

Educación Física inclusiva. Una propuesta de práctica docente que promueve la igualdad de género en el contexto indígena

Inclusive Physical Education.

A Proposal for Teaching Practice that Promotes Gender Equality in the Indigenous Context

Guadalupe Martínez-Aguilera
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE
GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS
POTOSÍ, DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
FÍSICA, MÉXICO
maguilera_gpe@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3366-1481>

Xitlali Torres Aguilar
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE PUEBLA, MÉXICO
xitlalitorresaguilera@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0364-2530>

Ana Edith de la Torre Cárdenas
BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA
NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS
POTOSÍ, MÉXICO
atorre@beceneslp.edu.mx
<https://orcid.org/0009-0001-0002-4542>

RESUMEN

El presente artículo examina el tratamiento curricular y pedagógico de las sesiones de educación física de nivel primaria de una comunidad indígena de San Luis Potosí, México. Se propone una revisión y adaptación de contenidos educativos, métodos de enseñanza y materiales didácticos, con el objetivo de reflejar y fomentar la identidad cultural y la igualdad de género de manera transversal. El análisis de práctica docente se realizó mediante ciclos reflexivos de Smyth (1991). Los resultados aportan reflexiones sobre el estilo de enseñanza, estrategias didácticas y contenido implementado para la promoción transversal de la igualdad de género.

Palabras clave: educación física, igualdad de género, investigación-acción, educación inclusiva

ABSTRACT

This article examines the curricular and pedagogical treatment of elementary school physical education sessions in an indigenous community in San Luis Potosí, Mexico. A revision and adaptation of educational content, teaching methods and didactic materials is proposed, with the objective of reflecting and promoting cultural identity and gender equality in a transversal manner. The analysis of teaching practice was carried out by means of Smyth's (1991) reflective cycles. The results provide reflections on the teaching style implemented, didactic strategies and content implemented for the transversal promotion of gender equality.

Keywords: physical education, gender equality, action research, inclusive education



INTRODUCCIÓN

La igualdad de género en la educación es un pilar fundamental para el desarrollo de sociedades justas y equitativas. Desde los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se establece como necesario el logro de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas (ONU Mujeres, 2017), por lo que, en el ámbito escolar y específicamente en la educación física (EF), se presentan oportunidades únicas para intencionar dicho objetivo a través de las prácticas pedagógicas.

En el contexto de las comunidades indígenas, la promoción de la igualdad de género adquiere una relevancia particular debido a las tradiciones y estructuras sociales que pueden influir en la percepción y roles de género. La EF escolar con su énfasis en el desarrollo integral a través de la competencia motriz puede propiciar el logro del perfil que se espera que los niños, niñas y adolescentes alcancen al egresar de la educación básica; reconocer que las mujeres y hombres gozan de los mismos derechos con autonomía y dignidad, además de reconocer y valorar la diversidad étnica, cultural, social y de género (SEP, 2022).

Sin embargo, los roles de género se han enmarcado bajo esquemas culturales que conllevan desigualdad de oportunidades en distintos campos de desarrollo (Klein y Vázquez-Flores, 2013; INM, 2006). En ese sentido, la EF puede ayudar a combatir estas problemáticas al favorecer la apropiación de saberes, al mismo tiempo en el que valoran la importancia de la convivencia y la colaboración para el enriquecimiento de su identidad y sentido comunitario (SEP, 2022), dado que, el sentido de trabajo colaborativo y comunidad es un aspecto que se mantiene vigente y activo en los contextos rurales (Carro y Santos, 2012; Rodríguez *et al.*, 2023).

Desde el ámbito educativo se ha buscado la igualdad de acceso a la ciencia, la cultura y la educación de aquellos grupos que se encuentran en desventaja comparativa y que han sido desvalorizados e identificados como “inferiores” por cuestiones de índole histórica e ideológica (Viveros, 2012). En este sentido, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGNNA, 2023) señala que las niñas ejerzan su pleno derecho de una vida libre de violencia,

a la igualdad sustantiva, a la educación, al descanso, esparcimiento, derecho a la participación, entre otros.

La nueva propuesta curricular implementada por la SEP en México promueve la enseñanza con perspectiva de género, siendo este principio uno de los siete ejes articuladores a la par de la inclusión, interculturalidad crítica, vida saludable, pensamiento crítico, artes y experiencias estéticas y apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura (SEP, 2022). En contraste a esta propuesta curricular, estudios refieren que en la práctica de la EF escolar prevalece una visión binaria, que mantiene cargas culturales, simbólicas y desiguales en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre las niñas y los niños (García *et al.*, 2018).

Lo anterior se refleja en los datos de la Encuesta Nacional del Instituto Nacional de Salud Pública en 2019, donde se describe que 85.9% de niñas entre 10 y 15 años de zonas rurales no participan en actividad física, en contraste con 20.9% de los niños de la misma zona (INSP, 2020). Por su parte, Galaviz *et al.*, (2022) refieren que, tanto en México como en otras partes del mundo, la participación en la actividad física de las niñas va disminuyendo conforme crecen, por las barreras presentadas por el rol social relacionado con el sexo femenino.

En tal sentido, el tratamiento curricular y pedagógico en la EF debe ser cuidadosamente diseñado para ser inclusivo y equitativo. En este trabajo se presenta una propuesta pedagógica respecto al desarrollo de contenidos, metodología y evaluación que promueven los valores de igualdad y respeto mutuo desde esta disciplina. Además, implica el enriquecimiento cultural y social de niños y niñas desde su contexto indígena, apelando a la importancia de desarrollar una educación física situada y contextualizada.

