

# **HACIA UNA DIDÁCTICA ORIENTADA A LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES:**

## **LA PARTE DEL CUERPO**

**Magister Julia Adriana Castro Carvajal**  
**Profesora del Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia.**  
**Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal**

### **Resumen**

Este artículo se propone el triple objetivo de problematizar, conceptualizar y plantear elementos didácticos sobre algunos contenidos de la enseñanza en la Educación Física a partir de la revisión de la literatura científica acerca del currículo oculto y su vinculación con temas transversales como la construcción de género y estilos de vida en la escuela. El texto también pretende evidenciar la relación existente entre la Educación Física o mejor, corporal y los elementos didácticos de la enseñanza del área, vinculación que permitirá proponer a los maestros una mayor estructuración y coherencia en su misión educativa, aunque en principio pueda ser percibida como contradictoria con los objetivos de la asignatura. No obstante, ésta perspectiva responde a la demanda social, institucional y normativa que formula expectativas crecientes hacia las estructuras y el personal educativo, para que ofrezcan procesos formativos que generen o modifiquen comportamientos en los estudiantes frente a problemas como el sedentarismo y la inequidad de género.

**Palabras claves:** Didáctica en Educación Física, currículo oculto, investigación educativa.

### **Introducción**

La Educación Física, como objeto cultural que se transmite en la escuela, puede desempeñar un papel importante dentro del currículo escolar, en la construcción de las identidades y la

educación integral de las personas. A lo largo de la historia esto parece ser una asunción conceptual compartida por los profesores del área y ha sido esgrimida cada vez que se intenta desvalorar la Educación Física en el escenario escolar, pero para explicar este fenómeno se requiere reunir argumentos sólidos y fundamentados científicamente. Es necesario entonces plantearse la siguiente cuestión problemática: ¿cuál es el conocimiento sobre la producción y reproducción de conductas y valores sociales, asociados con la construcción de género y los estilos de vida en el ámbito de la educación física?

Con la pretensión de generar respuestas al problema planteado, se formuló el objetivo de identificar el estado de conocimiento sobre el tema, mediante un análisis documental de la literatura extraída de números monográficos de revistas, o artículos de investigaciones que han desarrollado reflexiones sobre el objeto de estudio, igualmente, se recurrió a libros que aluden a la función simbólica de las prácticas educativas y sociales.

El informe de revisión que aquí se presenta, desarrolla en principio, consideraciones previas sobre las finalidades de la educación y el papel asignado a la Educación Física, así como sobre el currículo oculto como dispositivo social presente en las prácticas educativas. A continuación se exponen algunos estudios que han abordado los temas sobre estilos de vida y género en la Educación Física, la forma de introducción de estos temas en la escuela y las inferencias didácticas resultantes del análisis de la documentación revisada.

El propósito de éste artículo, es aportar a la reflexión en el campo, estimular la investigación curricular en los contextos culturales propios y motivar a la creación didáctica que ubique el cuerpo en el centro de la experiencia formativa.

### **Las finalidades de la educación física en el contexto educativo**

Desde 1994, año en que se promulgó la Ley General de Educación (Ley 115), aparece con gran fuerza en Colombia la noción de transversalidad de algunos temas, vinculados con problemáticas sociales y comportamientos saludables. Detrás de ésta tendencia, hay un intento por hacer eco de una preocupación mundial, interesada en educar más a los alumnos para desenvolverse en la vida que en la mera adquisición de conocimientos, contribuyendo así al desarrollo armónico del ser humano y respondiendo a las problemáticas poblacionales relacionadas con los estilos de vida contemporáneos (Casimiro & Tercedor, 2002)

En lo que respecta a la Educación Física, en la Ley General de Educación se encuentra una intersección entre la formación para la salud, la higiene, la prevención de la enfermedad, la prevención integral de problemas socialmente relevantes y la recreación, el deporte y el tiempo libre, en rangos como los fines generales, los objetivos de cada uno de los niveles, la designación de las áreas fundamentales del currículo (artículo 23) y el planteamiento de los proyectos pedagógicos transversales (artículo 14).

