



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -CINDE
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

CONCEPCIONES DE CUERPO QUE SUBYACEN A LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS
SUBJETIVIDADES PROMOVIDAS EN LOS EDUCANDOS

PRESENTADO POR:

LINA ANDREA CAPADOR RAMIREZ

LINA PATRICIA CORREA OLARTE

ASESOR:

MANUEL SANABRIA TOVAR

BOGOTÁ, MAYO DE 2010

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO - CINDE
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

CONCEPCIONES DE CUERPO QUE SUBYACEN A LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y LAS
SUBJETIVIDADES PROMOVIDAS EN LOS EDUCANDOS

PRESENTADO POR:

LINA ANDREA CAPADOR RAMIREZ

LINA PATRICIA CORREA OLARTE

ASESOR:

MANUEL SANABRIA TOVAR

BOGOTÁ, MAYO DE 2010

Nota de Aceptación

Firma de Asesor de Tesis

Firma del jurado

Firma del jurado

Bogotá D.C, mayo de 2010

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

País:	Colombia
Tipo de documento:	Tesis de grado
Acceso al documento:	CINDE – UPN
Título del documento:	Concepciones de cuerpo que subyacen a las prácticas Pedagógicas de los docentes de educación física y las subjetividades promovidas en los educandos
Autores	Lina Patricia Correa Olarte Lina Andrea Capador Ramírez
Publicación:	2010
Lugar:	CINDE – UPN
Páginas:	155
Palabras claves:	Cuerpo, corporeidad, educación, práctica pedagógica, subjetividad
Descripción:	Esta investigación se fundamenta en el interés por indagar cuál o cuáles son las concepciones de cuerpo que subyacen a las prácticas pedagógicas de los educadores físicos y las subjetividades que estas promueven; se presenta a través de un enfoque hermenéutico.
Fuentes principales:	Denis, Daniel, Guattari, F, y Rolnik, Le Breton, Planella, J, Merleau-Ponty, Maurice, Patteti, Y, Boburg, F, Pedraza, Z,
Contenido:	Al interior de este proyecto de investigación se encuentra un marco general en el que se pueden contextualizar las preguntas por el concepto de cuerpo, corporeidad, educación física, y subjetividad, Esta investigación está compuesta por

cinco partes a saber: Primera, recoge los aportes y las construcciones a cerca de los atributos de la subjetividad (histórico-cultural, político, expresivo y deseante) que surgen al interior de la línea de investigación. La segunda corresponde a una mirada del cuerpo en la historia, desde las diferentes concepciones que se han tenido éste hasta llegar al concepto de corporeidad, pasando por el cuerpo simbólico y las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física. En la tercera sección se refieren los aspectos metodológicos que sirvieron al desarrollo de la investigación. En la cuarta, se encuentra las discusiones y las reflexiones sobre los hallazgos. La quinta trata sobre las conclusiones y posibles recomendaciones para futuras investigaciones.

Metodología:

El enfoque metodológico es de corte hermenéutico. Este recurso interpretativo permitió ganar una perspectiva inicial del objeto de estudio y contrastarla con la teoría. Para el desarrollo del ejercicio investigativo se recabó la información usando las técnicas de observación participante y relatos para detallar la práctica pedagógica de los docentes y contrastarla con su discurso, se procedió a realizar la triangulación de los datos recolectados y a la luz de los referentes teóricos con los autores se hizo la interpretación y la conceptualización final.

Conclusiones:

La concepción dualista de cuerpo prevalece en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física, por lo tanto los tipos de subjetividades que se promueven son normalizadas y a su vez refuerzan los dispositivos de disciplinamiento y control de los cuerpos.

Fecha de elaboración del resumen:

Mayo de 2010

Dedicatoria

A la vida que con su marea y sus tormentas me han traído a esta playa en compañía de mis hermosos y maravillosos hijos. Daniel por su caminar conmigo en estos diecisiete años, Nico, Juanes y Cami por encender de nuevo mi llama, A mi mami por su apoyo incondicional, A mi Juan por su presencia en mi vida.

Lina Patricia Correa Olarte

Gracias a esa fuerza creadora que me permite caminar libremente por el mundo y descubrir mil horizontes de nuevas posibilidades. A mis padres Otilia y René, por ser la fortaleza, el amor y la presencia incondicional en mi vida, A mi hermano René por su capacidad de otorgar palabras y descubrir sonrisas.