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO PRÁCTICA INTEGRADORA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

El término género, de acuerdo con Fritz (2003), se puede observar de distintas formas culturales, ya que existe una diversidad en las maneras específicas en las que cada cultura define y entiende lo que es y debe ser un hombre y una mujer. Es decir, la distinción de los

atributos de hombres y mujeres son asignados de manera social. El género se expresa en valores, percepciones, prácticas y actitudes sociales. En este aspecto, la lucha por lograr una igualdad de género en los pueblos indígenas ha ido creciendo. González-Pazos y Videro-Acha (2010) expresan la problemática de estos contextos desde lo que nombran como un triple rol de discriminación: mujer, pobre e indígena. Un contexto donde los roles de género están marcados por pautas culturales de la comunidad que impiden a las niñas desenvolverse bajo los principios de igualdad y equidad. Además, Araiza-Díaz (2006) refiere que las niñas pasan por una etapa de imitación y apuntalamiento de la identidad genérica, es decir, que asumen una identidad respecto al contexto en el que se desenvuelven, por lo que las demás mujeres de la comunidad apoyan el reconocimiento de su género a partir de lo que ellas son. En este sentido, lo femenino en estos contextos sigue siendo subordinado a lo masculino (Bourdieu, 1988).

La UNESCO (2017, p. 7) señala que las niñas y los niños “deben tener igualdad en condiciones para lograr el pleno goce de sus derechos humanos y contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político”. Sin embargo, históricamente se ha mostrado en la educación que las mujeres ocupan un papel secundario y subordinado (Subirats, 1994). No obstante, la escuela por ser un agente transformador y promotor de prácticas socioculturales, debe garantizar la puesta en marcha de prácticas inclusivas con perspectiva de género. En ese sentido, en el contexto escolar, la inclusión educativa debe ser entendida como el proceso de dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la participación plena en el aprendizaje (UNESCO, 1994). Es así que es importante la inclusión de todas las niñas, niños y adolescentes (NNA) en los procesos de enseñanza-aprendizaje ante la necesidad “de respetar las diferencias entre ellos, por razones de género, procedencia, etnia, capacidad o cultura” (Echeita, 2007, p. 91).

Para la SEP (2022), la educación inclusiva también hace referencia a los grupos en mayor riesgo de discriminación como indígenas, migrantes o las comunidades rurales marginadas; en el caso de la educación física, es necesaria una vigilancia sobre prácticas de segregación en las actividades, por ejemplo, implementar actividades

diferenciadas por sexo dados los estereotipos y prejuicios sobre la capacidad física de las niñas en la etapa escolar.

Si bien es cierto que el enfoque de la educación física ha pasado de ser una práctica militarista y deportiva a “una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de NNA a partir de la edificación de la competencia motriz” (SEP, 2023, p. 11), Chávez (2015) refiere que esta disciplina articula procesos socioculturales en aspectos como: el currículo como ordenamiento social; como construcción diaria de un estadio nacional y como una práctica regulada que aporta a la edificación simbólica de los usos corporales por medio de discursos normativos que impactan a las prácticas culturales de donde se ejerce. Por consiguiente, es importante que la educación física cuide el tratamiento curricular y pedagógico en el contexto escolar, siendo el juego una de las principales estrategias didácticas que permite atender a la diversidad de distintas formas, apreciando su cultura, movilizándolo saberes cognitivos, motrices, emocionales y estimulando el gusto por la actividad física (Contreras y Onofre 2002; Oyevides-Rodríguez, 2013).

Todavía en nuestro tiempo, los contextos se caracterizan por la influencia de diferentes factores políticos, económicos y sociales que se conjugan para reforzar distintas expresiones, tales como los estereotipos de género que sostienen prácticas desiguales para hombres y mujeres, que en el ejercicio cotidiano llegan a ser invisibilizadas y normalizadas. De manera que, incorporar una perspectiva de género en las prácticas educativas conseguiría que NNA pudieran experimentar en igualdad la experiencia de “ser capaz”, pero dicha tarea no resulta nada fácil para los docentes, ya que cuestionar la inequidad y pretender atenuarla es una tarea compleja, que va más allá del reconocimiento de la diferenciación biológica entre hombres y mujeres, y se debe acercar a una mirada diferente desde lo teórico y lo metodológico; también implica el reconocimiento de las relaciones subjetivas, de lo que social y culturalmente se representa en torno a lo femenino y lo masculino desde donde se preestablece una expresión objetiva para cada género y se reconstruyen en las interacciones y prácticas educativas. En este mismo sentido De la Torre (2017, p. 51) señala que:

La escuela se hace cargo de la formación intelectual a la vez que se da a la tarea de la transmisión de la herencia cultural y aparece como un espacio para la construcción subjetiva. Ejercer la práctica educativa lleva a construir identidades que contengan los valores sostenidos por la escuela y validados socialmente, vale asegurar que no es un proceso espontáneo, ya que la escuela tiene el propósito intencionado de “formar”, por lo que en su currículum incluye aquellos contenidos que sirven a sus propósitos, pero también incluye los discursos de los profesores que bien pueden apoyar tales propósitos formadores u ofrecer otras posibilidades.

A partir de lo aquí expresado se reconoce la necesidad de que las profesoras y los profesores adopten una mirada crítica y reflexiva hacia sus prácticas y discursos en torno al género, es decir, que adopten una perspectiva de género y desde ella se desarrollen prácticas inclusivas que posibiliten la igualdad entre los sexos.