La vinculación de la Educación Física con la producción y la reproducción de conductas y valores sociales, ha sido estudiada especialmente en el contexto anglosajón y europeo, debido a la importancia de comprender la situación que viven los adolescentes y jóvenes en las sociedades

contemporáneas, por cuanto ellos están sujetos a situaciones constantes de incertidumbre, que los convierten en sujetos muy vulnerables, huérfanos de una identidad estable, pese a que esta preocupación se ha masificado en otros continentes, los estudios son escasos en el contexto cultural de los países latinoamericanos y, por lo tanto, siguen invisibles los hilos que tejen dichas identidades.

Aunque las identidades se construyen en diversas interacciones del ámbito social, la escuela juega un papel fundamental en el proceso de su configuración y reconfiguración. Si a ésta circunstancia se agrega el papel del cuerpo en todo este proceso, las mediaciones simbólicas curriculares se hacen importantes en la transmisión de aprendizajes potenciales para la (re)construcción de las identidades.

### **El currículo oculto y la construcción de identidades**

El currículo oculto es un medio muy poderoso para transmitir normas, valores y relaciones sociales que subyacen en la vida cotidiana de las escuelas y en los centros de formación del profesorado. A su paso por las instituciones educativas, los estudiantes no sólo aprenden conocimientos y habilidades, sino todo un conjunto de actitudes y de prácticas sociales que les sirven para la construcción de sus identidades.

Si se acepta que el currículo es el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida (Magendzo, 1991) no es posible concebirlo de forma instrumental ni asociarlo a la acción más que a la reflexión. Hay que asumirlo como un proceso intencionado

que compromete una visión de hombre, mujer, sociedad y educación, y a través del cual se construyen los proyectos vitales, se materializan estructuras de poder y de control que intervienen en los cuerpos.

Según Geertz (1988), la cultura se puede definir como un conjunto dinámico de representaciones simbólicas, que median entre el conocimiento y la acción humana; en ella el hombre se representa y desde ella se comprende y se sitúa en el mundo. Por lo tanto, las identidades están mediadas por la cultura y a su vez, estas median la producción cultural. De acuerdo con lo anterior, durante la vida cotidiana en la escuela, los niños y jóvenes ingresan a nuevos sectores del mundo objetivo y subjetivo de la sociedad, en un proceso denominado socialización (Berguer & Luckman, 1986). En este proceso, aprenden e interiorizan los diversos elementos de la cultura en la cual se hallan inmersos, valores, normas, códigos, símbolos y reglas de conducta, integrándolos a su personalidad con el fin de adaptarse en un contexto social determinado. Es así como el mundo simbólico que se aglutina por especificidad en el currículo oculto, más que ser un sector de realidad simbólica, es un escenario en el que ésta se realiza y se construye.

Los estudios sobre el currículum oculto de la Educación Física han abordado, desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, algunos aspectos de la realidad simbólica. Se destacan los trabajos positivistas de Bain (1985), sobre la identificación de regularidades en el comportamiento del profesorado en función del género, de la apariencia, de la habilidad y del tipo de escuela; desde un enfoque comprensivo, las investigaciones de Sparkes (1992) diferencia los currículos deportivistas, preocupados por el desarrollo de habilidades físicas y el rendimiento de los alumnos, de los currículos idealistas, orientados más al desarrollo personal y social; una

tercera línea son los estudios sociocríticos de Kirk (1990) y Azzarita (2004), en los cuales se señalan los aprendizajes ocultos en la clase de Educación Física vinculados a las ideologías dominantes en la sociedad. En Colombia, los estudios iniciales relacionados con el currículo oculto en Educación Física, se centraron especialmente en los adolescentes y sus percepciones sobre el cuerpo (Arboleda et al., 2002) y en los imaginarios sobre la clase de Educación Física (Murcia et al. 2005).

De otro lado, la inclusión de la Educación Física como área fundamental en el currículo, gracias a su aporte al logro de las finalidades educativas y a las competencias básicas del alumnado de la educación básica, primaria y secundaria, no parece ser suficiente, ya que de un lado, las condiciones en las que se están desarrollando las clases, evidencian la carencia de instalaciones y recursos necesarios para implementarla adecuadamente (Vizúete, 2002); de otro lado, la didáctica desarrollada por el profesorado sigue mostrando deficiencias en la manera como el docente concibe y realiza su práctica educativa, tal como lo muestran las investigaciones de Tinning (1992, 1996), en las cuales se revelan patrones de conducta de alumnos y profesores.

