñuel (2002), es posible enlazar las unidades temáticas con los diseños de análisis, por esta razón el tipo de análisis de contenido que vamos a seguir es el diseño vertical o intensivo. Se caracteriza, por ser un modelo cualitativo que no necesita procedimiento de muestreo, por otra parte, se realiza un estudio del mismo concepto, documento o caso, con diferentes investigadores llegando a conclusiones similares u opuestas.

4.2. Recolección de datos y análisis.

Toda la información que se examinara y recopilara, ha sido proporcionada por libros, teorías y textos que reflejan distintos enfoques de Género desde la perspectiva de diferentes autores, y que es posible obtener e inferir de la lectura del Marco Teórico. Para llevar a cabo el análisis, se tomarán los datos en la forma en que aparecen, lo que facilita la interpretación del tema desde la comprensión que de este tienen los receptores.

En consecuencia, cuando se lleve a cabo el examen de las Bases Curriculares de Educación Física, así como, el alcance de las normativas nacionales e internacionales que regulan el Derecho a la Educación y la No Discriminación basada en el Género, se recuperaran e interpretaran aquellos datos que permitirán inferir significados que se conectaran con la idea del Género y los estereotipos sexistas en las clases de Educación Física, explicando cómo se reproducen y/o transmiten, y como eso conlleva al manteniendo del Modelo Cultural Androcéntrico, además será posible deducir cuáles son los efectos que

el proceso de enseñanza-aprendizaje de la heterónoma produce en las/os estudiantes. Por medio de lo expuesto previamente, podremos comprender la información y realizar una apreciación del objetivo de nuestro trabajo, con la intención de efectuar una comparación con la teoría, aclarando la forma en que son entendidos o percibidos los estereotipos sexistas y las concepciones de Género.

Por último, procederemos a comparar el Género y los estereotipos sexistas de acuerdo a las teorías de las/os filosofas/os u autoras/os referidas al tema, las Bases Curriculares de Educación Física y las normativas nacionales e internacionales acerca del Derecho a la Educación y la No Discriminación en virtud del Género, pudiendo, las inferencias concluidas, ser utilizadas por otras/os investigadoras/es que continúen la línea de investigación de nuestro estudio (Krippendorff, 1990).

4.3. Triangulación.

El término Triangulación hace alusión a un conjunto variado de técnicas metodológicas que determinan la dirección del objeto de investigación (Cohen y Manion, 1990; Flick, 2004), otorgándole coherencia y validez a la teoría, justificando los datos que serán utilizados, a través de la observación de los sucesos desde diversos puntos de vista (Vasilachis, 2006). Por consiguiente, se trata de un proceso que implica la apreciación de la realidad estudiada, con la intención de generar múltiples y constantes comparaciones del fenómeno en

cuestión (Santos, 1990), que se contraponen al tema estudiado, y que permiten una nueva forma de concebir la problemática.

En este trabajo, la triangulación se utilizará desde la perspectiva teórica, ya que esta, permite la interpretación del tema estudiado, desde diversas teorías, posibilitando su entendimiento y facilitando la significación y comprensión del objeto de investigación (Denzin, 1970).

El acceso y la lectura de variados artículos, libros y teorías han ayudado a aumentar la veracidad de los resultados. Por otra parte, la elaboración de este estudio se ha sometido a la constante supervisión, observación y comentarios por parte de su Profesor Guía; los que se dirigieron a la revisión de los distintos apartados del trabajo, contribuyendo al entendimiento de los diversos elementos que conforman una Tesis, como también, en la precisión metodológica del tratamiento de la información, además, ayudando al esclarecimiento, de aquellas incoherencias entre el contenido resultante y las interpretaciones.

Para que el estudio y los resultados del mismo adquieran validez y confiabilidad, la triangulación de este trabajo, deberá cumplir con dos condiciones, las que, de acuerdo a Cisternas son; la pertinencia y la relevancia. El primer criterio implica abordar solo aquello que es posible asociar con la Tesis y que es relevante para la investigación, integrando también, los elementos que emergen en el transcurso del estudio cualitativo, mientras que el segundo criterio, radica en examinar, explorar y descubrir el tema que se pregunta, mediante la

asertividad, o, por medio del constante replanteamiento de la problemática (Cisternas, 2005).

Finalmente, y como ya se ha mencionado, la investigación es de carácter cualitativa, perteneciendo el tema de estudio, a la esfera de los fenómenos sociales, dependiendo el mismo, de los diferentes y variados contextos, lo que significa que, no se busca producir o descubrir patrones generalizados. Sin embargo, a través de procedimientos de transferencia, los resultados de una investigación pueden aplicarse a otros contextos (Santos, 1990). Lo descrito recientemente significa que los descubrimientos que arroje este estudio son y pueden ser pertinentes y/o aplicables a diferentes contextos.



5 Exposición de Resultados.

A continuación, y como resultado del empleo de la técnica de análisis de contenido, se procederá a exponer la información recogida y las categorías utilizadas para llevar a cabo el examen que permitirá, reconocer su presencia tanto en la normativa internacional y nacional chilena, como en las bases curriculares del Ministerio de Educación. El apartado concluirá, con la triangulación de los resultados que el análisis arrojo, observando, desde distintas perspectivas el problema planteado.

5.1. Unidades de Análisis.

La revisión de la unidad de análisis, se llevará a cabo, por medio de tres formas, siendo las Bases Curriculares de Educación Física del Ministerio de Educación y aquellas normativas internaciones y nacionales que hacen referencias al género en la educación, la unidad física. El análisis de las formas de educación para una igualdad, que contemplan, la coeducación, las emociones y la corporeidad, se enmarcaran como la unidad de referencia, configurándose como los medios, procesos, estrategias, que permitirán, desde la asignatura de Educación Física, transformar, modificar y deconstruir la cultural androcéntrica, eliminando los estereotipos sexistas y de género que impiden una igualdad de oportunidades para el desarrollo motriz de niñas y niños, propiciando el cambio hacia un modelo de cultura andrógina, fundamentada en una igualdad que no niega las diferencias de las/os estudiantes. Finalmente, encontraremos la unidad

temática, que determina el alcance y significado del género como dispositivo de poder ideológico y simbólico, así como los estereotipos que de él se desprenden, determinando las categorías bajo las que se analizarán las distintas unidades. El género fue tratado y descrito a través de la mirada de diversas/os filósofas/os y entidades internacionales que definen el concepto y sus significados, así como las concepciones que de él se derivan.

El universo de definiciones, enfoques, teorías, entre otros, acerca del género es inmenso, por lo que nos adscribiremos a lo que Simone Beauvoir, Judith Butler, Michael Foucault y Humberto Maturana describen sobre el término y sus diversos alcances.

5.2. Recopilación de contenido: El Género.

Lo primero que realizaremos será delimitar la información y concepciones de género, según lo expuesto por los autores antes mencionados, con el objetivo de rescatar aquellas ideas, características, significados y alcances acerca del tema en cuestión, que, desde distintos enfoques, describen sus propiedades y singularidades, infiriéndose un consenso acerca de estas en las diferentes teorías, posteriormente, procederemos a analizar las Bases Curriculares de Educación Física, con la intención de descubrir si existen estereotipos sexistas y de género en ellas, determinando las formas y alcances de los mismos, así como, la identificación de tratamientos educativos basados en las emociones, la corporeidad y la coeducación, que se dirigen hacia la erradicación de las

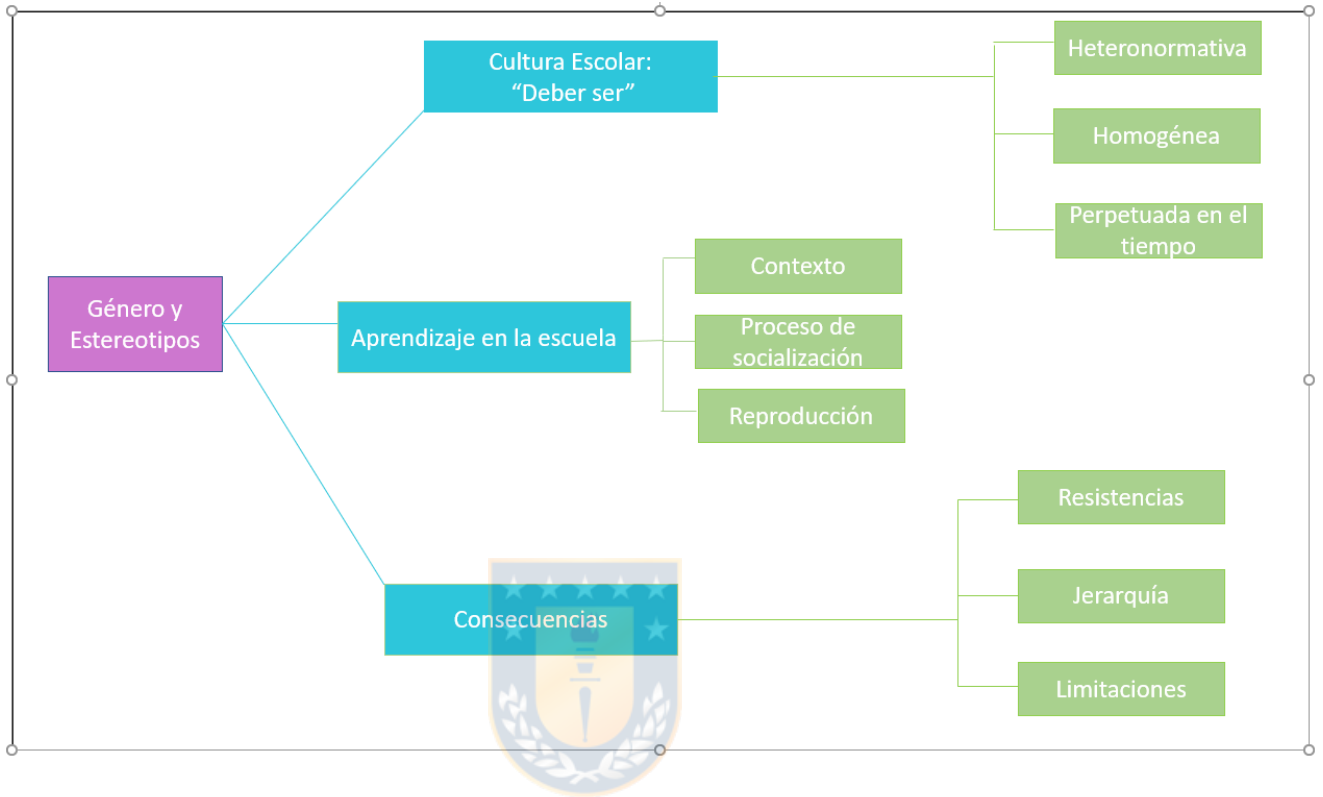
diferencias, que, en virtud del sexo, y por consiguiente, del género, limitan las posibilidades de desarrollo de las/los niñas/os, posibilitando la construcción de una cultura andrógina. Examinando, también, lo que las normativas internacionales y nacionales señalan acerca del género y su incidencia en la educación.

En nuestras experiencias prácticas en los establecimientos educacionales, como en la información recabada a lo largo de la investigación, queda manifestado y demostrado que, las diferencias derivadas del sexo biológico de los seres humanos continua determinando al género como una categoría dicotómica que diferencia al colectivo humano femenino del masculino, provocando discriminaciones, segregaciones, aun cuando, los discursos actuales describen una igualdad entre todas/os las/os seres humanas/o.