En relación con lo anterior, se presenta este estudio que deriva de los resultados del trabajo de Tesis de Maestría *El acercamiento al conocimiento de la diversidad cultural en alumnos xi-iii en la clase de educación física* (Martínez-Aguilera, 2020). Dicho trabajo versó sobre el desarrollo y análisis de una propuesta didáctica para mejorar la problemática detectada en un grupo de sexto grado. A partir de los resultados del diagnóstico inicial del ciclo escolar se identificó que el alumnado tenía un bajo conocimiento de los aprendizajes esperados en EF, el desconocimiento de aspectos identitarios de su comunidad relacionados con la práctica de juegos tradicionales o autóctonos de la cultura *xi-uy*, poca participación de niñas durante la clase y desánimo del alumnado de experimentar una clase de EF basada en la implementación de actividades deportivas con segregación de grupo.

Dichos hallazgos llevaron a plantear una propuesta pedagógica para la asignatura sobre cómo la práctica docente favorece el conocimiento de la diversidad cultural en la clase de EF. En ese sentido, se utilizó un enfoque interdisciplinar para desarrollar una clase que promoviera el conocimiento de la diversidad cultural a través de los juegos autóctonos y tradicionales como principal herramienta didáctica.

Por ello la pregunta de investigación que se plantea para este estudio es ¿cómo se promueve la igualdad de género a través de la práctica docente de la educación física en un grupo de sexto grado de primaria en un contexto indígena desde un enfoque interdisciplinar? Para los fines de este artículo, el objetivo es analizar y reflexionar la práctica docente en EF con un grupo de estudiantes *xi-uy* de sexto grado de primaria a partir de los resultados de una investigación-acción realizada (Martínez-Aguilera, 2020).

METODOLOGÍA

El diseño metodológico adoptado se enmarca en una perspectiva cualitativa (Taylor y Bogdan, 1987). Esta investigación se orienta desde una perspectiva teórica en la teoría crítica y una metodología que termina en la investigación-acción desde la investigación formativa bajo principios de la práctica reflexiva (Crotty, 1998). Distintos autores han aportado ideas respecto a la investigación de la práctica docente enalteciendo la importancia de hacer procesos reflexivos en la que ellos mismos analicen su práctica con el fin de transformarla (Corey, 1953; Elliot, 1989; Schön, 1987; Stenhouse, 1987).

La investigación-acción se realizó entre agosto y marzo del ciclo escolar 2018-2019 en una escuela primaria intercultural bilingüe ubicada en el municipio de Santa Catarina, contexto indígena *xi-uy*, del estado de San Luis Potosí, México. Las sesiones de EF se impartieron dos veces por semana durante este periodo. El grupo estuvo conformado por 10 niñas y 15 niños con edades comprendidas entre diez y 11 años.

La investigación se realizó en dos grandes fases. En primer lugar, el diagnóstico y planteamiento de la problemática. En segundo, la puesta en marcha de la intervención educativa a través de la propuesta didáctica y reflexión de la investigadora. La descripción del proceso se observa en el siguiente cuadro:

■ Cuadro 1. Fases de la investigación-acción con el grupo de sexto grado

Fase 1 Problematización de la práctica docente a través de un diagnóstico grupal	
<p><i>Hallazgos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos tenían poco conocimiento de los aprendizajes esperados en educación física. • Los alumnos presentaban desconocimiento de aspectos identitarios de su comunidad relacionados con la práctica de juegos tradicionales o autóctonos de la cultura <i>xi-uy</i>. • Poca participación de las niñas durante la clase de educación física. • Desánimo de los alumnos de experimentar una clase de educación física basada en la implementación de actividades deportivas que segregaban al grupo. 	
Fase 2 Construcción y desarrollo de la propuesta pedagógica	
<i>Objetivos generales de la propuesta</i>	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Promoción de la igualdad de género dentro del desarrollo de la práctica educativa (actividad transversal a todo el proceso de intervención). 2. Que los alumnos identifiquen los juegos autóctonos, así como su complejidad de ejecución, reglas y forma de jugarlos. 3. Que los alumnos adapten las habilidades motrices que se requieren en determinados juegos de acuerdo con sus características y cómo modificarlos para poder jugar (materiales, espacio, tiempo etcétera). 4. Que los alumnos valoren la diversidad cultural de México a través del conocimiento y práctica de los juegos. 	
Secuencia didáctica número 1	Intención pedagógica: que los alumnos exploren algunos de los juegos autóctonos del estado de Chiapas, identificando sus características y la manera de adaptarlos a su contexto para poder jugarlo.
Secuencia didáctica número 2	Intención pedagógica: que los alumnos identifiquen los tipos de juegos que conocen, clasificándolos de acuerdo con los juegos tradicionales, populares y autóctonos para identificar sus características.
Secuencia didáctica número 3	Intención pedagógica: que los alumnos identifiquen el concepto de diversidad cultural mediante los juegos autóctonos que favorecen el desarrollo de habilidades y destrezas motrices.
Secuencia didáctica número 4	Intención pedagógica: que el alumno adapte las habilidades motrices como golpear, desplazarse y controlar la pelota mediante el juego autóctono de <i>Ra'chuela</i> , favoreciendo el conocimiento de la diversidad cultural.

Fuente: elaboración propia.