Las pautas que se destacan en las clases de Educación Física tienden a centrarse en los profesores y particularmente en su rol como dadores de explicaciones y demostraciones y en la simple dirección de los estudiantes. De igual manera, Siedetop (1998), describe cómo los profesores de Educación Física están organizando la clase el 20% del tiempo que disponen; el 30% del tiempo, informando o instruyendo sobre las actividades físicas de la clase; y entre el 20

y el 40% controlando u observando. Siedeptop comprobó igualmente el número de feedbacks que proporcionan los profesores, que suelen ser frecuentes para tener un buen control de la clase. Tal situación ha llevado a Romero Cerezo (2004) a plantear que la Educación Física tiene que ser algo más que una simple materia en la que los alumnos realizan ejercicios físicos o practican algunos deportes. Es un aspecto cultural y social que debe contribuir al aprendizaje y a la socialización, facilitando conocimientos funcionales sobre la cultura corporal, propiciando procedimientos y prácticas corporales para la adquisición de capacidades y habilidades motoras como recursos personales y culturales, vinculados con los hábitos y valores comunitarios, que ayuden a la autonomía personal y a la convivencia, y que además contribuyan en el aprendizaje individual para toda la vida y a la resolución de los problemas sociales.

Al parecer, es muy amplio el prisma de temas susceptibles de indagar en el currículo oculto y la didáctica específica, y relativamente reciente en la tradición científica; sin embargo, los asuntos relacionados con la salud y el género, son factores nucleares ante la necesidad de responder a problemáticas de amplio alcance y por ser vectores de diversos comportamientos sociales.

### **La búsqueda de estilos de vida saludables en el escenario escolar**

La vinculación de la salud a la escuela ha estado presente a lo largo de la historia de su constitución y se halla, de tiempo atrás, especialmente relacionada con la Educación Física, tal como lo muestra García (2002) para el caso de Medellín; estos hallazgos coinciden con los de estudios realizados en otros ámbitos geográficos (Aiesten & Gutterman, 2007). En el siglo XIX y gran parte del siglo XX, la relación Salud- Educación Física, hacía énfasis en la higiene, buscando mediante la didáctica, informar y prohibir prácticas corporales para compensar las

inadecuadas condiciones de vida propias de cada época y prevenir las enfermedades de origen infecto-contagioso. Incluso, parece que éste papel otorgado a la Educación Física en la prevención de las enfermedades, fue un factor decisivo para su integración dentro del currículo escolar en el mundo occidental.

El papel de la Educación Física en relación con la higiene, tuvo continuidad en el siglo XX, para atender a otras enfermedades contemporáneas, fundamentalmente, enfermedades cardiovasculares, como la obesidad, el SIDA, los trastornos alimentarios, entre otras problemáticas ligadas con los estilos de vida (Pate et al, 1995). De hecho, durante los últimos 20 años, han aumentado los llamamientos a la educación y en especial a la Educación Física, para hacer frente a estos grandes problemas de la salud pública.

De otro lado, las relaciones entre Educación Física y salud, pasan por la comprensión que se tenga del concepto de actividad física. En este sentido, para Pérez Samaniego y Devís (2003), esta relación puede entenderse desde dos visiones: de un lado, está la mirada positivista del enfoque biomédico, el cual hace énfasis en las variables objetivas de las que dependen las adaptaciones orgánicas que pueden prevenir enfermedades; en otra esfera se encuentra el enfoque de bienestar, en el cual los beneficios de la actividad física para la salud se relacionan fundamentalmente con aspectos cualitativos vinculados con la promoción de la salud.

El enfoque biomédico de la salud ha equiparado el asunto de la actividad física con las prácticas de ejercitación (fitness), orientadas a obtener o mejorar la condición física con el fin de reducir o eliminar el riesgo de enfermedades asociadas al sedentarismo. De hecho, gran parte de las

recomendaciones en política educativa y en didáctica sobre éste tema, se han derivado de investigaciones que han indagado esta asociación, a través de las cuales se insiste en el aumento de la cantidad de actividad moderada o vigorosa en la clase de Educación Física, una mayor cantidad de tiempo asignado a la clase, cambios en las actividades enseñadas o modificaciones de las reglas de juego para que los estudiantes sean más activos, adaptación de juegos, deportes, recreación y actividades físicas, para estudiantes en situación de discapacidad (Haskell et al, 2007). La prevalencia de esta visión, quizás es la razón del por qué el acondicionamiento físico haya sido, y sea, el contenido con el que inmediatamente se asocia la Educación Física y la salud.