Con la intención de facilitar el entendimiento del estudio realizado, presentaremos, a continuación, un esquema general, que permite visualizar las categorías, a través de las cuales, se realizará, el análisis del Género y sus Estereotipos.

5.2.1. Categorización del Contenido a Tratar.

Fuente: Elaboración propia.



5.2.2. Categoría de Género y Estereotipos como Cultura Escolar del “Deber ser”.

5.2.2.1. Análisis.

Para comprender la primera categoría, definiremos el concepto de cultura, y lo asociaremos al ámbito educativo, puesto que, cada establecimiento posee una subcultura propia. Schein (1985), precisa el concepto, señalando que este corresponde a un conjunto de patrones de comportamientos que han sido declarados como la forma correcta y apropiada con la que los miembros que integran una comunidad deben conducirse, aun cuando estos han sido creados o desarrollados por un grupo (clase dominante), obligando la adquisición de

acciones, actitudes, características y roles, como el único modo de actuar frente a los diversos contextos sociales que se pueden presentar, y cuya transmisión, de generación en generación le otorgan el carácter de naturales, a la vez, que validan su permanencia y mantenimiento en el tiempo. En definitiva, la cultura corresponde al molde que orienta la adecuada forma de percibir, pensar y sentir, supeditando la identidad de las personas a la misma.

Considerando la definición anterior, podemos señalar, que la cultura especifica la forma en que se deben hacer las cosas, y que cada escuela, posee patrones culturales diferentes, que combinan creencias, valores, objetivos y tradiciones propios al establecimiento educacional, y que son, generados, mantenidos y transmitidos, por y a la comunidad escolar, a través de los años, pero que siempre, utilizan como base, los principios de la cultura dominante del país.

La asignatura de Educación Física, estructurada por el Currículum y los Planes y Programas del Ministerio de Educación, y que combinada con las orientaciones que las/os profesoras/es dan a su clase, describe la forma correcta en que el cuerpo estudiantil debe desenvolverse de acuerdo con los principios y valores culturales. En dicha clase, sin embargo, también existe un modelo cultural deportivo hegemónico, que especificara como deben actuar las/os alumnas/os en las actividades, juegos y deportes, marcado diferencias, en los comportamientos que estos adoptaran, según el sexo/género que se les ha

atribuido, por lo que la asignación de un género, conlleva un mayor o menor grado de habilidad en la ejecución de los distintos deportes, dividiéndose, los juegos y actividades, en categorías binarias de: “deportes para mujeres” y “deportes para hombres”, que en definitiva, significa que, pertenecer a un género, determina las actividades físicas que se pueden/deben realizar y para las que se es más capaz, imponiendo, asimismo, la manera en que deben llevarse a cabo. Lo que no es más que la aplicación en el deporte y la Educación Física de las normas socioculturales, construyéndose desde la misma, una cultura en que el cuerpo cumple un rol de producción, de artefacto, que debe ser moldeado bajo la adopción de una serie de cualidades y habilidades, que según, los intereses de la clase política son necesarios para una formación integral, y, útiles para el futuro desenvolvimiento de las/os estudiantes dentro de una cultura y sociedad, pero que no se coinciden con los intereses, gustos y necesidades de las/os niñas/os, además la adquisición de los patrones de la cultura deportiva masculinizada requieren de una repetición constante de la técnica motriz específica de cada deporte para lograr una la correcta ejecución de las disciplina, y en definitiva, una buena calificación, sin embargo, la mera repetición de movimientos no conlleva a un aprendizaje de los mismo, más aún, si se impide la reflexión y consciencia acerca de las acciones, el cuerpo y la expresión corporal (comprendiendo que todo movimiento, acción, gesto y desplazamientos expresan emociones, ideas, sentires, etc.), que en cada momento reflejan la creatividad de las/os estudiantes,

y a la vez, permite la construcción y configuración de su identidad, separando, entonces, a la mente del cuerpo.

Las Bases Curriculares de Educación Física entregan los contenidos que deben ser aprendidos, desde el enfoque cultural, por lo que guían el aprendizaje hacia un modelo de masculinización hegemónica, que homogeniza a las niñas y niños, bajo un molde universal y estandarizado, basado en tecnicismos, cuya evaluación dependerá del nivel de habilidad alcanzado por las/os estudiantes, con un enfoque que se reduce al mero rendimiento, y que, las/os califica como motrizmente hábiles en la medida en que adquieran correctamente las capacidades que el deporte prescribe como legítimas, las cuales son vistas, como deseables y necesarias por las/os alumnas/os que buscan ser reconocidas/os y valoradas/os.

Se asume que el sexo determina atributos, cualidades y capacidades diferentes a los cuerpos femeninos y masculinos, a pesar de que, todos los seres humanos las poseen, y, por consiguiente, pueden perfeccionarlas, valorándose unas por sobre las otras, connotando mayor importancia las asociadas a los hombres, lo que se traduce en una mayor cantidad de actividades, contenidos y objetivos tendientes a su desarrollo en la asignatura de Educación Física.

5.2.2.2. Conclusiones.

En virtud del análisis expuesto, nos podemos percatar que la cultura dominante de una sociedad se encuentra presente en todas las situaciones pedagógicas, guiando los aprendizajes, los roles, los comportamientos, las

oportunidades de las/os seres humanas/os, utilizando al Género como dispositivo de poder, con el que se ejerce un control constante sobre los individuos, y, que define lo que es masculino y lo que es femenino, a través de la heteronormatividad, que se encarga de entregar los patrones de comportamientos a seguir, de acuerdo con el binomio sexo/género de las personas. Construyéndose una cultura basada en la dominación, la competencia, la violencia, etc., que genera una constante negación de los sujetos, limitando sus posibilidades, sin contar, con que los fundamentos de la misma, hacen alusión, a las cualidades tradicionalmente aceptadas como propias al sexo masculino, invisibilizando a la mujer, y a todo aquel que no cumple con los criterios asociados a la categoría dicotómica a la que pertenece, en conformidad, con su sexo biológico.

Aun así, si dirigimos este análisis a las Bases Curriculares de Educación Física, nos percatamos de que no existen referencias explícitas que denoten la existencia de una cultura de masculinización hegemónica, sin embargo, si interpretamos la información y el contenido que estas describen, podemos deducir que los pilares que le dan la estructura a la cultura androcéntrica se presentan a lo largo del Documento Ministerial, mediante el sutil uso del Género como dispositivo de poder. Si bien, el Documento, en su introducción dicta lo siguiente: su propósito principal consiste en brindar oportunidades a todos los alumnos y todas las alumnas para que adquieran los conocimientos, las habilidades y las actitudes que les permitan mejorar, su calidad de vida y la de

los demás (Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio, 2015, pág. 256). La descripción que realiza no señala un acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo de las/os alumnas/o, además se refiere a las habilidades, conocimientos y actitudes que les permitan mejorar, su calidad de vida, sin embargo, no definen tal concepto, ni que es lo que se considerada como una mejor calidad de vida. Lo anterior, presenta una visión positivista-racional, que fundamentada por medio de las ciencias biológicas, actualmente muy valoradas a nivel mundial, legitimando los contenidos que se estiman necesarios por la cultura, subjetivando y moldeando el cuerpo de las/os niñas/os, generándose una especie de cuerpo educado y bien formado.

Por otro lado, el enfoque coeducativo, pretende transformar el modelo cultural actual hacia uno basado en la igualdad, por lo que propone la eliminación del Género, a través de la cooperación, colaboración, aceptación de sí mismo y de toda/o ser humana/o como único, diferente y digno, para lo cual, se requiere un compromiso de todos los miembros de la sociedad, por medio de un cambio en el fondo, que se adecue al contexto escolar del país, en que toda la comunidad escolar trabaje conjuntamente con las instituciones públicas del Estado, transformado el Currículum, las formas en que se llevan a cabo las clases, la utilización de los materiales, etc.

5.2.3. Categoría Género como Aprendizaje en la escuela.

5.2.3.1. Análisis.

Antes de iniciar el análisis, se definirá el concepto de aprendizaje desde el enfoque constructivista, que en palabras de Ertmer y Newby (1993), corresponde a: la actividad mental que permite la creación de significados a partir de experiencias, considerando como determinantes los estímulos externos y el contexto en que estos se presentan, configurándose el conocimiento como el producto de una realidad personal (Muñoz, Lozano & Zabala, 2017). Según lo anterior, existe aprendizaje, cuando los seres humanos crean sus propias interpretaciones y significados de lo que ocurre en el entorno en que están insertos, siempre que dicho contexto les parezca representativo, basándose para ello, en sus relaciones, interacciones y experiencias individuales. Por lo tanto, la sola transferencia de saberes, contenidos y conocimientos, no constituye un aprendizaje.

La escuela se configura como un espacio físico de convivencia, que posibilita la educación, puesto que, es el lugar en que el conocimiento es entregado a las/los estudiantes, a través de los procesos de socialización, que en dicho contexto ocurren. Los saberes transmitidos y reproducidos en las instituciones escolares, por medio de los materiales, actividades, interacciones y relaciones entre docentes/alumnas/os, y entre estas/os últimas/os con sus pares, así como los conocimientos plasmados en los Planes y Programas Curriculares, que determinan, los contenidos mínimos que las/os alumnas/os deben aprender

en cada nivel, y que, en definitiva, reflejan, proyectan y transfieren el modelo cultural androcéntrico-patriarcal de la sociedad y los estereotipos sexistas, imponiendo los intereses, creencias e ideas que la clase dominante tiene acerca del género como verdades inequívocas, y que, generalmente no son percibidas, debido, a la violencia simbólica con la que se ejercen, donde las situaciones transmiten dos o más mensajes diferentes, existiendo, necesariamente, al menos uno, manifestado de forma directa, y otro, cuyo significado se encuentra oculto, por lo que las personas no son conscientes del verdadero sentido del contenido transmitido y/o reproducido, adquiriendo, en el caso de este estudio, comportamientos estereotipados de Género, bajo una supuesta igualdad entre mujeres y hombres, o, la llamada “igualdad en la forma”, pero que en la realidad mantiene y perpetua la desigualdad de fondo.

Un ejemplo, que da cuenta de lo mencionado en el párrafo anterior, es el Objetivo de Aprendizaje OA 1, del Eje de Habilidades Motrices, descrito en las Bases Curriculares de Educación Física del Ministerio de Educación para primero medio, y que dice lo siguiente: Perfeccionar y aplicar controladamente las habilidades motrices específicas de locomoción, manipulación y estabilidad en, al menos: un deporte de oposición/colaboración (fútbol, vóley, rugby, entre otros) (Bases Curriculares 1° medio Educación Física y Salud, 2015, pág. 268). Al analizar el extracto citado, es posible concluir, que la única forma de lograr aquel objetivo es a través del aprendizaje deportivo, y que en este caso, corresponde a aquellos deportes considerados de oposición y colaboración,

aludiendo al fútbol, rugby y vóleybol, de los cuales, los dos primeros, se han configurado, y continúan configurándose como disciplinas tradicionalmente masculinas, lo que se ha comprobado en distintas investigaciones, una de ellas, es la realizada por Sanz (2015), quien por medio de un estudio, demostró que la mayoría de las actividades físicas y deportivas promueven la masculinidad hegemónica, existiendo entre ellas, algunas que fortalecen en mayor medida, las características asociadas a los hombre y el modelo masculino heteronormativo, indicando que, el fútbol, el básquetbol, el rugby, el hockey y las artes marciales pertenecen a dicho grupo. En el anexo 2, del Programa de Estudio de Educación Física, entregado por el Ministerio de Educación, se presenta una tabla que clasifica los deportes y las actividades físicas, señalando que: el fútbol, el básquetbol, el hockey, el rugby, el vóleybol y el hándbol, corresponden a las disciplinas de oposición y colaboración, con las que es posible, el logro de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares, pudiendo señalarse, que al menos el 80% de ellas, transmite un modelo deportivo heteronormativo, empleándose la violencia simbólica para transmitirlo, puesto que, si bien, en el objetivo no existe una declaración directa que haga alusión a distinciones entre niñas y niños derivadas por el Género, planteándose como neutral, universal e igual para todas/os las /os alumnas/os, pero que en el fondo, promueve e impone un aprendizaje deportivo bajo una determinada forma, y para el desarrollo de las características que tradicionalmente se han asociado al hombre masculino, orientando la manera en que deben madurar los cuerpos y

configurando una determinada identidad de Género, que no es más, que el reflejo, de una de las tantas formas, que la clase dominante utiliza para controlar a las personas y reproducir estereotipos sexistas.