La técnica de recopilación de información fue mediante la observación participante. Ésta no se concibe como una herramienta para producción de datos, sino para “ayudar” al investigador a acceder a ellos y emplear otras herramientas para producirlos (Schensul

et al., 1999). Se apoyó en recursos e instrumentos como el diario de campo y videograbaciones de las sesiones completas de educación física de toda la propuesta didáctica implementada, además de una recopilación de evidencias (productos) elaborados por el alumnado a lo largo de la intervención, que se recuperaron en distintos momentos; al inicio, durante el desarrollo y al finalizar las sesiones.

El proceso de análisis y reflexión se llevó a cabo mediante el ciclo reflexivo de Smyth (1991), que permite identificar elementos del proceso de la intervención por medio de cuatro fases de acción.

1. *Descripción*: se expresa a detalle por escrito cómo fue la intervención, narrando los aspectos más relevantes de la misma.
2. *Información*: consiste en buscar elementos teóricos con qué fundamentar las decisiones que se han tomado o que han inspirado la acción docente.
3. *Confrontación*: a través del “Protocolo de focalización del aprendizaje” propuesto por Ramírez-Vallejo (2014), permite al docente hacer análisis más argumentativos sobre los supuestos, valores y creencias de la práctica a partir de la retroalimentación y discusión con otros compañeros y con apoyo de la literatura especializada en el tema (Esta etapa se realizó en los espacios de diálogo y reflexión durante las sesiones de la Maestría en Educación Primaria).
4. *Reestructuración*: se reflexiona de manera personal y colaborativa sobre lo que se puede hacer diferente a partir de la reflexión y el análisis de las fases anteriores. Reinicio del plan de acción.

Estas fases se explicitan por escrito a través de relatos de reflexión de la práctica docente, que también son llamados análisis de la práctica (Martínez-Aguilera, 2020). En total, este documento se conformó por cinco análisis de la práctica docente con base en la progresión del desarrollo de la propuesta didáctica de la profesora. En primer lugar, una clase diferente, y conociendo el juego autóctono, en segundo lugar; la clasificación de los juegos populares, autóctonos y tradicionales en tercer lugar; aprendiendo ¿qué es la diversidad cultural?; en cuarto lugar, y en quinto, identificando la diversidad cultural por medio del juego y las habilidades y destrezas motrices que se favorecen en la clase.

RESULTADOS

Los resultados están descritos a partir de los cinco análisis de la práctica docente y con su eje transversal en igualdad de género.

Análisis 1. Una clase diferente, conociendo el juego autóctono

Objetivo: explorar los juegos autóctonos de Chiapas, identificando características y manera adaptarlos a su contexto e identificar diferencias y similitudes con algunos juegos que el alumnado practica en su comunidad.

Instrumento: lista de cotejo a manera de autoevaluación.

Resultados: en la primera pauta de observación, 85% se posicionó en insuficiente y 15% en nivel básico en identificar la estructura del juego autóctono.

- 60% se ubicó en básico y 30% en insuficiente en reconocer cuáles son las habilidades motrices y las necesarias para realizar un juego.
- 60% del alumnado expresó estar en un nivel básico, 20% en satisfactorio y 20% en suficiente para adaptar las habilidades motrices en diferentes juegos, moviéndose con destreza y fluidez en cada reto.
- En la cuarta pauta, reconocer la manera de adaptar un juego a las características del entorno contestó en insuficiente 90% y en básico 10%.
- Finalmente, 50% refirió estar en el nivel básico en comunicarse con sus pares con respeto y tolerancia y participar activamente en la clase, mientras que 30% en insuficiente y 20% en satisfactorio.

Mediante el estilo de enseñanza de descubrimiento guiado, se organizó al grupo en equipos mixtos en los que, por medio de mapas de México, el alumnado tuvo la consigna de ubicar los nombres de los distintos estados del país que la docente proponía; cada equipo debía ir de un lado al otro de la cancha, tomados de la mano, explorando distintos tipos de desplazamientos motrices para ubicar

los estados en el mapa (consultar figura 1) colaborativamente. Más tarde se propuso jugar *pash pash*.¹ Mediante la explicación del origen de este juego, los alumnos identificaron características de las personas que lo practicaban.

■ Figura 1. Evidencia de las actividades realizadas en la secuencia didáctica analizada.



Fuente: elaboración propia a partir de las capturas de la videograbación de las clases de la profesora.

La transcripción de la clase videograbada en el momento intermedio se visualiza a continuación:

Docente: vamos a explicar el juego del *pash-pash*, ¿el juego de *pash-pash* es originario del estado de...?

Alumnado: Chiapas.

Docente: Y éste es el material que se utiliza para jugar (ven la imagen dónde está el *pash pash*), ¿qué material creen que esté hecho?

Docente: De maíz (alguien dice ajo, empiezan a decir cosas en *xi-uy*), miren, aquí están jugando (les muestra la imagen donde hay unas personas jugando). ¿Cómo se juega?, fijate bien, está alguien en medio y todos alrededor y se lo tiene que ir pasando a todos (hace movimientos con su mano), yo te lo paso a ti y tú me lo regresas, yo te lo doy, el juego original es de una comunidad indígena, ¿ustedes de qué comunidad son?

¹ Juego autóctono originario de Chiapas, el cual consiste en pegar una pelota con las palmas de las manos en un grupo de 25 a 30 integrantes por medio de un repartidor. La pelota es construida con piedras u otro material envuelto con hojas de maíz para darle peso. Para más información consultar FMJDAT, 2008.