Lina Andrea Capador Ramírez

Misión del Cuerpo

*“Claro que el cuerpo no está hecho sólo para sufrir
Sino para sufrir y gozar.
En la inocencia del sufrimiento
como en la inocencia del gozo,
el cuerpo se realiza vulnerable y solemne.
Salve mi cuerpo, mi estructura de vivir
y de cumplir los ritos de la existencia.
Amo tus imperfecciones y maravillas.
Las amo con gratitud, pena y rabia intercaladas.
En ti me siento dividido,
campo de batalla sin victoria para ningún lado.
Sufro y soy feliz en la medida de lo que acaso me ofreces.
Será ese mismo acaso, será ley divina
que me parte y reparte en pedacitos.
Mi cuerpo, mi dolor, mi placer y trascendencia
es al final mi ser entero y único”*

Carlos Drumont de Andrade

Resumen

La presente investigación es asumida desde el enfoque hermenéutico, el cual permite interpretar la realidad desde un acercamiento a las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física para conocer las concepciones de cuerpo que comportan estas y las subjetividades que constituyen. Recorriendo un camino que da paso al diálogo entre los autores, la realidad observada y las investigadoras, se llega a la conceptualización final en la que se evidencian los hallazgos y aprendizajes obtenidos.

Abstract

This research is assumed from the hermeneutical approach. It allows interpret the reality from an approach to the pedagogical practice of physical education teachers, so for knowing the concepts about the body and all the items that involves the subjectivity that confront it' going over this road that lets the dialogue among the authors, the target reality and the reaserchers it gives as a result the final conclusions in which the findings are in evidence and the knowlege are gotten.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN ANALÍTICO RAE	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	13
EL SENDERO HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE CORPOREIDAD	13
CAPITULO II	15
DEVELANDO SUBJETIVIDADES	16
2.1 Nuestro abordaje de la subjetividad	20
2.2 Dimensión histórico-cultural	24
2.3 Dimensión política	29
2.4 Dimensión expresiva	32
2.5 Dimensión deseante	36
CAPÍTULO III	41
HILANDO IDEAS	41
3.1 Del cuerpo a la corporeidad	41
3.2 El cuerpo vivido como un todo expresivo	46
3.3 Educación física, sentir, pensar y actuar del cuerpo	48
3.4 ¿Construyendo posibilidades?	51

CAPÍTULO IV	55
EL CAMINO RECORRIDO	55
4.1 Participantes	57
4.2 Momentos de la investigación	58
4.3 Categorías y subcategorías	59
CAPÍTULO V	61
LOS HALLAZGOS	61
5.1 En relación con las concepciones de cuerpo	62
5.2 En relación con las subjetividades	64
CAPÍTULO VI	69
LO APRENDIDO	69
Referencias	72
Anexos	76

INTRODUCCIÓN

«Tenemos cuerpos, pero a la vez somos cuerpos;

nuestra corporeidad es una condición

necesaria de nuestra identidad”

(Turner 1989)

La investigación tiene como propósito indagar las concepciones de cuerpo que comportan las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física y las subjetividades que se promueven a partir de estas.

Históricamente se han generado diferentes concepciones de cuerpo y por tanto de educación física, este transcurrir histórico nos sitúa en el momento actual en el que nos cuestionamos sobre la importancia de realizar la transición del concepto de cuerpo al de corporeidad (entendida esta como la visión holística del hombre) que se construye y posibilita desde las prácticas pedagógicas de los educadores físicos.

Miguel Vicente Pedraz (2003) sostiene que “Los discursos pedagógicos de la educación física han tendido a disolver la diferencia (de clase, género, etnia, cultura entre otras) mediante la construcción de un sujeto pedagógico imaginario”. Estos discursos generan diferentes usos corporales en los cuales se mantiene la visión dicotomizada y biologista del cuerpo, ubicando la práctica pedagógica de la educación física como un dispositivo para ejercer control sobre los cuerpos.

El marco referencial de este trabajo de investigación aborda en el primer capítulo el concepto de subjetividad y los atributos histórico cultural, político, expresivo y del deseo que la conforman y que son el resultado de las construcciones generadas al interior de las reflexiones que han tenido lugar en la línea de investigación Cuerpo, Poder y Subjetividad; luego se encuentra un recorrido histórico de las nociones de educación física y cuerpo dando paso al concepto de corporeidad y finalmente al análisis de las prácticas pedagógicas con lo que se posibilitó dar respuesta a las preguntas que dieron vida y motivaron esta investigación.

Los principales hallazgos son que en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física prevalece la visión dicotómica del cuerpo en la que se privilegia el disciplinamiento de los cuerpos a través del ejercicio físico; es evidente la ambigüedad frente a su discurso, en el que se plantean y desarrollan actividades un tanto singularizadas, pero que contrastan con el ejercicio de poder que ejercen sobre los estudiantes, valiéndose de su posición como docentes.