Aun cuando, en los Planes y Programas del Ministerio de Educación, es muy probable encontrar más situaciones en que se promuevan procesos de socialización, se utilicen contenidos y actividades que reproduzcan la cultura y los estereotipos sexistas, existen algunos elementos, como la colaboración mencionada en el Objetivo de Aprendizaje OA 1 que pueden ser considerados como pequeñas intenciones tendientes a conducir cambios en la forma en que las/os estudiantes aprenden y se desenvuelven en el contexto escolar, y que tal vez, inician un proceso de transformación hacia una educación en que todas/todos las niñas/os, sin importar sus características individuales, sexo y/o Género accedan igualitariamente a todas las posibles oportunidades de desarrollo personal y colectivo, pudiendo ser aprendidas a través de los deportes como señala el documento ministerial, pero también, ser enfocada desde la práctica de juegos cooperativos, en donde el propósito no signifique adquirir una perfecta, predeterminada y única técnica motriz, ni la configuración heteronormativa de los cuerpos e identidades y/o la promoción exacerbada de la competencia, sino que de aceptación de todas/os las/os estudiantes, sin la imposición de roles de Género.

En la actualidad, es posible escuchar, en la mayoría de los discursos políticos, las formas o medidas que se crearan para resolver las desigualdades provocadas por el Género, utilizando para ello, una serie de políticas públicas, normativas y leyes, tanto a nivel nacional como internacional, que por un lado, pueden considerarse positivas, puesto que su promulgación o puesta en marcha, significa que las discriminaciones e inequidades provocadas por el Género, no son más que mandatos socioculturales, por lo que, su reproducción y aprendizaje no tiene justificación, además de poner en manifiesto, las aun, existentes desigualdades, limitaciones y discriminaciones, pero que, sin embargo, se enfocan en los efectos de las inequidades, imponiendo castigos a quienes incurren en prácticas que limita, en el ámbito educativo, el acceso, desarrollo, oportunidades y trato igualitario tanto a mujeres como hombres.

Para comprender mejor lo expuesto, explicaremos cómo se puede configurar el aprendizaje en Educación Física, a través de situaciones, que a menudo puede ser observada en las clases, y que, durante nuestras diferentes prácticas, pudimos apreciar. En la clase de Educación Física de un 7mo básico, las y los alumnas/os, están realizando un juego de oposición/colaboración, en el que se adaptan las reglas del basquetbol, con la intención de que el proceso de enseñanza y aprendizaje del deporte antes señalado sea progresivo, las/os alumnas/os deben conformar grupos de 6 integrantes. Los equipos se enfrentarán, y la actividad se realizará bajo las siguientes condiciones: todas/os las/os estudiantes deben tocar el balón antes de derribar un cono que se

encuentra ubicado a una cierta altura y en los límites del espacio de juego, el balón, solo puede ser entregado con un pase de pecho, pudiendo las/os niñas/os movilizarse por la cancha, solo si botean la pelota continuamente contra el piso antes de pasarla a su compañera/o. Luego de que las/os profesores explican las instrucciones, designan un tiempo para que el alumnado se organice y conforme los equipos. Lo primero que llama la atención, es que la formación de los grupos no es mixta, y aquellos que sí lo son, están integrados por quienes no alcanzaron a coordinarse para formar uno, también se visualiza, que los grupos de varones se manejan con más confianza, seguridad y coordinación que los de las damas, por lo que cuando se enfrentan, el balón esta la mayoría del tiempo en manos del equipo de hombres, y estos últimos, adoptan una actitud de aburrimiento y cierta pasividad, mientras que las niñas evitan las situaciones de contacto, y priorizan, la colaboración y cooperación durante el juego, más que la competencia o intención de punto, situaciones que no se replica cuando sus opositores son de su mismo sexo, ya que, en el caso de los niños, el contexto se vuelve más competitivo, denotando actitudes más violentas a la hora de robar el balón, o expresiones gestuales y verbales negativas hacia su equipo y sus adversarios, según el resultado del juego, cuando sucede la misma circunstancia con equipos conformados solo con niñas, se observa una mayor confianza en ellas, participan más, manteniendo una actitud de colaboración y cooperación entre las integrantes de su grupo, y sus adversarias, asignándole mayor importancia, a la situación de juego, cuidando sus movimientos, que al hecho de puntuar. El

ejemplo anterior, demuestra como la configuración de las actividades, orienta la forma en que se van generando los procesos de socialización durante la clase, las relaciones e interacciones entre los sexos, la adaptación de las reglas, y el rol tanto del profesor/a como de las/os alumnas/os, reproducen estereotipos sexistas y de género, como si estos fueran normales, como si fuera lo que corresponde que suceda en dichas situaciones.

La orientación que el/la educador/a de a estos acontecimientos, es clave para la reproducción de la cultura masculina en la clase, o para modificarla de la misma hacia la igualdad. Si el profesor/a permanece impávido ante dichas circunstancias, el proceso de aprendizaje, estará transmitiendo un modelo de dominación de lo masculino por sobre lo femenino, incluyendo, en el grupo de dominados, a quienes que perteneciendo a un Género, no se desenvuelven según los patrones asignados por el binomio sexo/genero, lo que significará, que el alumnado, interpretara las condiciones que se expresan en dichos entornos, con el objetivo de construir conocimientos, que luego, adquirirán significados según su propia realidad, a partir de la experiencia vivida en dicha situación y las que ha percibido anteriormente.

El/ la profesora, como los adultos responsables y con vocación de apoyar a sus alumnas/os en el camino de su formación, puede y debe, adoptar un rol activo, y utilizar las situación ocurrida, para hacer un alto en la clase, y preguntar a las/los estudiantes, que percibieron ellos durante la actividad, guiando una

reflexión consciente sobre la forma en que se ejecutó el juego, permitiendo que las/os mismas/os, expliquen la emoción que guiaba su comportamiento, y lo que esta producía en su cuerpo, que en la práctica denotaba su actuar, incluso puede proponer al alumnado, que en conjunto, adapten las instrucciones del juego, con la intención de permitir que todas/os tengan las mismas oportunidades de desarrollarse en la actividad, haciéndoles ver, que dicha forma de juego, fue aprendida por ellos, a través de los años, en la clase de Educación Física, pero que se replica, bajo distintas condiciones, en todos los ámbitos en que la/el ser humana/o convive, y que es vista como inherente a ellas/os, pero que no es más que una construcción sociocultural, cultivada como verdadera y natural a la biología de su sexo, pudiendo por lo mismo, cambiarse y permutar, existiendo distintas formas de aprender los contenidos, según el enfoque con que se mire, sin que cada una/o de ellas/os deba actuar obligatoriamente según las leyes de su Género, entendiendo, que todas/os pueden realizarse, desarrollarse y actuar, de un modo culturalmente conocido como femenino, masculino, u cualquier otro, a través de la aceptación propia, y de toda/o ser humana/o como un igual, valorándolo y reconociéndolo como tal, sin negar sus diferencias.

5.2.3.2. Conclusiones.

En virtud de lo expuesto, es posible, extender a todo acto ocurrido en el colegio, las aulas, el patio, la clase de Educación Física, y en definitiva, a cualquier suceso que se presenta en el contexto escolar, el carácter de reproductor de estereotipos sexistas, los que son aprendidos por las/os

estudiantes mediante los procesos de socialización con los que se desenvuelven, pudiendo, los diversos factores presentes en el mismo, condicionar la interpretación de un significado, y en efecto, la construcción de un conocimiento, el cual, puede abogar por la continua reproducción de los patrones sexistas del modelo cultura patriarcal, o, por la reflexión y cuestionamiento de los mismo, iniciándose una nueva forma de pensar, orientada hacia el cambio cultural para lograr una igualdad real y de fondo.

Todo/a profesor/a, como ser humana/o, posee, una visión, que ha sido aprendida a través de su vida, que denotan en un mayor o menor grado, patrones sexistas y de género, que ha normalizado, y que le impiden, muchas veces, ser conscientes de la transmisión de los mismos, por medio de las actividades, la organización del espacio, los materiales, las estrategias, entre otras, utilizadas en las clases, reproduciendo la forma y percepción, que respecto al género, la/el docente tiene, por lo que, no basta solo con adquirir una posición sensible respecto al tema, sino que, también se requiere, una constante reflexión acerca de las prácticas docentes, antes, durante y después de su realización, que le permitirá adquirir un rol activo, en el camino hacia una educación integral e igualitaria.

La variedad de factores que condicionan los distintos contextos escolares van cambiando, así las Bases Curriculares son reformadas cada cierto tiempo, agregándoseles o quitándoseles contenidos, objetivos, orientaciones

pedagogías, actividades, etc., no obstante, mientras que los significados de fondo se mantengan, las/os alumnas/os, normalizaran, por medio, de los procesos de socialización en los que ocurre el aprendizajes, una “forma de ser” propia y exclusiva al Género que se le ha asignado en virtud de su sexo, continuándose el ciclo que reproduce los patrones sexistas.

Finalmente, las Leyes deben orientarse hacia una educación igualitaria, basada en la equidad entre las/os niñas/os, creando programas, cursos y actividades dirigidas a concientizar a toda la sociedad, en especial a la comunidad educativa, atacando las problemáticas actuales producidas por el Género, actualizándose los contenidos, objetivos y didácticas orientadas hacia la coeducación, invitando y promoviendo la participación de niñas y niños, ciudadanas y ciudadanos en la elección de los conocimientos y procesos educativos, propiciando un cambio cultural. Enfatizando en que son las estructuras, los contextos y el tipo de interacciones presentes en cada proceso de socialización, los que condicionan los aprendizajes, por lo que todas/os las/os seres humanas/os deben hacerse partícipes del cambio de paradigma.

5.2.4. Categoría de Género como Resistencias.

5.2.4.1. Análisis.

La siguiente categoría de análisis hace referencia, a las consecuencias que la imposición de la cultura de masculinidad hegemónica produce en los sujetos, y que, por medio de limitaciones, discriminaciones arbitrarias y

segregaciones, entre otras, obliga a las/os seres humanas/os a reaccionar de diversas formas, las que se reflejaran en los comportamientos de estos.

Una de los efectos que el Género provoca en los sujetos, es el que Foucault, llamo resistencias, haciendo referencia: a la respuesta que las/os seres humanas/o generan, como consecuencia del ejercicio de poder, que las/os obliga a someter sus cuerpos, identidades, sentimientos, pensamientos y emociones, prefijando, la estructura y forma, bajo la cual deben relacionarse, actuar, comportarse, entre otros, y, que permite fracturar el poder y la cultura, posibilitando la creación e inclusión de nuevas formas de ser, vivir, existir y convivir.