Alumnado: Santa María.

Docente: Santa María, pero, ¿qué cultura son?

Niño 7: (grita) Pame Sur.

Niño 9: *xi-uy*.

Docente: Y aquí ellos (vuelve a mostrar la imagen) son tzotziles; a ver, nos hacemos para atrás (les muestra la imagen donde está una familia tzotzil). ¿Qué diferencia hay con ustedes? ¿Cuál es la diferencia entre estas personas y ustedes?

Niño 1: Ellas usan como falda.

Niño 2: Los hombres usan tenis.

Niño 3: No, usan huaraches, se ve que usan huaraches, a ver, sí, son huaraches, también las niñas aquí usan chanclas.

Docente: ¿Y éste qué será? (les muestra unas niñas toztiles en una imagen, algunos niños empiezan a decir algo en *xi-uy*).

Niña 5: Tienen mucha ropa, tienen mucha ropa encima (algunos vuelven a decir cosas en *xi-uy*) y también los hombres, los hombres utilizan como ropa de manga.

Docente: ¿Ustedes utilizan ropa de manta, por ejemplo?

Alumnado: No, ropa normal y también ellos utilizan sombreros, nosotros a veces.

Docente: Éste es el material del *pash-pash*; ahora nosotros vamos a jugar con el material que yo hice con plumas y tela, ¿ustedes ya han hecho material para jugar?

Alumnado: Sí

Docente: ¿Qué han hecho? ...

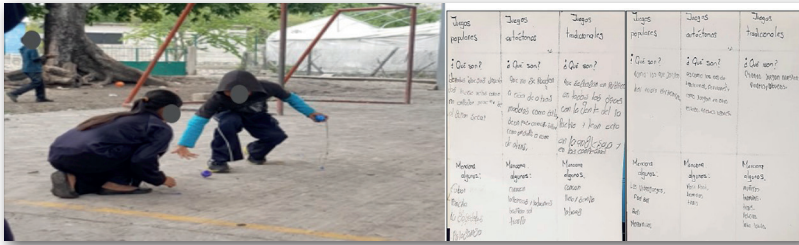
El alumnado, a través del diálogo con la docente, identificó diferencias en relación con el género en aspectos culturales como la vestimenta, las niñas señalaron que el uso de faldas era una característica que en ellas se expresaba junto con otras de otra cultura diferente. Sin embargo, en la parte práctica se reflexionó que estas diferencias no significaban una limitante en la manera de expresarse motrizmente, así como los mismos patrones de movimiento que realizan sus pares. Además, se reflexionó sobre las vestimentas y sobre cómo participar activamente en las clases sin tener una segregación por estos aspectos.

Análisis 2: La clasificación de los juegos populares, autóctonos y tradicionales

Objetivo: identificar los tipos de juegos que reconocen para entender sus características particulares. Se utilizó la estrategia didáctica de los juegos tradicionales.

Instrumento: videograbaciones, donde se identifica que los niños fueron lo que más participaron al expresar su opinión cuando la docente recuperaba los conocimientos previos, mientras que las niñas parecían no tener interés hasta que se inició la práctica física (consultar figura 2). La retroalimentación de las niñas fue menor en esa secuencia en relación con la sesión anterior, pero participaron activamente en la práctica del trompo.²

■ Figura 2. Evidencias de la secuencia didáctica analizada, participación y productos de los alumnos.



Fuente: elaboración propia a partir de captura de las videograbaciones de la clase, así como de trabajos recolectados por el alumnado.

RESULTADOS

Como principales aportaciones derivadas de este análisis se encuentran el reconocimiento de los juegos que se practican en la comunidad como el “Kanaung” y “Kameung” (en su idioma *xi-uy*)³ que,

² El trompo es un juguete tradicional construido originalmente con madera en forma de romboide y con una punta de hierro que, mediante un cordón, se hace girar con el objetivo de golpear a otros trompos. Actualmente se fabrican de plástico y otros materiales.

³ En el español se nombran “Quemados” o Encantados”. Son juegos de persecución donde un niño persigue a otro, al tocarlo, el otro toma el rol de persecutor. Sin embargo, los niños utilizan una bola de papel de basura para tocar a los demás, por lo que ésta puede ser lanzada para tocar al compañero y ser él quien intente darle el rol a otro.

a partir de estas intervenciones, el alumnado ha reconocido estos juegos como tradicionales mediante la investigación realizada con abuelos, padres o hermanos. El diálogo se orientó hacia cómo ha evolucionado la manera de jugarse hoy en día, puesto que algunos abuelos del alumnado mencionaron que usaban piedras como móvil para atrapar a los demás (si la piedra le pegaba al adversario, ahora él corría), mientras que en la actualidad utilizan papeles de la basura para crear una pelota y jugar.

Se reflexionó en que estos juegos pueden ser practicados por niñas y niños sin restricciones. El alumnado logró la comprensión del tema abordado al cotejar la clasificación de juegos que hasta entonces se habían practicado en la sesión de EF, enlistando los juegos populares, tradicionales y autóctonos (figura 2).

Análisis 3: aprendiendo ¿qué es la diversidad cultural?

Objetivo: que el alumnado identifique el concepto de diversidad cultural mediante juegos autóctonos que favorezcan el desarrollo de habilidades y destrezas motrices. Al inicio de la sesión se explicó el tema y los objetivos perseguidos, se realizó una estrategia para recuperar conocimientos a través de unos caballetes (figura 3) donde se pidió a los alumnos escribir en una hoja palabras u oraciones que asocien con el concepto de diversidad cultural y, posteriormente, pegarlos en los caballetes.