En Colombia, la investigación realizada en tres departamentos sobre los sentidos que posee el profesor de la Educación Física y su práctica en el escenario escolar (Benjumea et al, 2005) mostró el predominio del enfoque deportivista, en el que predomina una visión mecánica e instrumental del cuerpo, un énfasis en el mejoramiento o mantenimiento de las capacidades físicas (fuerza, resistencia y flexibilidad) y el tratamiento de variables cuantitativas (frecuencia, intensidad, tiempo, tipo de actividad), respaldados por discursos orientados a la salud y al rendimiento. Se privilegian además, estilos de enseñanza que utilizan la instrucción directa, donde los estudiantes tienen pocas posibilidades de participar y un sistema evaluativo sustentado en la superación cuantitativa de pruebas o habilidades que llevan, en muchos casos, a deserciones tempranas y a experiencias frustrantes tanto de los profesores como de los estudiantes (Jaramillo, Murcia & Portela, 2006).

Implementando ésta perspectiva, los resultados esperados son muy difíciles de alcanzar, en las condiciones actuales en las que sucede la clase de Educación Física, teniendo en cuenta el tiempo efectivo disponible y el tipo de actividades posibles de desarrollar; además, como lo explican los enfoques ecológicos, los resultados esperados dependen en gran medida de variables individuales, socioculturales, físico-ambientales y políticas (McLeroy, Bibeau, Steckler & Glanz, 1988).

De otra parte, el enfoque de bienestar de la salud, asume la promoción de la actividad física reconociéndola como parte de las múltiples experiencias que vive una persona gracias a su condición de ser corporal. Para Prieto (2005), la actividad física es una dimensión de movimiento que contiene no sólo un gasto calórico metabólico superior al basal, sino un estado de acción social con sus respectivas condiciones simbólicas y sociales. En este sentido, la actividad física presupone intenciones situadas dentro de contextos históricos y culturales que las dotan de sentido, por lo tanto, su didáctica no sólo debe dirigirse al desarrollo de habilidades o capacidades físicas, sobretodo al desarrollo de la capacidad que tiene el ser de formarse y hacerse mediante la experiencia, posibilidad que le permite desarrollar su potencial de salud (Castro, 2006).

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, se amplía la relación de la actividad física con la salud, más allá de la dimensión física y biológica, desplazándose hacia una dimensión experiencial y sociocultural, desde la cual los estilos de vida se pueden considerar como un sistema de disposiciones durables e in-corporadas por el sujeto, a través de procesos de socialización y apropiación, exteriorizados por medio de las prácticas (hábitos) y operadas en el

mundo de la vida cotidiana (Bourdieu, 1998). Es decir, los estilos de vida no son un aspecto independiente de la conducta individual, sino que se encuentran asociados a la forma como las fuerzas exteriores o contextuales, se inscriben en la acción corporal de los sujetos, pero según sus disposiciones interiores o individuales.

De igual modo, una visión ampliada de la relación entre actividad física y salud, permite, según Pérez Samaniego (2004), distinguir diversas actitudes frente a la actividad física, tanto en el resultado de la práctica (reto, evasión, salud, condición física, rendimiento, estética corporal), como en el proceso mismo de la práctica (autoconocimiento, gratificación, adecuación, autonomía y seguridad); de igual forma se posibilita una comprensión de las particularidades de la experiencia de las prácticas de actividad física según el género, la edad, las experiencias previas y la percepción que se tenga de espacio público (Castro, Patiño, Cardona & Ochoa, 2008).

Dada la importancia que toman los significados que le da el alumnado a sus prácticas mediante sus motivaciones, implicaciones, actitudes, etc., resulta de interés el trabajo de Pérez López (2005), sobre la evaluación de una propuesta de intervención en EF orientada a la salud con adolescentes, a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos frente a la actividad física. asimismo, los estudios de Castro (2001) sobre la participación y las interacciones que se dan en las clases de EF y la repercusión que tiene en los estilos de vida, y de Alonso (2005) acerca de las relaciones existentes en la clase de EF, a partir de la motivación, los valores que se transmiten, las disposiciones del alumnado, etc., resultan de gran interés cuando se trata de entender la promoción de un estilo de vida saludables.