Las resistencias que las/los individuos/os adoptan frente al modelo son variadas y relativas. A continuación, las explicaremos, genéricamente, a través, de la deducción de las características comúnmente observadas y repetidas en las diversas e ilimitadas maneras con las que las personas responden o podrían responder ante las imposiciones que se derivan de la heteronormatividad. La primera forma de resistencia, surge cuando se cumple con los mandatos heteronormativos, generándose, comportamientos que continúan legitimando el modelo de dominación patriarcal y al género como categoría dicotómica, dificultando la transformación hacia una cultura de la igualdad, construyéndose una especie de resistencia al cambio, la segunda, al igual que la anterior, significa cumplir con los patrones, estereotipos sexistas y de género, pero adoptando

respuestas alternativas, distintas a las esperadas, que no se salen completamente de los límites fijados por la norma, creándose, una suerte de rebeldía pasiva, que permite el cuestionamiento y la reflexión crítica acerca de los mismos, dejando de manifiesto, la construcción sociocultural de los moldes de género, y que pueden denominarse, resistencias pasivas, por último, se encuentran las resistencias activas, las que implican comportamientos disruptivos de las prácticas y roles heteronormativos, donde no existe un sometimiento a la estructura hegemónica, desestabilizando el sistema.

Es importante, evidenciar que, la forma en que se actúa en todo momento conlleva algún tipo de resistencia, por lo tanto, a partir de las mismas, se configura la persona, desde la forma en que se comportan, las vestimentas, relaciones, hasta cómo piensan.

Las resistencias en la educación formal, y más específicamente, las que se dan en la clase de Educación física, y, que determinamos, pueden darse, desde: las/os alumnas/os y desde las/os docentes, jugando un rol importante, en ambas (alumna/o y docentes) las formas de comunicación y el lenguaje utilizado.

a) Las formas en que niñas/os se relacionan e interactúan con sus pares del mismo y opuesto sexo y la disposición hacia la clase: La apropiación del modelo deportivo hegemónico por parte de las niñas y niños en las clases de educación física, sin una reflexión, o comportamientos que denoten diferencias con los patrones clásicos, se configura como una resistencia al cambio, y legítima

el modelo cultural, traduciéndose en una mayor participación y motivación de los alumnos, quienes adoptarían el rol protagónico, dominante en las actividades, utilizando grandes espacios (no respetan los espacio que están utilizando otras compañeras u compañeros) y ubicándose en el centro de los mismos, imponiéndose como líderes, adoptando actitudes agresivas y violentas, usando lenguaje burlesco hacia quienes cometen errores, lo que a su vez implica no hacerles partícipes del juego, al no permitirles intervenir, versus, el papel secundario y pasivo de las niñas (también de aquellos niños que no cumplen con los cánones masculinos establecidos), con la motivación de evitar los reproches de sus compañeros, interviniendo menos en las actividades, o haciéndolo tímidamente, ubicándose en los espacios en donde hay menos acción, que también significar a una actitud de prevención ante contactos bruscos, agrupándose en las esquinas o los laterales, adaptándose y respetando el espacio de las/os demás, con la intención de pasar desapercibidas.

La resistencia pasiva, puede configurarse en las clases, cuando las/os estudiantes se rehúsan a realizar ciertas actividades, y que puede traducirse en la simulación por parte de las/os alumnas/os de un interés, exagerando las dificultades que tienen para llevar a cabo las tareas, a pesar de ello, también existen otras formas de resistencia pasiva, como la realización de juegos o ejercicios durante la clase que son distintos a los explicados por la/el docente, la forma en que es utilizado el espacio y el material, así como la adaptación de las reglas por parte de quienes no participan en la actividad central, y que, en vez de

observarse como un comportamiento que denota una desigualdad de oportunidades en la clase, por medio de la realización de tareas que buscan un rendimiento excesivo, una habilidad técnica implacable, y la adopción masculinizada de las actividades, es visto, en cambio, como una suerte de rebeldía, como falta de disciplina y respeto hacia el/la profesor/a y sus pares

La resistencia activa, presentada como un cambio de los roles asignados por el género, y que es más fácil, cuando proviene de las niñas, que de los niños, ya que estas se acercarán a las cualidades valoradas como positivas en la esfera masculina, mientras que los segundos, se alejarán de los comportamientos propios a todo hombre, acercándose hacia la esfera de lo negativo, lo femenino. La participación de las niñas durante la clase, incorporándose a la misma, y ganándose un espacio dentro del campo de juego, demostrando que puede hacerlo, “ganándole el balón a sus compañeros”, son situaciones en que se observa este tipo de resistencia.

b) Las planificaciones de las clases, y la actuación de las/os docente frente a los patrones, estereotipos y roles tradicionales de género: la planificación de ciertas actividades, la elección de materiales, la organización del espacio, así como las expectativas que las/os profesoras/es tienen sobre las/os estudiantes, pueden constituirse como resistencia. La utilización de actividades y/o juegos con una gran carga cultural masculina, y el tiempo que se les dedica durante el año escolar, mantienen el modelo desigual en las clases y los comportamientos

sexistas, provocando, una resistencia al cambio, ejemplos de estos hay muchos, y algunos de ellos son: la no intervención de los docentes antes situaciones explícitamente desiguales y de dominación, las frases motivacionales con significados estereotipados como: “más rápido, quiero velocidad, la fuerza y la potencia son muy importantes” resaltando las cualidades masculinas, los comentarios sexistas como: “las niñas son buenas para el baile, y los niños para el futbol”, prestándoseles mayor atención a los niños, y aún más, a los varones que cumplen con el patrón de masculinidad deportiva.

Por otro lado, las adaptaciones, que generalmente se aplican a las reglas de los juegos (como: todos tocan el balón, los grupos deben conformarse con al menos una mujer, etc.), y que en conjunto con la explicación de la actividad y el correspondiente sermón que las/os profesoras/es transmiten al alumnado (como: todas/os deben participar, los niños deben dejar que sus compañeras participen antes de puntuar, gana el juego el equipo en que todas/os tocaron el balón antes de puntuar, etc.), se pretende justificar las desigualdades, aludiendo, a que las condiciones, para un acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo existen, tanto para alumnas y alumnos, a pesar de que, puede verse, una situación en la que los varones continúan dominando la clase, confundiendo, el respeto, la aceptación, la igualdad, lo justo y la cooperación, con la capacidad que los niños tienen para controlar sus impulsos, cuando realizan actividades con sus pares del sexo opuesto, como si les estuvieran haciendo un favor a las niñas al dejarlas jugar, y que significa, necesariamente, la limitación de sus actitudes, con el fin de

proteger a sus compañeras, enviando un mensaje, que se traduce, en una igualdad en la forma, suponiéndose que las niñas tienen las mismas e iguales oportunidades para desarrollarse durante la clase, redirigiendo el conflicto hacia las damas (o a cualquier alumno que no cumpla con los patrones esperados), como si el problema fuera inherente a ellas, y por lo tanto, les corresponde a las mismas resolverlo, configurándose las denominadas resistencias pasivas. El profesorado es consciente de las inequidades producidas durante su clase, pero no intenta orientar las misma, en una dirección que permita la ruptura de las barreras producidas por el Género, puesto que, es más fácil dar un sermón al estudiantado, que modificar las actividades, evaluaciones, didácticas, etc., y, que ubicar en la palestra las cuestiones derivadas de la cultura heteronormativa, generando discusión y reflexión crítica entre los asistentes a las clases.

La resistencia activa, se configura como los cambios que el profesor genera en sus clases, para lograr una igualdad de oportunidades, orientando el aprendizaje hacia el fondo, dejando de lado el tecnicismo y la calificación basada en la cantidad de repeticiones, puntos o el tiempo en que debe realizarse la actividad, etc. La utilización de distintos tipos de materiales, cuidando que todas/os las/os estudiantes los ocupen, sin dar más valoración a unos por sobre otros, así como la combinación de las actividades consideradas femeninas con las masculinas, creándose nuevas versiones de los juegos tradiciones, por ejemplo: ejercicios que integren movimientos rítmicos con aspectos de la condición física, entre otros, procurando el desarrollo de las capacidad de todas/os, y

preocupándose del progreso individual y valorándolo al momento de crear la evaluación, promover la cooperación, colaboración, la resolución de tareas, la expresión corporal, la manifestación y reconocimiento de las emociones, generando un espacio de confianza, donde las/os niñas/os tengan la libertad de expresar y configurar sus identidades, adquiriendo una capacidad de decisión consciente y responsable, para lo cual, la constante reflexión crítica es esencial, pudiendo, toda situación convertirse en una experiencia de reflexión.

Las resistencias nacen cuando los diversos procesos de socialización, ejercen y reproducen la heteronormatividad, por medio del uso del Género como dispositivo de poder, configurándose relaciones asimétricas entre los individuos, estableciéndose una jerarquía en todas las situaciones en que las personas se desenvuelven, y que en el caso de la educación, se refleja en una mayor valorización de ciertos contenidos por sobre otros, una mayor cantidad de horas escolares a la semana dedicada a aquellas asignaturas consideradas como más importantes, necesarias, en desmedro de otras, y dentro de las mismas, la existencia de ciertas unidades con un grado de significación mayor, y así, en el sinfín de contextos que se presentan en los establecimientos educacionales y en la selección de los contenidos, objetivos, actitudes, criterios e indicadores de evaluación, lo que queda manifestado en la Priorización Curricular confeccionada por el Ministerio de Educación, con el fin de adaptar la educación formal a la nueva realidad que se vive a nivel nacional e internacional producto de la Pandemia.

Con todo lo expuesto, explicado y descrito anteriormente, nos damos cuenta de que las categorías de Género en cuanto a Cultura escolar, Aprendizaje en la escuela y consecuencias, son dependientes unas de otras, es decir, que la cultura bajo la cual se concibe una sociedad, determinara los comportamientos y aprendizajes de sus miembros, estableciéndose las formas en que estos se deberán ser aprendidos por medio de los procesos de socialización desplegados en los diversos contextos en que se desarrollan los saberes, que al mismo tiempo reproducen la cultura dominante, cuyas consecuencias permiten el mantenimiento o la construcción de nuevos patrones culturales como respuesta, ante la imposición de los modelos heteronormativos.

Por último, es importante recalcar que el Género y los estereotipos derivados del mismo, fijan los comportamientos, roles, gustos, intereses, cuerpos, etc., que los individuos deben adoptar en los diversos contextos en que se desenvuelven, configurando su identidad en todo momento, por medio del control y el uso de dispositivos de poder.

5.2.4.2. Conclusiones.

Como ya se mencionó, la cultura y el aprendizaje de esta, producen diversas consecuencias, las que permitirán el mantenimiento o la transformación cultural, y, por lo tanto, también, los aprendizajes y la forma en que estos se enseñan.

Del mismo modo, el Género y sus estereotipos, declaran la forma adecuada en que se deben desarrollar las personas, dependiendo de los factores

que se van presentando en las diversas situaciones, como si se tratara de una verdad inequívoca, pero que realmente, limita las posibilidades humanas, impidiendo el nacimiento de una multiplicidad de identidades, respuestas, comportamientos, actitudes, entre otras, e incluso obstaculizar u evitar, la expresión de comportamientos, si es que existen, propios a la naturales de cada sexo, además, de restringir la opción que cada individuo debiera tener para acceder a todas oportunidades que la dimensión del Género opuesto al suyo permite.