El alumnado escribió en las hojas palabras como “juego”, “diversión”, “escuela”, “no sé”; la mayoría no formuló una oración o idea completa. La docente desarrolló su clase utilizando juegos autóctonos. En la organización de los equipos se utilizaron dinámicas para hacerlos, si bien no se organiza por niños y niñas, las niñas quedan agrupadas en equipos mientras que los niños en otros, como se observa en la imagen izquierda de la figura 3.

■ Figura 3. Participación práctica de los alumnos en la sesión de educación física.



Fuente: elaboración propia con capturas de la videograbación de las sesiones de la profesora.

El estilo de enseñanza utilizado fue el descubrimiento guiado que permitió a las niñas y niños participar para cambiar la manera de participar en los juegos. “¿De qué otra manera puedo hacerlo?”, preguntaba la docente. En las retroalimentaciones se reflexionó sobre cómo se podían adaptar los juegos autóctonos a los materiales y medios que tienen en la comunidad; el alumnado participó e hizo sugerencias, además, la docente reforzó los tipos de habilidades motoras que se han practicado y se les solicitó hacer comentarios sobre su propio desempeño motor.

Resultados: en los análisis de las transcripciones hechas de las videograbaciones se identificó que, a pesar de las instrucciones, el alumnado tiende a separarse por sexo al momento de trabajar, como se observa en la figura 3. En esta secuencia, los niños participaron más que las niñas. Sin embargo, al plasmar por escrito en los caballetes tanto los conocimientos previos como lo aprendido en la sesión, el alumnado logró participar por igual, por ejemplo, algunos de los comentarios finales fueron: “diversidad es jugar cosas diferentes”; “que haya juegos en otras partes”; “jugar con respeto”; “personas diferentes y su cultura y país”; “que aquí haya animales y en otros no” y; “que haya personas que se visten diferente de nosotros en la comunidad”.

Análisis 4 y 5: identificando la diversidad cultural por medio del juego y las habilidades y destrezas motrices que se favorecen en la clase

La secuencia didáctica final se dividió en dos análisis, una parte teórica (Análisis 4) y una práctica (Análisis 5).

Objetivo: que el alumnado desarrollara habilidades motrices como golpear, desplazarse y controlar la pelota mediante el juego autóctono de “*Ra’Chuela*”⁴ favoreciendo el conocimiento de la diversidad cultural. El proceso de intervención se guió bajo la planificación siguiente:

- Se recuperaron conocimientos previos sobre la intención pedagógica relacionando lo que se practicó en sesiones anteriores sobre la práctica del juego autóctono.
- Se utilizó un fragmento de la historia de la deportista rarámuri “María Lorena Ramírez” como apoyo visual y sensibilización sobre la cultura rarámuri y la práctica del juego autóctono de *Ra’Chuela*.
- Mediante trabajo colaborativo, se construyeron implementos para la práctica de juegos.
- Se realizaron variantes de actividades de manera individual y, posteriormente, en equipos mixtos.
- El alumnado reflexionó y respondió sobre el contenido de la sesión.
- Se finalizó con una puesta en común para hablar sobre el tema abordado.

Durante las sesiones siguientes, la docente apoyó al alumnado a elaborar los materiales para jugar *Ra’Chuela*, éste recolectó materiales de desecho y varas de árboles de la comunidad. El descubrimien-

⁴ Palillo o Ra’Chuela es un juego autóctono del estado de Chihuahua practicado por los tarahumaras, aunque ellos se nombran como rarámuris. También este juego se explicaba en el Libro de Educación Física publicado por la SEP para educación primaria en 2010. Este juego formaba parte del Bloque 5 “Los juegos de antes son diamantes” para cuarto año. Para mayor información consultar en: <https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/edufisica4.pdf>

to guiado permitió que el alumnado se expresase y aportara comentarios en distintos momentos de la sesión para originar la reflexión:

- ¿de qué manera puedo llevar la pelota con el implemento?
- ¿de qué otra forma puedo tomar el palo y manipularlo?
- ¿qué otros movimientos se pueden realizar con los materiales de los que disponemos?
- ¿cómo podemos jugar con la participación de dos o tres compañeros?
- ¿cómo podemos cambiar las reglas para fomentar la participación de todos por igual?

Además, el alumnado respondió a preguntas propuestas por la docente, en las que se describen características de la cultura rarámuri en relación con la ubicación, vestimenta, tareas que realizan y juegos autóctonos propios de la comunidad como se representa en el cuadro 2.

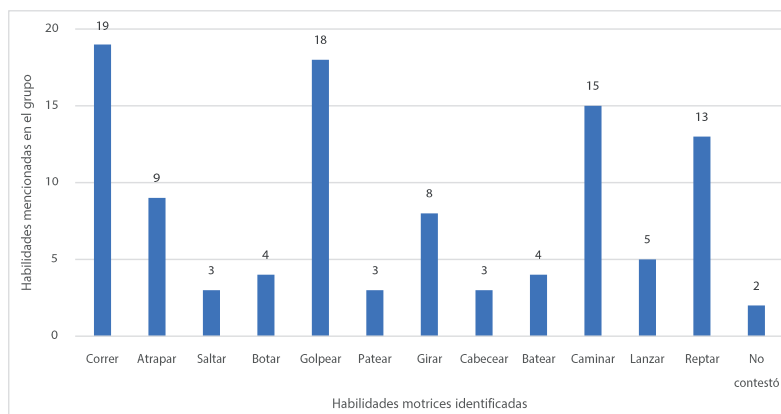
■ Cuadro 2. Descripción de las características identificadas en la cultura rarámuri, según el producto elaborado por los alumnos.