Entre las investigaciones que han indagado por la incidencia de programas de Educación Física para la salud en la constitución de estilos de vida, se puede resaltar la investigación de Tercedor (1997), acerca de la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de diez años de edad; el trabajo de Casimiro (1998) sobre la comparación, evolución y relación de hábitos saludables y el nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años); y el de Gómez (2005) sobre la evolución de los hábitos físico deportivos de los estudiantes desde secundaria post-obligatoria hasta la universidad.

Atendiendo a la perspectiva de salud basada en el bienestar (promoción de la salud), no existe un único modelo de estilo de vida activo y saludable, ni un solo modo de configuración de estos hábitos, puesto que cada persona puede experimentar la práctica de actividad física y la salud a su nivel. De la misma manera, la construcción de los estilos de vida, no sólo depende del individuo, sino que requiere de intervenciones desde diferentes niveles que lo afectan (familiar, comunitario, institucional, urbano) y múltiples dimensiones (social, cultural, ambiental) para lo cual es indispensable pensar en modelos interdisciplinarios, multidimensionales e intersectoriales que involucren la escuela en sus ámbitos internos y externos.

En términos didácticos, la enseñanza de la actividad física que conlleve el propósito de favorecer la construcción de hábitos saludables, requiere crear situaciones donde los niños y adolescentes aprendan, a partir de la experiencia corporal, a ser críticos con sensaciones puntuales de satisfacción o de malestar que empobrecen la vida o la hagan dependiente de algo. Igualmente,

las actividades propuestas pueden también justificarse por las sensaciones, experiencias y actitudes derivadas de la práctica, en relación consigo mismo, los demás y el entorno, porque contienen un enorme potencial saludable (Devís & Peiró, 2002).

Finalmente, sobre los contenidos, es necesario ampliar el abanico de prácticas corporales propuestas a los estudiantes, en la cuales se consideren distintas intencionalidades para su realización (autoconocimiento, recreativas, lúdicas, deportivas, expresivas, ergomotrices, agonísticas, luctatorias, etc) , sin importar la capacidad física, forma corporal, estado de salud-enfermedad, edad, género o pertenencia cultural, debido a que se encuentran elementos saludables con repercusiones en la calidad de vida y que producen satisfacción frente a las necesidades humanas de desarrollo.

### **La intervención de la educación física en la enseñanza del masculino /femenino**

En la segunda mitad del siglo XX, se establecieron progresivamente las escuelas mixtas en el sistema educativo a nivel mundial. Actualmente, la coeducación es una realidad institucional y sin embargo, la didáctica de la Educación Física parece no estar al nivel de las pretensiones de la pedagogía diferenciada. Según Arnaud y Terret (1996), la Educación Física no ha tomado en cuenta las adaptaciones requeridas ligadas al género, ya que el deporte, sus valores morales y educativos, son presentados como fines comunes a la totalidad de la población escolar, olvidando cuenta que los contenidos de las enseñanzas de las actividades físico-deportivas y expresivas, son prácticas sociales muchas veces afectadas por las representaciones preponderantes de lo femenino y lo masculino de cada época. En estas actividades, como en los otros sectores de la vida social, la elección y la

práctica de las mismas no es percibida de forma igual por las personas de ambos sexos. La Educación Física tiene la particularidad de hacer resaltar las diferencias entre los sexos en el nivel más directo: el del cuerpo.

Es posible entonces reconocer que los contenidos de la enseñanza son el lugar escondido donde se guardan los secretos que fabrican las desigualdades a partir de las diferencias. Algunos de estos secretos han sido publicados en la literatura científica educativa en los últimos 30 años, especialmente en los contextos anglosajones y franceses, los cuales revelan, principalmente, aspectos vinculados con las relaciones sociales durante los cursos, la connotación simbólica de las actividades físicas privilegiadas por parte de los profesores y las preferencias deportivas de los chicos y las chicas. En menor medida, se ha estudiado el contenido y las estrategias didácticas que permitan identificar el sentido del movimiento vivenciado por ambos sexos y sus influencias en el desarrollo de la identidad personal y social.