No hay posibilidad de emancipación de los cuerpos en este tipo de prácticas porque no hay un esfuerzo de los docentes en general por transformar y posibilitar la creación de otros mundos posibles.

Se da paso y se abren nuevos horizontes para los futuros investigadores que consideren abordar estas problemáticas que hoy marcan a la escuela.

CAPÍTULO I

El sendero hacia la construcción de corporeidad

Hace ya tanto tiempo que tengo este cuerpo que me he olvidado de mí. Ese pensamiento persigue nuestro transcurrir en el mundo, basta esta simple reflexión para generar toda una elucubración acerca de por qué seguimos teniendo un cuerpo objeto. Entonces decidimos indagar para resolver esta inquietud.

El sendero nos lleva a los cambios epistémicos que han surgido con el devenir histórico acerca de la concepción de cuerpo y su transición al concepto de corporeidad en el que converge una mirada holística del ser humano desde el enfoque fenomenológico que se opone a una reducción fisicalista y fisiologista de la corporalidad, en la cual “el cuerpo es aquello en lo que soy, yo soy quien percibo, es mi propio cuerpo y esto hace que las cosas se me parezcan en primera persona en *mi propio cuerpo* y no en tercera persona *el cuerpo*” (Gallo, 2007).

No obstante, a estas perspectivas fenomenológicas, la educación física bajo la idea del cuerpo en términos *físicos* hace alusión a una sola dimensión del ser humano. La diversidad de prácticas corporales y la escasa reflexión teórica; la poca claridad acerca de criterios y principios para la selección de los contenidos y sus fundamentos pedagógicos; la falta de identidad que tiene el saber; la poca apropiación que tiene para construir bases conceptuales que movilicen las concepciones tradicionales acerca del cuerpo y el movimiento; y la resistencia al cambio no han posibilitado una mirada más allá de las concepciones postcartesianas, por lo que se mantiene la mirada dualista del cuerpo en las prácticas pedagógicas de los educadores físicos con lo que se instauran formas de disciplinamiento, agenciamientos maquínicos, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, desarrollo y optimización.

El cuerpo se codifica, desarrolla, entrena, instruye y modela para ejercer su control. Con Foucault (2005) se entiende que el dominio de los cuerpos puede ser alcanzado invirtiendo el poder en el cuerpo por medio de la gimnasia, ejercicios de musculación,

vigor, nudismo y exaltación de la belleza física. La educación física con sus prácticas transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de la cultura, en los que se cosifica al cuerpo y se limita su posibilidad de expresión.

Con esto en mente, surgen preguntas que probablemente nos den una luz sobre el quehacer de los educadores físicos y su rol en la construcción de sujetos y sus subjetividades. ***¿Qué concepciones de cuerpo subyacen a las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física? ¿Estas prácticas pedagógicas y estas concepciones de cuerpo que tipo de subjetividades promueven?***

Baste lo anterior para fijarnos unas metas, unos propósitos que serán el norte de esta investigación. En consecuencia nos trazamos el objetivo de indagar las prácticas pedagógicas de los educadores físicos para evidenciar la concepción de cuerpo que comportan esas prácticas y los tipos de subjetividades que se constituyen.

Con este horizonte se pueden identificar los conceptos de cuerpo que se han construido históricamente y que sustentan las prácticas pedagógicas de los educadores físicos y establecer las relaciones que se dan entre cuerpo y educación física en las prácticas pedagógicas, para visibilizar la subjetividad que estas promueven. A esto se añade aportar atributos que permitan comprender la constitución de la subjetividad.

CAPÍTULO II

Develando subjetividades

El lugar de la línea de investigación Cuerpo, Poder y subjetividad para la Maestría en Desarrollo Educativo y Social, es la producción de conocimiento relacionado con objetos de estudio enfocados en el desarrollo social y comunitario y la educación para el desarrollo humano. Esta producción tiene lugar en un proceso considerado clave para la formación como investigadores de los participantes en la Maestría, pero además, para la integración en comunidades académicas, capacidad de interacción con otras comunidades y para proyectarse socialmente (CINDE - UPN, 2006, pp. 55 y 56).

Desde este horizonte institucional, la línea Cuerpo, Poder y Subjetividad emerge en el año 2004 situada en una perspectiva sociológico-antropológica que permite mirar el cuerpo desde otro lugar, tomando distancia de la bio-medicina, para atender sus *prolongaciones simbólicas*. Así, se comprende el cuerpo desde su inscripción en una compleja red simbólica que cobra sentido en la medida en que el grupo social al que pertenece, le otorga un lugar, le sumerge en un oleaje universal de significados o le hace artífice central de las miradas sociales.