No. menciones	Respuestas de los alumnos
19	Tienen mucha resistencia, corren mucho.
13	Viven cerca del agua, hay ríos.
11	Los habitantes viven en cuevas, son nómadas.
10	Viven y juegan entre montañas.
6	Usan vestidos y faldas largas, usan chanclas.
4	Comen tortillas, maíz y frijoles.
4	Se cambian de lugar por el clima, hace mucho frío y sol.
2	Hay animales.
2	Lorena es de la cultura rarámuri.
1	Despiertan temprano.
1	Son del estado de Chihuahua, Comunidad Los Hormigueros.
3	No contestaron la hoja.

Fuente: elaboración propia.

Por último, como actividad de evaluación final, la docente proporcionó una hoja al alumnado para describir los aprendizajes que consideraron haber adquirido sobre las habilidades motrices. En la figura 4, se expresan las habilidades identificadas por el alumnado, que la docente retroalimentó con la pregunta detonadora “¿en qué otras actividades de la vida cotidiana las usamos?”. Posteriormente, invitó al grupo a participar, pero el tiempo no permitió que todos lo hicieran de forma oral, la participación de miembros del grupo se igualó a través de la participación en forma escrita con las actividades propuestas.

■ Figura 4. Habilidades motrices reconocidas por el alumnado en la evaluación final de la secuencia.



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y COMENTARIOS FINALES

En la EF, de acuerdo a Serrá (2016), las prácticas siguen siendo diferenciadas para las niñas en relación con los niños. Sin embargo, durante esta intervención didáctica se muestra que es posible generar ambientes de participación igualitaria entre niñas y niños dentro de la sesión de EF, lo cual se logra dejando de lado los enfoques competitivos y utilizando un tratamiento pedagógico orientado al

descubrimiento y la exploración motriz. No obstante, cuando la participación oral es abierta, aún prevalece una mayor participación masculina sobre la femenina, aspecto que, de acuerdo con Araiza-Díaz (2006), dentro de los contextos indígenas a las mujeres les son otorgadas labores específicas, por ejemplo, más del ámbito doméstico que del político, aspecto que en este trabajo se ve reflejado cuando las niñas suelen demostrar mayor timidez para expresar sus puntos de vista y reflexiones en comparación con los niños.

Lo anterior representa un reto para el profesorado de EF en las comunidades indígenas y en otros contextos educativos al intentar lograr la participación igualitaria de niños y niñas. En este sentido, se sugiere priorizar estrategias de participación activas y de evaluación formativa que posibiliten al alumnado reflexionar sobre su aprendizaje de manera inclusiva, puesto que “el diseño es una parte del método y se centra en la recogida y análisis de la información necesaria para resolver el problema –o la manera de intervenir en una innovación educativa–” (Navarro-Asencio, 2017, p. 105). Además, como lo señala Blázquez (2016), el profesorado en esta disciplina no está condicionado a aplicar un patrón didáctico definitivo, sino que debe ser flexible e ir adaptando las estrategias y recursos, por ejemplo, en la organización del grupo, en las consignas de las actividades, en las estrategias de evaluación, en el desarrollo del contenido, entre otras, conforme a las necesidades de los estudiantes.

Si bien el juego es el principal medio que moviliza los aprendizajes de la EF (SEP, 2023), la atención en la espera de lograr una perspectiva de género en estos espacios no debe caer sólo en la parte procedimental, es decir, en el desarrollo de la motricidad al poner juegos donde es más sencillo promover la inclusión, como en el caso de implementar juegos tradicionales y autóctonos (donde niñas y niños pueden participar activamente), sino que la atención a la diversidad debe estar presente en todos los elementos, momentos y recursos que son utilizados en el desarrollo de la clase; al propiciar la reflexión en puestas en común, al retroalimentar el aprendizaje adquirido, en las decisiones tomadas a partir del diagnóstico del grupo (identificación de problemáticas), en el lenguaje y la manera de comunicarse con el grupo para lograr un clima armónico e inclusivo, entre otras, debiendo en todo momento sostener sesiones que permitan el desarrollo integral de niñas y niños por igual.

En conclusión, la forma de organización de las sesiones de EF (hacer equipos mixtos por ejemplo) no es suficiente para alcanzar los principios de igualdad, sino que se deben tener presentes los discursos y prácticas, que el profesorado reflexione sobre ello y lo interiorice con cierta sensibilidad, para que pueda replantearse su quehacer y lograr prácticas verdaderamente inclusivas, que consigan, no sólo la integración de niñas y niños en un mismo espacio de práctica, sino que la escuela pueda garantizar para todas y todos una igualdad en el acceso al conocimiento y las oportunidades.

De esta manera, se vuelve urgente incorporar la sensibilización en materia de género en los procesos de enseñanza, y la educación física es un espacio idóneo para una práctica igualitaria y el fomento del empoderamiento de niñas en contextos vulnerables desde el tratamiento curricular y didáctico adecuado, puesto que es un espacio que favorece la convivencia en la comunidad y el reconocimiento de la diversidad cultural. Los ejercicios reflexivos, como el que aquí se presenta, permiten al profesorado hacer conscientes los discursos bajo los cuales emprenden sus prácticas, posibilitándolas para la mejora de las mismas.