Por otro lado, las consecuencias que el Género provoca en el ámbito educativo, siempre se originaran con el propósito de permitir a las personas llevar una vida habitable, además de otorgarles la posibilidad de adoptar un rol pasivo, al continuar reproduciendo o normalizando los patrones culturales ya existentes o uno activo a través la adquisición u creación de comportamientos disruptivos y contrarios al modelo actual.

En definitiva, al contrastar las conclusiones expuestas con las Bases Curriculares de Educación Física y las Normativas Nacionales e Internacionales, podemos establecer, la presencia de algunos elementos del enfoque coeducativo en dichas unidades físicas, pero que su aparición en las mismas, no significa que estas sean aplicadas en las clases, más aún, si lo que plantean los Objetivos de Aprendizaje, contradicen los pocos componentes coeducativos descritos en los Programas Curriculares.

5.3. Análisis de Contenido de las Bases Curriculares de Educación Física.

A lo largo de nuestro análisis, hemos encontrado distintos pasajes en los que se perciben directamente y/o implícitamente informaciones, actividades, evaluaciones, observaciones, etc. con una gran carga cultural, cuyo aprendizaje reproduce y refuerza estereotipos sexistas, provocando consecuentemente, que el Documento Oficial del Ministerio de Educación, se configure como una resistencia al cambio, con la intención de mantener la estructura cultural androcéntrica, y que es posible observar, cuando el Programa Curricular explica cuál es su misión, señalando que este, busca promover y ofrecer una base cultural común a todas/os las/os niñas/os del país, seleccionando para ello, Objetivos de Aprendizaje que permitan la consecución de dicho cometido.

La organización curricular de la asignatura de Educación Física y Salud se divide en cinco temáticas principales, tres Ejes que orientan el aprendizaje integral, y, además, enumera una serie de Actitudes, las que deben ser desarrolladas por medio de las distintas actividades planificadas para las clases, y que dicen relación, con la maduración social y moral de las/os estudiantes. Los Ejes que configuran la materia son: Habilidades motrices, Vida activa saludable y Responsabilidad personal y social en el deporte y la actividad física.

Exploraremos el Eje específico de Habilidades motrices, que dice relación con el perfeccionamiento de las habilidades motrices, de locomoción, manipulación y estabilidad, a través, de la práctica de juegos deportivos reglados,

que favorecerán el aprendizaje de: estrategias y tácticas de juego, la resolución de problemas, la coordinación del cuerpo en un espacio y tiempo determinado, teniendo en cuenta la ubicación de sus compañeras/os, además de impulsar y potenciar procesos de socialización, interacción y relación con sus pares, mediante el trabajo en equipo para la consecución de logros y la solución de las diversas tareas.

Asimismo, este Eje permite el desarrollo de Habilidades expresivo-motrices, por medio de diferentes danzas y coreografías, incluyendo entre estas, los bailes típicos nacionales e internaciones, asociando las prácticas de estos, como una forma que permite la adquisición de un estilo de vida activo, y al mismo tiempo, promoviendo y posibilitando las manifestaciones de expresión cultural.

En lo que respecta a las actitudes, el Currículum enumera y describe siete, las que hacen alusión a los valores personales y sociales, a la moral y la competencia, subrayando la importancia de la amistad, la responsabilidad, el respeto al otro, la inclusión, el gusto por el trabajo en equipos, entre otras, las cuales deben estar incluidas en cada actividad, promoviéndose su práctica sistemática y sostenida entre las/os estudiantes durante la ejecución de las tareas, y con el fin, de que estas sean aprendidas y desarrolladas a través de los distintos procesos de socialización que ocurren a lo largo de toda la clase.

Por otro lado, el Documento Ministerial, entrega una propuesta de actividades, por medio de las que las/os alumnas/os podrán lograr los Objetivos

de Aprendizaje consignados en el Currículum, además, propone indicadores que permitirán evaluar la consecución de los aprendizajes esperados por parte de las/os estudiantes, entregando también, a las/os profesoras/es algunas orientaciones para la implementación y dirección de las clases.

En particular, nos enfocaremos en la propuesta de actividades y evaluaciones correspondientes a la Unidad °2, y creada por el Ministerio de Educación para Primero Medio, con el fin de que las/os niñas/os logren los Objetivos de Aprendizaje del Eje anteriormente mencionado.

La unidad 2, hace referencia, a la consecución de dos propósitos, el primero, alude a que las/os alumnas/os logren aplicar con un gran control las habilidades motrices específicas relativas a un deporte en particular de oposición/colaboración. Mientras que el segundo, se dirige a que las/os estudiantes adquieran la capacidad de tomar decisiones, evaluar, aplicar y utilizar las estrategias y reglas propias a la actividad deportiva que se desarrollara. En lo que respecta a las habilidades que las/os niñas/os conseguirán controlar con precisión, se señalan: la demostración de diversas acciones motrices específicas durante la práctica deportiva, el uso de las habilidades de manipulación propias del deporte, y el perfeccionamiento de las habilidades motrices en un juego deportivo.

Las Actitudes de la unidad 2° que deberán ser fomentadas por medio del desarrollo del deporte de oposición/colaboración seleccionado, están orientadas

a que las/os alumnas/os aprendan a trabajar en equipo, por medio de la colaboración, y la asignación de roles y tareas a cada uno de los integrantes del grupo, los que deberán llevarlas a cabo responsablemente, contribuyendo a que su equipo logre la consecución de los objetivos, a través del apoyo y la colaboración entre los integrantes de mismo. Además, se describe una segunda actitud, la cual busca, que las/os niñas/os desarrollen la capacidad de promover la participación de todas/os sus compañeras/os, aceptando la diversidad humana, sin discriminar por características como: la altura, el peso, el color de piel, el origen, la condición física, discapacidades, entre otras, sin hacer una mención directa a las discriminaciones que surgen por la asignación de uno u otro Género según el sexo biológico de las/os estudiantes, entendiendo que en la actualidad el Género es un fenómeno social que afecta a todas/os las/os seres humanas/os, debiendo hacerse presente esta temática en las clases de Educación Física.

En cuanto a las actividades sugeridas, Programa del Ministerio de Educación, propone actividades para el desarrollo de los siguientes deportes de colaboración/oposición: Básquetbol, Fútbol, Handbol, Hockey y Voleibol. A continuación, se analizarán y describirán de forma general, en qué consisten estas actividades.

Lo primero que es posible percibir a través de la lectura de las actividades, es que se presentan en un orden creciente, es decir, promueven un aprendizaje

progresivo, además, algunas incluyen preguntas que la/el docente hacen a las/os alumnas/os mientras estas/os están ejecutando la actividad, con la intención de que las/os mismas/os reflexionen sobre los aprendizajes que han logrado, con interrogantes como la siguiente: ¿Cuáles son las categorías de los campeonatos de básquetbol nacional?, también, es posible observar, que en las actividades deportivas descritas existe, una adaptación de las reglas del juego, sin embargo, todas tienden a transmitir, el modelo deportivo hegemónico, basado en una ejecución específica y muy técnica de los movimientos del deporte, además, de que de los juegos detallados, es posible concluir, que la orientación del aprendizaje, va dirigida al rendimiento, transmitiendo que lo más importante es la cantidad de puntos o goles realizados, en vez del proceso de aprendizaje, la progresión individual y la colaboración entre los integrantes de cada equipo. Por otra parte, al examinar las Bases Curriculares, fue posible constatar que en repetitivas ocasiones el documento hace referencia a la labor pedagógica que el/la profesor/a debe adoptar frente a las situaciones que denoten discriminaciones hacia las/os alumnos, haciendo mención en solo un pasaje, a aquellas discriminaciones provocadas por el Género, señalando además, que las/os docentes deben respetar a cada una/o de sus estudiantes, evitando cualquier forma de discriminación, evitando también los comentarios o circunstancias cargadas de estereotipos sexistas, cuestionando dichos comportamientos, mientras que en otros apartados se refiere con mayor frecuencia a la responsabilidad que las/os profesoras/es tienen en la promoción

y creación de un ambiente pedagógico inclusivo, rechazando toda forma de prejuicio o discriminación, sin hacer alusión a las derivadas por el binomio sexo/género. Para finalizar el análisis de las actividades presentadas en los Programas Ministeriales, es importante mencionar que, el Documento presenta algunas observaciones dirigidas a las/os docentes con la finalidad de resolver algunas situaciones problemáticas o no, que podrían surgir de la aplicación de las actividades descritas.

Por último, el Programa de Estudio, detalla una serie de indicadores con los que se podrán evaluar los aprendizajes alcanzados por las/os niñas/os durante la acción evaluativa, los cuales evalúan, por un lado, la correcta aplicación de las habilidades motrices específicas del deporte tratado en la unidad, existiendo algunos que evalúan el perfeccionamiento de las mismas durante el juego, o en actividades u ejercicios fuera de la situación de juego, y por el otro lado evalúan la aplicación y modificación de las estrategias y tácticas utilizadas durante la práctica deportiva, considerando importante y de gran relevancia, que las/os estudiante tomen decisiones efectivas y acordes a las situaciones de juegos que se les presenten.

Del análisis recientemente expuesto, podemos concluir que, las Bases Curriculares de Educación Física, configuran una asignatura mayoritariamente deportiva, fundamentando la selección de contenidos, objetivos, actividades, didácticas, etc., en teorías científicas de carácter biológico que determinan las

concepciones, representaciones y principios que guían la materia con un evidente apego a una racionalidad instrumental de la disciplina, que transmite las cualidades e intereses de la cultura hegemónica. Además, desarrolla los aprendizajes ubicando la atención en la consecución técnica individual y colectiva a situaciones particulares, que no se presentan en la cotidianidad de la vida de las/os estudiantes, configurándose una cultura deportiva masculina, que utiliza al Género y sus estereotipos como un dispositivo de poder que moldea y controla los cuerpos e identidades de las/os niñas/os, y que utiliza la violencia simbólica para perpetuar el modelo cultural y las desigualdades en el acceso a las oportunidades de desarrollo de todas/todos las/os alumnas/os, valiéndose de argumentos relacionados a la salud, la formación de carácter y el desarrollo integral, que impiden el cuestionamiento del verdadero enfoque con el que se concibe la materia.

5.4. Análisis del Enfoque Coeducativo.

Para iniciar este análisis, es importante reconocer que el enfoque coeducativo busca que la educación permita un acceso igualitario a las oportunidades de desarrollo de todas/os las/os niñas/os, sin que el Género sea considerado como un determinante que implique la limitación en la maduración de las/os estudiantes, basándose en estereotipos sexistas y de Género, que no son más que construcciones socioculturales que buscan controlar a las personas, haciéndoles creer que solo existe una forma de ser, la cual es universal y homogénea.

Ahora bien, si revisamos los principios en que se basa la Coeducación, podemos mencionar los siguientes: la cooperación, colaboración, aceptación, igualdad, equidad, y justicias, con lo que dicho enfoque pretende construir u transformar la cultura androcéntrica actual en un modelo cultural andrógino, en que exista la misma valoración para los roles, comportamientos, actividades, cualidades tradicionalmente es considerados femenino y masculino, con la intención de lograr una universalidad de lo corresponde a el ámbito de la mujer y del hombre, pudiendo, por lo tanto, todas/os las/os seres humanas/os puedan acceder al aprendizajes de ambas culturas, incluso, abriendo la puerta, para que cada personas cree sus propios comportamientos, según sus intereses, gustos, haciéndose responsable de sus decisiones a partir de una reflexión consciente y crítica de las mismas, permitiéndoles elegir, entra las ahora infinitas posibilidades, su camino a seguir y su identidad, la cual nunca será permanente, pudiendo las misma transformarse con la evolución, aprendizajes, experiencias y descubrimientos que los sujetos realizan a lo largo de su vida.