En la revisión del estado del conocimiento sobre género y Educación Física, realizada a partir de los años 80 en la literatura anglosajona por Devis, Fuentes & Sparkes (2005), sobresalen en los Estados Unidos los estudios realizados en el tema de las interacciones entre los estudiantes. En ellos, los autores mostraban que las interacciones entre las chicas eran de tipo cooperativo, privado y verbal, las de los chicos tendían a ser de carácter físico y combativo; mientras que las interacciones entre chicas y chicos, y las acciones de estos últimos, eran especialmente agresivas. En relación con los estudios realizados en el Reino Unido y Australia, el énfasis de los estudios estuvo en la revisión de instrumentos y criterios evaluativos utilizados por los profesores, observándose diferencias en la atención y las ayudas, positivas o negativas, que el profesor

dedicaba a los niños y niñas, atendiendo más a los niños, tanto por razones de control, como de enseñanza (preguntas, conocimiento de los resultados y refuerzos), de Igual manera, se constataron las diferencias entre la oferta mayor de actividades que por tradición se consideran masculinas, provocando una disminución en la participación de las chicas en las aulas.

De otro lado, existen estudios que han abordado la influencia de las ideologías sociales de género en las identidades femeninas y masculinas que se promueven en las escuelas y el deporte. Así por ejemplo, DAVISSE & LOUVEAU (1998) revelaron que las ideologías de lo femenino están muy enraizadas en la clase de Educación Física y los clubes deportivos, a través de las imágenes estereotipadas de debilidad, discreción y apariencia atribuidas a las chicas, mientras que las ideologías de lo masculino se transmitían a través de imaginarios relacionados con la agresividad, rudeza y competición en los chicos. Igualmente, el estudio de DURU & BELLA (1999) indicó que ciertas prácticas físicas-deportivas y expresivas practicadas en la escuela, como pueden ser el fútbol y el rugby, para el caso de los chicos y la danza para el caso de las chicas, funcionan como reproductores de los estereotipos masculinos y femeninos hegemónicos en la sociedad.

En la última década, se han presentado estudios que indagan sobre formas didácticas a partir de las cuales es posible (re)construir lo masculino, lo femenino y sus relaciones en la escuela y por lo tanto en la sociedad (MANIDI, M., & DAFFLON-ARVANITOU, 2002). Igualmente, MOTTA (1992) en algunos de estos trabajos, muestra la creación de ciclos de enseñanza para el rugby y la danza, en los que los estudiantes exploraban gestualmente la totalidad del espectro femenino-masculino en cada deporte por medio de métodos coreográficos, sin descuidar los elementos técnicos y

enlazando una evaluación reflexiva que les permite a los chicos y a las chicas, el acceso a su vivencia y a los estereotipos que reproducen y les impiden vivir otras experiencias

Desde el ángulo de la formación del profesorado, se destaca la sensibilización hacia la coeducación develada por Fontecha (2006) en su estudio sobre la intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de Educación Física, detectando las creencias implícitas del alumnado acerca de la coeducación y su implementación mediante la intervención didáctica.

En Colombia, ha sido escaso el estudio sobre género y deporte pero se destaca el de Gallo, Castro, Ochoa & Monsalve (2001) sobre los aspectos socioculturales asociados a las prácticas deportivas de 300 mujeres entre los 15 y 40 años en el ciudad de Medellín, el cual mostró la predominancia de estereotipos masculinos y femeninos que actúan como inhibidores de la participación de las mujeres en la Educación Física y el deporte, y la función de la escuela y la familia como dispositivos reproductores y potenciales transformadores de los mismos. Además, este estudio evidenció la vinculación de variables sociodemográficas, como el nivel educativo y el rol ocupacional, con la posibilidad de participación continua de las mujeres en actividades físico-deportivas. En ésta misma perspectiva, Gallo & Pareja (2001) realizaron un estudio cualitativo basado en entrevistas a profundidad a mujeres futbolistas, logrando develar algunos imaginarios enajenadores sobre lo masculino y lo femenino, vinculados con éste deporte, que limitan la libertad sexual y el desarrollo deportivo de las futbolistas.