REFERENCIAS

- Araiza-Díaz, A. (2006). Las mujeres indígenas en México: un análisis desde la perspectiva de género. *Quaderns-e de l'Institut Català d'Antropologia*, 8, 1-17. <https://raco.cat/index.php/QuadernseICA/article/view/56017>
- Bourdieu, P. (1988). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Blázquez, S. D. (2016). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. INDE.
- Carro, S., y Santos, L. (2012). Educación rural. Acciones y omisiones. En S. Carro y A. Fernández (coords), *Tejiendo redes. La relación escuela, familia y comunidad en el medio rural* (pp. 35-40). Psicolibros Universitario.
- Chávez, M. L. (2015). *Los orígenes de la educación física en México. Reflexiones sobre el género, el cuerpo y la nación*. BECENE, RIESLP.
- Contreras, J., y Onofre, R. (2002). Perspectiva intercultural de la Educación Física. En T. Lleixà (coord.), *Multiculturalismo y Educación Física*, (pp. 47-77). Paidotribo.

- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school practices*. Bureau of Publications, Teachers C.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: meaning and perspective in the research process*. Sage.
- De la Torre, A. (2017). Construyamos género: una perspectiva psicopedagógica. *Humanitas Digital*, 40-41. <https://humanitas.uanl.mx/index.php/ah/article/view/33>
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión a la educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elliot, J. (1989). *Práctica, recerca i teoria en educació*. Eumo Editorial.
- Federación Mexicana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales (FMJDAT) (2008). *Juegos y deportes autóctonos y tradicionales de México*. Trillas.
- Fritz, H. (2003). El Empoderamiento como categoría analítica: una discusión a partir del modelo de Naila Kabeer. En B. Martínez y R. Díaz (coords.), *Mujeres rurales, género, trabajo y transformaciones sociales*. Colegio de Posgraduados, Puebla.
- Galaviz, K. I., Argumedo, G. G., Gaytán-González, A., González-Casanova, I., González-Villalobos, M. F., Jáuregui, A., Jáuregui-Ulloa, E., Medina, C., Pacheco, Y., Pérez, M., Ortiz, J., Renano, R., Rodríguez, M. P., y López y Taylor, J. R. (2022). *Las niñas también juegan. Boleta de calificaciones mexicanas sobre actividad física en niñas, niños y adolescentes*. Inédito. https://docs.wixstatic.com/ugd/cca120_c43bf163b65d400aaef3de93af85238.pdf
- García V., J., Talavera T., K., Villanueva Ch. L., y Gamba M., L. (2018). *Género en la Educación Física: propuestas didácticas*. UPN.
- González-Pazos, J., y Viadero-Acha, M. (2010). Equidad de género y pueblos indígenas desde la perspectiva de la Educación para el Desarrollo. En Universidad del País Vasco (ed.), *Género en la Educación para el Desarrollo* (pp. 33-65). UPV.
- INM (2006). *Las mujeres indígenas de México: su contexto socioeconómico, demográfico y de salud*. Instituto Nacional de las Mujeres, Consejo Nacional de Población.
- INSP (2020). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-2019. Resultados nacionales*. INSP, INEGI.
- Klein, A., y Vázquez-Flores, E. (2013). Los roles de género de algunas mujeres indígenas mexicanas desde los procesos migratorios y generacionales. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 5(1), 25-

39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-07802013000100003
- LGDNNA (2023). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Cámara de diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Martínez-Aguilera, G. R. (2020). *El acercamiento al conocimiento de la diversidad cultural en alumnos xi-iii en la clase de educación física*. (Tesis de maestría). BECENE, San Luis Potosí, México.
- Navarro-Asencio, E. (Coord.) (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Universidad Internacional de La Rioja.
- ONU Mujeres (s. a.). *Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas*. ONU Mujeres. <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/women-and-the-sdgs/sdg-5-gender-equality>
- Oyervides-Rodríguez, L. (2013). *Rescatando y promoviendo valores a través de la lúdica: Resaltando los juegos tradicionales mexicanos* (Tesis de doctorado). Consorcio Educativo Oxford, Monterrey, México. <https://inieam.org.mx/acervodigital/items/show/3>
- Ramírez-Vallejo, S. (2014). La investigación formativa: su materialización en los programas de maestría con orientación profesional. En V. S. Ramírez y O. F. Hernández (coords.), *La investigación formativa retos y experiencias en la profesionalización docente* (pp. 15-71). Pedro Vallejo.
- Rodríguez, G., Ramos G. B., y Cruz, V. V. (2023). La importancia de la participación de los padres en escuelas rurales a nivel básico. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 11(1), 1-19. <https://dilemascontemporaneo-educacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3710>
- Schensul, L., Schensul, J., y LeCompte, M. (1999). *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews, and Questionnaires*. AltaMira Press.
- Schön, D.A. (1987). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós.
- SEP (2023). *Anexo Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*, 30 de junio del 2023. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/06/Anexo-Educacion-Fisica-en-el-marco-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana-FINAL.pdf>
- SEP (2022). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Nacional*. SEP. <https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/2020/04/11073434/ENEI.pdf>

- Serrá, P. (2016). *La perspectiva de género en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* (Tesis de doctorado). UAB, España.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, (294), 275-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie06a02.htm>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Viveros, M. (2012). *Equidad e inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. (Documento de trabajo). <http://www.bdigital.unal.edu.co/7409/>