Para continuar el análisis de esta forma educativa, es necesario que los elementos de proceso de enseñanza-aprendizaje, se orienten de la siguiente manera:

- 1) Integración y utilización de un lenguaje inclusivo: Eliminar el uso de palabras genéricas masculinas para referirse a mujeres y a hombres, que

invisibiliza a las alumnas y profesoras, reproduciendo indirectamente, la dominación de lo masculino.

2) Organización de la clase: Fomentar una participación equitativa e igualitaria entre todas y todos las/os alumnas/os en el gimnasio desde las distintas situaciones que se presentan en la clase, en primer lugar se debe revalorar el rol de las profesoras y alumnas, a través de la asignación equitativa de responsabilidades (de las primeras, en el departamento de Educación física, en los equipos directivos, en la toma de decisiones, en cuanto a las segundas, designar mayor protagonismo en la toma de decisiones, nombrándolas líderes y representantes estudiantiles, además fomentar su participación en actividades deportivas extraescolares e inclusive crear talleres deportivos mixtos), en segundo lugar, se debe tener en consideración la asignación no diferenciada de tareas, que dice relación con distribuir las tareas que en clases se van presentando de forma igualitaria, con la intención de eliminar los roles derivados de los estereotipos sexistas, de esta forma, por ejemplo: las alumnas, también deberán encargarse de ir a buscar, ir a dejar y ordenar los materiales que se utilizaran en la clase (tarea asumida y designada normalmente a los hombres), el siguiente punto habla, de los principios bajo los que debe llevarse a cabo la clase, la que debe configurarse como un espacio seguro para el desarrollo de las potencialidades de todas y todos, bajo la consigna, de que tanto alumnas como alumnos, son seres humanos, y tienen los mismos derechos y oportunidades para desarrollarse, utilizando toda situación que revista un comportamiento

sexista o estereotipado para la reflexión crítica con las/os estudiantes, estableciendo sanciones iguales a quienes ejecuten cualquier tipo de agresión, ya sea verbal como física, también es importante cuidar el lenguaje que se utiliza durante la clase, evitando enviar mensajes que revistan significados estereotipados o impliquen la adopción de roles sexistas, por último, se debe repartir los espacios y materiales de forma equitativa entre todas y todos las/os estudiantes.

3) Currículum coeducativo: orientación los distintos elementos que conforman el currículum y los planes y programas del Ministerio de Educación hacia una igualdad real, que no niegue las diferencias de las/os alumnas/os. Con respecto a los contenidos y objetivos, estos deben ser de carácter integrativos, exprese los intereses, motivaciones y experiencias de todas y todos las/os participantes del curso, señalando los hitos importantes y las contribuciones de las mujeres a través de la historia, en el ámbito deportivo, económico, social, cultural, político a lo largo de la existencia humana. Incorporar el uso de recursos didácticos, tecnológicos, creativos y no sexistas (imágenes, video, etc.), que describan los problemas derivados de todos los ámbitos sociales, generándose discusión y reflexión entre las/os alumnas/os y las/el docente, con el fin de profundizar e integrar valores y actitudes de aceptación, cooperación, justicia social, igualdad, respeto, entre otros, otro punto relevante es la guía u orientación de los procesos escolares de aprendizaje y de selección profesional: informar sin preconcepción de roles basados en el sexo/genero, que condicionan la

selección u elección de carreras profesionales, además orientar los procesos escolares, sin estereotiparlos. El último componente a tratar hace alusión a las evaluaciones, aplicar los mismos criterios e indicadores a niñas y niños, valorando de igual forma y con el mismo énfasis, en ambos, los aspectos relacionados a la esfera de lo femenino y lo masculino, eliminando todo tipo de expectativa del profesorado durante las evaluaciones.

4) Recursos materiales y espacio para la coeducación: ampliar oferta deportiva y de actividades físicas extraescolares en virtud de los intereses de las/os estudiantes, promover y fomentar la participación, por igual, del estudiantado en las clases de educación física y proporcionar equitativamente los materiales a utilizar, los que no deben tener un carácter sexista.

En resumen, podemos decir que los elementos que conforma los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela están relacionados, y la forma en que cada uno de ellos se orienta y configura, dependerá de los principios en que se estructura el contexto escolar y el enfoque educativo del mismo. Por lo tanto, si existe un cambio o modificación en alguno de los componentes del citado proceso, se producirán necesariamente, cambios en los demás elementos que conforman la acción pedagógica, permitiéndose la mantención de una cultura escolar o la transformación de estas.

5.5. Análisis de Contenido de las Normativas Internacionales y Nacionales relativas al Derecho a la Educación y la No Discriminación en razón del sexo y/o Género.

En consideración a lo expuesto en el Marco Teórico, respecto al del Derecho a la Educación de todas/os las/os niña/os regulado por medio de los Tratados Internacionales y las Leyes Nacionales, destacaremos a continuación los aspectos más relevantes de estas en relación con el tema central de este trabajo.

Tanto los Tratados Internacionales como las Leyes de nuestro país se han encargado de subrayar la importancia de la igualdad de todas/todos las/os seres humanos/os, explicitando que no podrá realizarse ninguna tipo de discriminación en virtud del sexo y/o Género de las personas, es más, se expresa e infiere una igualdad ante la Ley, que se extiende una igualdad en todas las esferas de la sociedad, basándose el Principio de la Dignidad de las personas, la cual es inherente a cualquier ser humano, y por lo tanto impide el ejercicio de acciones que discriminan, marginan y/o limitan el desarrollo espiritual, moral, corporal, de todos los sujetos, y que en definitiva configuran su identidad, la cual es subjetiva y forma parte de la dignidad de toda mujer y de todo hombre. La Constitución Política de Chile, debe garantizar el desarrollo integral de todas las personas, permitiendo de forma igualitaria el acceso de estas a todas las posibilidades que les permitan llevar una vida digna.

Aun cuando los Derechos y Principios mencionados son la bases de toda Sociedad Democrática, y por lo tanto de nuestro país, es una realidad que en la

actualidad y a lo largo de la historia de la humanidad, tales Garantías Fundamentales han sido limitadas, vulneradas e incluso desconocidas, trayendo consigo un sin fin de abusos y discriminaciones, la que podríamos decir que se inician cuando los sujetos son conscientes de que poseen ciertas cualidades que les permiten obtener ventajas frente a quienes no las poseen, y que, al asignarles un valor, estas pasan a ser justificadas bajo dicha calificación, pudiendo ser cualidades positivas o negativas, comenzándose así, una tendencia por medio de la cual se busca clasificar a los seres humanos, y que con el tiempo se ha perpetuado bajo la forma de costumbres, ritos, patrones, los que son creados y calificados por las sociedades a través de un juicio de valor, configurándose una suerte de normas, que darán origen a una cultura, que se reproducirá por medio de los integrantes de una comunidad, y bajo la cual deberán desenvolverse. La legitimidad de dichas normas es otorgada por la repetición y reproducción de sus mandatos a través del tiempo transmitiéndose de generación en generación, por lo que se puede inferir, que tales preceptos forman parte de los cimientos cualquier Declaración u Normativa Legislativa internacional o nacional.

En virtud de nuestras interpretaciones y análisis, pudimos deducir que la necesidad de promulgar Leyes por medio del Poder Legislativo, nació como de la resistencia de las personas que sufrieron desigualdades que les impedían llevar una vida habitable, resultando imperioso regular los comportamientos de los individuos por medio de Derechos y Obligaciones que los miembros de una cultura y sociedad debían (debe) acatar por igual, pero que a pesar de tener un

supuesto valor y legitimidad, existiendo incluso rangos de Leyes, ninguna de ellas por las normas socioculturales de una comunidad.

En la actualidad, la cultura en la que vivimos, convirtió las costumbre, ritos, mitos, en verdades inequívocas que rigen los comportamientos de la personas, por medio de la denominada heteronormatividad, lo que significa que todas las situaciones en que nos desenvolvemos se encuentran estructuradas bajo los patrones de la cultura patriarcal, y en definitiva, implica que las Leyes y Cuerpos Legales, también representan, de forma indirecta, los principios culturales heteronormativos, a pesar que directamente declaren lo contrario, transmitiéndolos mediante el uso de la violencia simbólica.

Por último, valoramos la creación de Proyectos de Ley y su consecuente promulgación, con las que se busca acortar las brecha de Género, y que el ámbito educativo, buscan que las/os niñas/os no sean discriminados en virtud de sus características físicas determinadas por el sexo biológico, y que consecuentemente implica la asignación de un Género, obligándolos a adoptar los comportamientos socioculturales que corresponden a una de las dos posibles categorías de Género permitidas, sin embargo, consideramos que no importa la cantidad de normativas decretadas con la intención de garantizar una igualdad entre todas/os las/os seres humanas/o en los diversos contextos sociales, y en específico para este trabajo, a aquellos mandatos que buscan acceso igualitario tanto de niñas como niños a las diversas oportunidades de desarrollo, si estas

solo se orientan hacia la aplicación de sanciones sobre quienes incurran en prácticas discriminatorias en contra de aquellas/os que incumplen con los patrones heteronormativos que rigen la cultura y se reproducen a través de la sociedad, puesto que dichas legislaciones presentan vicios en sus fundamentos, ya que, se construyen dentro de una cultura que valora la dominación, el control, la violencia, la agresividad, la competencia, etc., reproduciendo por lo tanto los estereotipos de Género. En consecuencia, mientras no exista un cambio en los principios que rigen a la cultura, a través de la configuración de resistencias activas adoptadas por todos los miembros de una sociedad, quienes se convierten en agentes de cambio, no se podrá modificar la cultura, debido a que esta es esencialmente conservadora y cerrada, por lo que requiere que las nuevas formas de concebir las sociedades, y la educación, se reproduzcan a través del tiempo, permitiendo finalmente su transformación.

6 Conclusiones.

Tras analizar las teorías de Género, pudimos ser conscientes de como a se continúan perpetuando y estigmatizando los roles de género, los que no son más que construcciones sociales, impuestas por los grupos dominantes de la sociedad, y que pudimos observar al examinar los Planes y Programas del Ministerio de Educación; constatando, que tanto dichos Documentos Ministeriales, como las Bases Curriculares, se estructuran como instrumentos reproductores de la cultura hegemónica dominante, y que, por medio de la utilización de la violencia simbólica, transmiten estereotipos sexistas, tal y como Gimeno (2010), ha expuesto en sus distintas obras. La acción recién mencionada nos lleva a plantearnos la siguiente interrogante: ¿Cómo se ha preservado la heteronormatividad en la sociedad a través del tiempo, aun cuando, se ha demostrado que esta no es más que una construcción sociocultural?