De otro lado, el género actúa como condicionante de prácticas de comportamiento ante los riesgos relacionados con la salud, como lo demuestran algunos estudios realizados en Colombia sobre el fenómeno del sedentarismo, en los que se plantea una significativa asociación entre ellos (¿sedentarismo y género?), haciendo a las mujeres más vulnerables por la representación de deporte predominante que las excluye, por la asignación desventajosa de ciertos roles sociales y las formas diferenciadas de vinculación de hombres y mujeres a las prácticas de actividad física y a los escenarios recreo-deportivos (Prieto & Agudelo, 2006; Castro, Patiño, Cardona & Ochoa, 2008)

La aproximación realizada a la literatura científica sobre el tema, intenta llamar la atención sobre la necesidad de problematizar didácticamente la identidad de género de los estudiantes, es decir, el conjunto de valores que atribuyen a sus rasgos, actitudes y comportamientos personales en las dimensiones de lo masculino y de lo femenino a partir de la forma como han sido social y culturalmente determinados. Es necesario, entonces, hacer de la identidad de género un problema central de la Educación Física para ejercer una reflexión de lo corporal y, al mismo tiempo, alcanzar la conciliación necesaria entre un pensamiento de la diferencia, las exigencias propias de la disciplinas y los objetivos educativos.

### **A manera de conclusión**

La (re)construcción no solo de estilos de vida saludables sino de la identidad de género, se constituyen en temas transversales en el Proyecto Educativo Institucional, tanto por la necesaria

comprensión interdisciplinaria que se requiere de ellos, como por su dependencia para que funcionen didácticamente y, consecuentemente, para hacerlos pertinentes, coherentes y fiables. Parece que estos temas, introducidos en la escuela por una urgencia social para atender problemáticas contemporáneas, tienden a evidenciar que la búsqueda de la igualdad en los contenidos de la enseñanza y la construcción de identidades, pasa necesariamente por los cuerpos.

En ésta tarea, la Educación Física o mejor, la Educación Corporal, ocupa un lugar central en la formación del sujeto, en sus modos de ser, hacer, pensar y sentir. Visto de ésta manera, es posible que la Educación Física haga justificable su lugar en la escuela como área fundamental y transversal en el currículo.

### **Referencias bibliográficas**

Aisten, A. y Gutterman, T. 2007. “¿Qué es la Educación Física? Una mirada desde la historia”.  
Obtenido en abril 3 de 2008, web site: <http://www.efdeportes.com/>

Alonso, N. 2005. *Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de EF*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia

Arboleda, R. et al. 2002. *El cuerpo en boca de los adolescentes*. Armenia, Editorial Kinesis

Azzarito, L (2004). Students' construction of the body in physical education. Tesis de Doctorado, Louisiana State University

Arnaud, P., y Terret, T. 1996. *Historia del Deporte Femenino. Deporte Masculino, deporte Femenino: Educación y sociedad.* Paris, L'Harmattan.

Bain, L 1985. "The hidden curriculum re-examined", *Quest*, 37: 145-153.

Berger, P. y Luckman, T. 1986. *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu.

Benjumea, M. et al. (Eds).2005. *Sentidos de la motricidad en le escenario escolar. un inicio de rupturas paradigmáticas desde los actores de la Educación Física en Colombia.* Medellín, Grupo de Investigación Estudios de Educación Corporal.

Bourdieu P. 1988. *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto,* Madrid, Taurus.

Casimiro, L 1998. *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de educación primaria (12 años) y final de educación secundaria obligatoria (16 años).* Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Castro, J. 2006. "Promoción de estilos de vida activos". *Revista Educación Física y Deporte*, 24, (2): 20-40.

Castro, M<sup>a</sup>. J. 2001. *Análisis de la participación de los niños y de las niñas en la actividad física: un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de A Coruña

CONGRESO DE COLOMBIA. LEY 115 DE 1994 (Ley). Obtenido en marzo 20 de 2008, website: [http:// www.mineducacion.gov.co/normas/descarga/ley 115 1994.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/normas/descarga/ley_115_1994.pdf).

Davisse, A., Louveau, C. 1998. *Sport, école, société: la diféérence des sexes*. Paris, H'armattan.

Devis, J. Fuentes, J y Sparkes, A. 2005. “¿Qué permanece oculto del currículum oculto? las identidades de género y de sexualidad en la educación física”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39: 73-90

Devís, J. y Peiró, C. 2002. “La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante?”. *Tándem*, 8, julio-septiembre: 30-60.