Esta pregunta puede ser resuelta a través del análisis del contexto sociocultural presente en la actualidad, y en el que se valora la competencia como una cualidad necesaria para que las personas puedan desenvolverse y desarrollarse dentro la sociedad, permitiéndoles ser reconocidos dentro de la misma, pero que en realidad, se utiliza como un argumento que justifica los verdaderos objetivos de la clase dominante, cuyos intereses responden al modelo capitalista que actualmente gobierna a la mayoría de los países del mundo, y en donde lo más importante es la producción, y en consecuencia el

consumismo, como una necesidad imperiosa. Por lo tanto, entre mayor es la posesión de bienes mayor es el poder que las/os individuos tienen, situación que podemos extrapolar a la escuela, y en específico, a lo que ocurre en las clases de Educación Física, en donde nos encontramos con que la selección de los contenidos y habilidades que las/os niñas/os deben adquirir y desarrollar así como la forma que tienen que ejecutarlas, y consecuentemente aprenderlas, se justifica por medio de los supuestos beneficios que la práctica de actividades físicas y deportiva producen en la salud, pero que tienen la finalidad de moldear los cuerpos de las/os estudiantes, quienes con el afán para destacar, se apropian de las características, roles y comportamientos que los estereotipos reproducen, naturalizándolos como propios a su sexo, y por lo tanto a un Género en particular, generando relaciones asimétricas entre las/os estudiantes, adquiriendo quienes se apegan a los patrones culturales, un reconocimiento especial, que en definitiva, provocan una jerarquización de las/os alumnas/os, en virtud de la mayor o menor competencia que las/os estos logran.

Las situaciones en las que las/os niñas/os aprenden dentro de la escuela, no permiten, ni buscan que las/os estudiantes reflexionen, y por lo tanto, que generen significados que les permitan comprender los contenidos, y así aprenderlos, por medio de la interpretación de los contextos en que estos ocurren, por lo tanto, más que un procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que en las clases de Educación Física se configura, es un proceso de transmisión de técnicas deportivas, que solo posibilitan las adquisición de habilidades por medio

de una repetición constante de movimientos que no tienen coherencia ni son relevantes para las/os alumnas/os, y que no aplicaran en otros contextos sociales u personales.

Consideramos que es importante que se cambien las metodologías tradicionales de la enseñanza de la Educación Física, debido a que el contexto y los objetivos reproducen estereotipos sexistas en todos/as los/as alumnos/as. Con la intención utilizar nuevas formas educativas y actividades, en la cuales, tanto niñas como niños puedan ser partícipes, y logren desarrollar sus capacidades, donde cada uno/a de los/as individuos/as sean protagonistas de su propio aprendizaje, construyéndose un espacio que posibilite la reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje, y como los mismo generan significados pertinentes a las realidades individuales de cada niña y niño, pudiendo ser utilizados en los diferentes contextos en que se desenvuelven, adaptándolos a las condiciones de los mismos, situación que solo puede ocurrir si el aprendizaje ha sido significativo para las/os estudiantes.

Para finalizar, es necesario mencionar una de las principales tareas del profesorado de Educación Física, es combatir las resistencias que mantienen al modelo cultural androcéntrico, y que son reproducidas por las/os niños en las relaciones con sus pares, creyendo las/os mismos que dichos comportamientos les son propios he inherente a la biología de sus cuerpos.

7 Apartado Final.

A continuación, realizaremos la reflexión pedagógica de la presente investigación, indicando la relevancia y la significancia que tuvo para nosotros en nuestro proceso final como futuros docentes.

7.1. Crítica-Reflexiva de la Problemática del Estudio.

La idea que nos llevó a realizar este estudio, surgió luego de hacer una reflexión que tenía por objetivo descubrir ciertas realidades escolares que durante nuestras prácticas universitarias nos llamaron la atención, y que debido a las circunstancias en que fueron observadas, no nos fue posible ser conscientes y por lo tanto tomar un rol activo para transformarlas o modificarlas, destacándose en un inicio, la situación que constantemente se repite en las clases de Educación Física y que dice relación con la baja participación de las niñas en dichas asignatura. Lo anterior nos permitió recordar nuestra infancia y etapa escolar, comprendiendo que la situación recientemente planteada ocurría constantemente, cuando nosotros asistíamos a la educación formal y que veíamos como normal. Si bien, la repetición de la misma en la actualidad no ocurre de la misma forma en que sucedía en nuestra época el porqué de su recurrencia sigue teniendo el mismo sentido y hace alusión a la reproducción desde nuestra infancia de comportamientos estereotipados que afecta negativamente el contexto social en el cual aprendemos.

La reproducción de estereotipos sexistas, genera desigualdades entre ambos sexos, construyendo estigmas, que son ejercidos desde el machismo. Dichos constructos sociales desvalorizan a la mujer, otorgándole un rol secundario. Por el contrario, el hombre es el protagonista y el eje del funcionamiento social, tomado las decisiones importantes, y atribuyéndose el derecho de decidir qué es lo bueno y lo malo, beneficio que es otorgado, por la cultura androcéntrica.

La cultura androcéntrica, limita las capacidades de desarrollo de la mujer, atentando contra sus libertades. Dicho sometimiento da por resultado la discriminación, el maltrato, la misoginia y el feminicidio. Como seres humanos racionales y emocionales, debemos ser conscientes de las situaciones injustas y desiguales, impuestas por la sociedad, a través de una constante reflexión crítica de las problemáticas actuales, entendiendo que los fenómenos sociales se originan con la intención de visualizar practicas ilegítimas sufridas por seres humanos que nacen bajo el Principio de Igualdad, que otorga a todos y todas los mismos derechos. Por lo tanto las desigualdades producidas por el género, provocan discriminaciones y limitaciones a quienes no cumplen con los patrones socioculturales pese, a qué en ningún momento han dejado ser personas, lo que significa que la lucha por los derecho que legítimamente les corresponde a nuestras madres, hermanas, amigas, compañeras; y todo a aquel que no cumpla con el estereotipo sexista, debe ser apoyada por toda la comunidad, no solo porque limita a la persona, sino porque también es injusto, convirtiéndose en un

fenómeno social que afecta, directa o indirectamente a todos los sujetos, en donde una verdadera transformación y cambio, requerirá de la participación y colaboración de todos los hombres y todas mujeres, que en conjunto y de forma consiente podrán lograr la desconstrucción del modelo cultural patriarcal actual.

Este cambio cultural es un proceso lento y reflexivo, que debiera involucrar a todos/as los/as integrantes sociales. Siguiendo esta línea, pensamos que es nuestra responsabilidad hacer del proceso de enseñanza y aprendizaje una situación, que permita que los niños y las niñas reflexionen críticamente, acerca de los contenidos, objetivos y saberes impartidos en las clases, pudiendo interpretarlos en un ambiente libre de estereotipos de género, discriminaciones, y limitaciones, creando contextos escolares, basados en la confianza, la igualdad, la aceptación, la colaboración, entre otros, propiciando la construcción de aprendizajes significativos y concordantes con la realidad de cada estudiante, permitiéndole extrapolar los mismo a cualquier ámbito en el que se desenvuelvan, lo que posibilitara el acceso igualitario de todos/as los/as alumnos/as a totalidad de oportunidades de desarrollo, personal y social, que la educación dispone, abriendo la puerta para que las/os alumnas/os, se desplieguen libremente, sin condicionar la forma, en que se deben lograr los objetivos de aprendizaje, y por lo tanto estimulando en ellas/os la creatividad, entendiendo que para resolver cualquier tarea, existen una multiplicidad de respuestas, por lo que en una clase, pueden haber tantas soluciones a la misma situación de aprendizaje como el número de estudiantes de la clase.

Con lo anterior, queremos manifestar que lo importante es que el/la niño/a aprenda significativamente los contenidos, siendo consciente de la forma en que ellos/as los comprenden, sin que la manera a través de la cual llegaron a las respuestas, y la forma en que las exteriorizaron sea catalogada como propia a uno u otro sexo, sino que más bien nace de ellos/as como modo de expresar su personalidad e identidad, la cual es subjetiva a cada persona y por lo tanto puede cambiar a lo largo de su vida en virtud de sus experiencias. Por consiguiente, en la clase los/as niños/as podrán observar expresiones de identidad distintas, aceptándolas, las cuales no les serán extrañas, ya que entienden que, si todos somos diferentes físicamente, es lógico también, que las personalidades, identidades, forma de pensar y sentir, así como la manera en que nos comportamos en cada persona se configure de manera distinta.

Como mencionamos anteriormente, la desconstrucción social de estereotipos, es una tarea ardua, que conlleva un procedimiento lento, pero progresivo, y que al analizar las aristas que originan y continúan reproduciendo este fenómeno social, fuimos conscientes de que tanto niñas como niños se ven afectados por el mismo aun cuando generalmente se tiende a creer que el género limita específicamente a las mujeres, puesto que los niños son discriminados en cuanto a que no pueden acceder a aquellos aprendizajes o roles que tradicionalmente no corresponde la esfera de lo femenino, permitiéndonos comprender que los efectos de los estereotipos sexistas controlan todos los ambos de la vida de la personas y que su reproducción cada vez más indirecta,

impide que las personas sean consciente de ello y definitiva generar soluciones que ataquen el fondo del problema.

A continuación, expondremos aquellas formas:

- A pesar de que existan normativas que legislen las desigualdades en virtud del género, en bases curriculares de Educación Física, se encuentran múltiples simbolismos de reproducción sexista, encontrado prácticas que benefician a un sexo por sobre otro, por medio de la orientación que se le da a la asignatura, tendiente a reproducir técnicas y formar líderes masculinos. Preservando estereotipos existentes. De esta forma, son procedimientos replicados que no tienen ninguna significancia, ni aporte social reflexivo, más que solo cumplir con las normas establecidas.

- La mujer toma un rol secundario en las clases, dado que es desplazada por sus compañeros, en situaciones como: la escasa utilización del material de clases, el espacio reducido asignado, y la exclusión de deportes en donde predominan los hombres. Siendo escasa las instancias, en donde es integrada.

- El lenguaje sexista utilizando en las clases, margina a las mujeres y a los que no se adaptan a la norma machista, esto genera una mala experiencia de la clase, y una aversión a realizar actividades físicas.

- Existen pocos espacios reflexivos en las clases de Educación Física, en donde los niños y niñas puedan conocerse a sí mismos y a los demás,

de hecho, las expresiones que demuestren emociones sensibles, son vistas negativamente, ya que no cumple con los parámetros impuestos. Desechando cualquier tipo de actividad que genere instancias de crítica y reflexión.

- La formación de los docentes de Educación Física, es precaria en el sentido que no se imparten asignatura y/o contenidos que ayuden a combatir, todos los sesgos ejercidos por el género, los cuales son presenciados en los puntos anteriores. Siendo pertinente destacar, el uso de una metodología tradicionalmente mecanicista.

Por medio de este estudio, descubrimos que los estereotipos de género, se presentan de forma directa e indirecta en la clase de Educación Física, permitiéndonos ser conscientes, de que la última forma en las que se reproducen es la más peligrosa, debido a que utiliza la violencia simbólica, para perpetuar las desigualdades entre hombre y mujeres. Es por eso que pensamos que es pertinente señalar de que nosotros como futuros profesionales de la educación debemos generar resistencias activas que permitan cambiar el sistema actual.

A continuación, describiremos las formas que nosotros pensamos que son pertinentes y que pueden provocar un cambio en la forma en la que se enseña la Educación Física, trasformando el paradigma actual de un modelo deportivo masculinizado, hacia una educación basada en la igualdad entre niños y niñas:

- Exponer las aristas sexistas y obsoletas del Currículum, para así tomar conciencia de este problema, reflexionando posibles soluciones en la creación de metodologías novedosas, que ayuden a revertir esta situación.
- Integrar a la mujer y a la diversidad sexual, en todos los deportes, realizando actividades de carácter mixto, para que de esta forma, la adquisición de conocimientos sea de forma equitativa.
- Generar instancias democráticas para la utilización de espacios de recreación, entendiendo que los espacios de aprendizaje y recreativos son un derecho de todos y todas.
- Corregir el lenguaje y expresiones que puedan ser machistas, desnaturalizando expresiones como: eres débil como una niña, los hombres no lloran, el mal olor es de hombre, no se ven bien las mujeres musculosas, entre otras expresiones que humillan y limitan al otro/a.
- Crear diversas actividades que inviten a la participación de todos/as los/as estudiantes, generando espacios de reflexión, que les permita conectar sus experiencias, a sus emociones, generando significancias en sus procesos de aprendizaje. De esta manera, tendrán una noción de sus gustos e intereses, seleccionando los elementos que estructurarán su identidad.
- Introducir contenidos de concientización sobre la educación integral, en base a conceptos, metodologías, experiencias, etc. Que ayude a

formar docentes mejores preparados, para enfrentar las diversidades, de manera competente y efectiva.

Para finalizar esta reflexión, se hace un llamado a todos los actores sociales, a intervenir en el proceso de escolarización, contribuyendo en la construcción de nuevos contenidos, que propicien la igualdad y la creación de metodologías. De esta manera, la enseñanza será integral para ambos sexos, tomando como principios el respeto, la cooperación, y la aceptación. Por último, generar espacios de reflexión y crítica, induciendo la toma conciencia de sus acciones y experiencias, que posteriormente tenderán a realizar en la etapa adulta, mejorando las relaciones sociales y acabar con la discriminación en virtud del género.



8 Referencias.

Aguayo, F., Sadler, M. (2011). Masculinidades y políticas públicas. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales Departamento de Antropología.

Aguilar, Barroso (2015). La Triangulación de los datos como estrategia en la investigación educativa [Documento electrónico]. Sevilla (España). Recuperado en <https://core.ac.uk/download/pdf/51407836.pdf> [24 de febrero, 2020]

Andréu (24 de octubre, 2018). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. [Documento electrónico]. Universidad de Granada. Recuperado en <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf> [22 de febrero, 2020]

Arriaga, J. (1 de julio, 2017). Sistema, autopoiesis y entropía en los desafíos educativos contemporáneos [Documento electrónico]. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado en <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2644> [18 de octubre 2020].

Asamblea general de las naciones unidas (4 de agosto, 2015). Declaración de los derechos humanos [Documento electrónico] Biblioteca del congreso nacional de Chile. Recuperado en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1000396> [24 de octubre, 2020].

Butler, J. (2016). Los sentidos del sujeto. Barcelona: Editorial: Herder

Butler, J (1999). El género en disputa. Universidad de California, Berkeley.

Butler, J (2004). Deshacer el género. (Paidós) Routledge, Nueva York: Editorial Paidós.

Butler, J. (2016). Los sentidos del sujeto. Barcelona: Editorial Herder.

Baena A., Ruiz, P. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en especial en Educación Física. (pág. 111-122). Universidad de Oviedo.

Belmar, Cornejo Cornejo, Dominguez, Rioseco, Sanhueza (9 de diciembre, 2017). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. Revista Espacios en Blanco, volumen 1, pág. 1-10.

Caniuqueo, A., Hernández, C., Troyano, A., Riquelme, D., Vargas, A., Vargas, R., Fernández, J. (2018) Representaciones sociales: el significado de la Educación Física para los estudiantes de esa disciplina. Volumen 20, pág. 104-111.

CEPAL (6 de agosto, 2017). Países que han firmado y ratificado el Protocolo Facultativo de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de

discriminación contra la mujer. [Documento electrónico] Península ibérica. Recuperado en <https://oig.cepal.org/es/indicadores/paises-que-han-firmado-ratificado-protocolo-facultativo-la-convencion-la-eliminacion> [15 de octubre, 2020]

Cárcamo (14 de abril, 2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo [Documento electrónico]. Universidad de Concepción, Chile. Recuperado en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm> [24 de febrero, 2020]

Cisterna (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa [Documento electrónico]. Universidad del Bío Bío Chile. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf> [24 de febrero, 2020]

Duque, D. (2010) Judith Butler y la teoría de la performatividad de género (pág. 85-95). Colegio Hispanoamericano.

Espinosa, Y. (2008). Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo (pág. 1-17). Buenos Aires.

Echeverría, G., Maturana, J. (2015). Análisis crítico del discurso de políticas Públicas en diversidad sexual en Chile (pág. 1-14) (edición) (volumen 14). Universidad Psicológica, Bogotá Colombia.

Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa (pág. 77-101). Madrid, España.

García, M. (2010). El Currículo de Educación Física en la perspectiva cultural. Fundamentos de la práctica pedagógica (pág. 49-67). Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.

González A., González C. (2 de julio, 2010). Educación Física Desde La Corporeidad Y La Motricidad. Revista Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 2, pág. 173-187.

Herdero de pedro, C (2019). Género y coeducación. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Editorial Morata.

Herdero de pedro, C (2019). Género y coeducación. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Editorial Morata.

Khidir, A.; Leonardi, M. (17 de noviembre 2017). La cuestión de género en las clases de Educación Física: Cómo interpela las clases tradicionales (Ensenada, pcia), [Documento electrónico]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Recuperado en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10141/ev.10141.pdf [24 de enero, 2021].

López (2002). El análisis de contenido como Método de investigación. Revista de Educación, volumen 4, pág. 167-179.

Luis- de cos, G., Galarraga, S., Luis de cos, I., Gabilondo, J. (2019). Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. (pág. 231-238). Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física.

Lopez, M. (2012). Didáctica de la educación física, desigualdad y transformación social (pág. 155-176). E.U. Magisterio de Segovia.

MINEDUC (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, República de Chile.

Maturana, H. (año de publicación). Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Centro de estudios del desarrollo, Santiago de Chile: Editorial Dolmen.

MINEDUC (2013). Bases Curriculares de 1ro – 6to básico Educación Física y salud. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, República de Chile.

Mujica, F., Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile (pág. 297-319). Universidad de Temuco Chile.

Moreno, A., Poblete, C., Gamboa, R. (2014). La Educación Física en Chile análisis crítico de la documentación ministerial (pág. 411-427). Brasil, Ciencia del deporte, Florianópolis.

Maturana, H. (2001). Conversando sobre educación (pág. 249-266). Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

Mercado, R. (3 de julio, 2018). Rompiendo la brecha de la heteronormatividad. Identidad de género y nuevas tendencias sexuales en educación primaria. Revista internacional de apoyo a la inclusiva, logopedia, sociedad y multiculturalidad, Volumen 4, pág. 164-173.

Mujica, F., Orellana, N., Canepa, L. (1 de septiembre, 2018.). Educación emocional en la asignatura de educación física: análisis crítico del valor positivo o negativo de las emociones. Educación, Política y Valores. Revista Dilemas Contemporáneos, Volumen 8, pág. 1-24.

Mujica, F. (1 de Enero del 2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. Revista Electrónica Educare, Volumen 24, pág. 1-14.

Mujica, F. (27 mayo 2019). Análisis crítico de la formación actitudinal en la Asignatura de Educación Física y Salud en Chile. Revista Dilemas Contemporáneos, Volumen 18, pág. 151-166.

Moreno, A., Rivera, E., Trigueros, C. (24 de julio, 2014). La Educación Física en Chile un análisis de creencias del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. Volumen 20, pág. 81-96.

Méndez, D. (2020). Recorridos del cuerpo en la educación Estado del Arte. Revista de Investigaciones UCM, Volumen 20, Pág. 132-147.

MINEDUC (26 de octubre, 2020). Bases Curriculares de Primero Medio (1era. ed.), [Documento electrónico] Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Ejes/Habilidades-motrices/Habilidades-motrices-especificas/80779:EF1M-OA-01> [28 de enero, 2021]

Mujica, F., Orellana, N., Aránguiz, H., González, H. (15 de diciembre, 2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de Educación Física y Salud [Documento electrónico]. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado en <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe015> [28 de noviembre, 2020].

Ministerio de Relaciones Exteriores (14 de agosto, 1990). Promulga Conversión de los Derechos del Niño [Documento electrónico]. Biblioteca del Congreso nacional de Chile. Recuperado en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824> [15 de octubre, 2020]

Moreno, Gamboa, Poblete (abril 2014). La Educación Física en Chile: Análisis crítico de la Documentación Ministerial [Documento electrónico]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile. Recuperado en <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v36n2/0101-3289-rbce-36-02-00411.pdf> [20 de octubre, 2020]

MINEDUC (2020). Organización curricular Educación Física y Salud. Chile [Documento electrónico]. Ministerio de educación, Chile Recuperado en <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Educacion-fisica-y-salud/21291:Organizacion-curricular-Educacion-Fisica-y-Salud> [28 de octubre, 2020]

MINEDUC (octubre, 2011). Bases Curriculares 1° A 6° año Educación Básica Objetivos Trasversales. Chile [Documento electrónico]. Chile. Recuperado en <https://viancep2012.files.wordpress.com/2012/01/objetivos-transversales-bases-curriculares-2012.pdf> [25 de febrero, 2020]

Poblete, C., Moreno, A. (2015). La mirada del género femenino en la Educación Física. Génesis de una historia en Chile (pág. 147-162). Universidad de Granada, España.

Pedras, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo (pág. 76-85). Universidad de León, España.

Pedraz, M. (2012). El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad (pág. 89-109) (edición) (volumen 1). Universidad de León.

Páez, M. (20 de agosto, 2018). Acercamiento de los aportes de Humberto Maturana y Paulo Freire en la educación media [documento electrónico]. Universidad De Las Américas, Ecuador. https://www.researchgate.net/publication/335276623_Acercamiento_de_los_aportes_de_Humberto_Maturana_y_Paulo_Freire_en_la_educacion_media [25 de octubre, 2020].

Rodriguez, C. (2011) Genero y cultura escolar. Madrid España: Editorial Morata.

Revelles, B., Gonzalez, A. (2017). Género en educación pedagogía y responsabilidad feministas en tiempos de crisis política. San Sebastián de los Reyes, Madrid: Editorial Morata.

Rodríguez, C., Seoane, G., Salobral, N., Abasolo, O., Del Pozo, A. (2015). Construcción de la desigualdad de género en la educación. Madrid.

Rodríguez, N., Bustos, L. (agosto 2020). Notas para problematizar la ética de sí en la educación del cuerpo: la clase de Educación Física como territorio de disputa de género [Documento electrónico]. Universidad Federal de Ceara. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11611/pr.11611.pdf [28 de octubre, 2020].

Suesca, L. (2015). Corporeidad y expresión en el contexto escolar. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Subirats M., Tomé A. (2007). Balones Fuera. Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Soler, S. (23 de julio 2014). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la Educación Física: el caso del fútbol, Cultura y Educación. Revista Cultura y Educación, Volumen 21, pág. 31-42.

Taylor, S., Bodgan, R. (1984) Introducción los métodos cualitativos de investigación (pág. 91-100). Barcelona, España.

Toro, S., Nieblesa, A. (2013). Corporeidad y aprendizaje en el contexto de la Enseñanza General Básica: comprensión y descripción de los procesos de construcción de conocimiento desde la acción relacional de los actores (pág. 269-284). Universidad Austral de Chile.

Valdez, T. (2013). La CEDAW y el Estado de Chile: viejas y nuevas deudas con la igualdad de género (pág. 171-181). Observatorio de Género y Equidad, Chile.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa (pág. 23- 47) Barcelona, España.

Vacarezza, N. (3 de agosto, 2011). Figuraciones del cuerpo con género. Paralelismo y quiasmo. Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, Volumen 6. pág. 33-43.