Duru-Bella, M. 1999. “Filles et garçons á la école, approches sociologiques et psycho-sociales”. *Revue Francaise de Pedagogie*, 110:75-109

Fontecha, M. 2006. *Intervención didáctica desde la perspectiva de género en la formación inicial de un grupo de docentes de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.

Gallo, L. Castro, J., Monsalve, O. y Ochoa, V. 2001. “Mujer y deporte en Medellín y su Área Metropolitana”. *Revista Des-encuentros*. .2 (1):15-23

Gallo, L y Pareja, L 2001. “A propósito de la salud en el fútbol femenino. Inequidad de género y subjetivación”. *Revista Educación Física y Deporte*. 21 (2): 30-50.

García, C. et al. (eds). 2002. *Discursos de la Educación Física del siglo XIX en Medellín*. Medellín, Grupo de Investigación Calidad de la Educación Física.

Geertz, C. 1988. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Gómez, M 2005. *La actividad físico-deportiva en los centros almerienses de educación secundaria post obligatoria y en la universidad de Almería. Evolución de los hábitos físico deportivos de su alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.

Haskell, W. et al. 2007. “Physical Activity and Public Health: Updated Recommendation for Adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association”. *Med. Sciences Sports Exercise*. 39 ( 8): 423–434.

Jaramillo L, Murcia N, Portela, H. 2006. *La educación física: ¿un problema de preparación o seducción?*. Armenia. Editorial Kinesis.

Kirk, D. 1990. *Educación Física y currículo Introducción crítica*. Valencia, Editorial Universidad de Valencia.

Magendzo, A.1991. *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile, Documentos P.I.I.E.

McLeroy, K., Bibeau, D., Steckler, A. y Glanz K. 1988. “An ecological perspective on Health promotion programs”. *Health Education Quarterly*: 351–377.

Motta, D. 1992. "Dance avec le rugby » . *Appel d`offre ANRS* :25-50.

Manidi, M., & Dafflon-Arvanitou, I. (Eds), 2002. *Actividad física y salud. Aportaciones de las ciencias humanas y sociales: educación para la salud a través de la actividad física.* España, Masson.

Murcia, N. et alt. 2005. *Imaginario de los jóvenes escolares ante la clase de educación física*. Armenia, Editorial Kinesis.

Pate, R, Pratt, M.,Blair, S., Haskell, W., Macera, C. et al. 1995. “Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine”. JAMA. 273 (5).

Pérez López, I.J. 2005. *Evaluación de una propuesta de intervención en EF orientada a la salud con adolescentes, a partir del análisis de sus actitudes, motivaciones y comportamientos hacia la actividad física*. Tesis doctoral. Universidad de Granada

Pérez Samaniego, V. 2004. “Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud”. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (2):15-45

Pérez Samaniego, V. y Devís, J. 2003. “La promoción de la actividad física en relación con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado”. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias del Deporte*, 10. Obtenida el 1 de febrero de 2008, web site: <http://cdeporte.rediris.es/revista/html>

Prieto, A. 2005. “El movimiento corporal, la actividad física y la salud, en A. Prieto, S. Naranjo y L. García (comp). *Cuerpo-movimiento: perspectivas*. 47-70. Bogotá, Centro Editorial Universidad del Rosario.

Prieto A, Agudelo C. 2006. “Enfoque multinivel para el diagnóstico de la actividad física en tres regiones de Colombia”. *Revista Salud pública*, 8 (2): 57-68.

Romero Cerezo, C. 2004. “Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física”. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Obtenida el 14 de marzo de 2008, web site: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>

Sparkes, A. 1992. “Reflexiones sobre las posibilidades y problemas del proceso de cambio en la educación física”, en J Devís, *Nuevas perspectiva curriculares en Educación Física*. Barcelona, INDE.

Tercedor, P. 1997. *Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de diez años de edad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

Tinning, R. 1992. *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Tinning, R. 1996. “Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, 311: 123-134.

Vizueté, M. 2002. “La Didáctica de la Educación Física y el Área de Conocimiento de Expresión Corporal: profesores y currículum”. *Revista de Educación*, 328: 137-154.