Esta nueva mirada presupone recuperar el cuerpo como unidad, otrora fragmentada por el pensamiento cartesiano. Unicidad en la que confluye lo biológico, lo social y lo cultural, como “corporalidad”. Superar este legado dicotómico de la modernidad, que segmenta al ser humano en el dualismo cuerpo / mente afianzado por la racionalidad instrumental que naturaliza fusiones tan aparentemente diversas como el ascetismo cristiano y el sistema de producción capitalista.

Desde esta perspectiva, la línea ha avanzado en reconocer el lugar que ocupa hoy el cuerpo como objeto de investigación en los campos antropológicos, sociológicos, en los estudios culturales, literarios, históricos, filosóficos y artísticos. Este dinamismo disciplinar abre nuevas posibilidades para abordar el cuerpo como producto y escena de las construcciones simbólicas colectivas de comunidades, grupos y sociedades.

En consecuencia con las nuevas tendencias que recuperan la importancia y visibilidad del cuerpo, su positividad, la línea se propone avanzar hacia los siguientes objetivos:

- Construir conocimiento sobre el cuerpo, la constitución de subjetividad y los ejercicios de poder, desde la perspectiva de las ciencias sociales.
- Aproximarse a las representaciones sociales del cuerpo desde un enfoque hermenéutico, que permita comprender sus significados en diferentes contextos socioculturales.
- Construir propuestas metodológicas para abordar el cuerpo como construcción de sentido y significación socio-cultural.
- Diseñar propuestas educativas con énfasis en Nuevas Pedagogías Corporales para la configuración de subjetividades emancipadas, singulares que conlleven al ejercicio del sujeto político y al fortalecimiento del tejido social.

Frente al primero de estos objetivos, se ha trasegado por conceptos novedosos como el de *corporeidad*, o unidad biológica, social y cultural del cuerpo de la persona siempre en construcción que a diferencia de la corporalidad aborda el cuerpo simbólico como unidad, por esto en la presente investigación se hará referencia a la corporeidad. El proceso de *socialización*, más allá de los presupuestos sociológicos centrados en la internalización, se asume como determinante en la constitución de un sujeto encarnado en un cuerpo (Emilio Tenti, 2002), construcción social del cuerpo en el que se inscriben valores, además de predisposiciones. El concepto de “*habitus*”, de Pierre Bourdieu (1980), para definir la interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas. También del mismo pensador, el concepto de “*hexis corporal*”, para nombrar que el habitus se aprende mediante el cuerpo, o sea que se incorpora a través de un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia y que se representa en valores hechos cuerpo, como cuando al niño o niña se le dice “ponte derecho”... “no cojas el cuchillo con la mano izquierda”... Michael Foucault, es convocado a la línea, por sus análisis frente al *poder sobre el cuerpo* en diferentes ámbitos de socialización, en los cuales emerge el individuo niño, niña, mujer u hombre, sometido,

constreñido en su subjetividad y obligado al disciplinamiento corporal como dispositivo de poder, controlador de su expresión y de su espontaneidad, que en últimas determina una condición desfavorable a su constitución como sujeto de derechos, para práctica de la autonomía y de la libertad (Luz Marina Echeverría, 2006).

El cuerpo en tanto *representación social* ha sido abordado por diferentes trabajos de grado de participantes en la línea. Desde el lugar de la representación, el cuerpo da cuenta de un grupo social, de sus códigos, de las formas en que el cuerpo se pone en juego tanto en la esfera pública como privada. El estudio de las *representaciones de cuerpo*, en tanto imágenes, sistemas de referencia interpretativa, categorías o teorías explicativas que el sujeto intercambia con otros en su interacción, o maneras de interpretar la realidad cotidiana y formas de conocimiento social que conceden una posición al sujeto frente a una situación, persona o hecho social, se refleja en los trabajos de investigación desarrollados, por ejemplo, “*Representaciones sociales de cuerpo en madres de niños y niñas con discapacidad física*”, o “*Representaciones de cuerpo en mujeres abusadas sexualmente*”.

Aún cuando varios de los trabajos de grado se han preguntado por el lugar de la representación del cuerpo en diferentes poblaciones, el interés de la línea no termina allí, pues es posible seguir profundizando en una nueva hermenéutica del cuerpo que dé lugar a nuevas narrativas, otros lenguajes (performance), al descubrimiento de una nueva discursividad, a la comprensión del silencio de los cuerpos, sus huellas, inscripciones, marcas y expresiones de resistencia, etc.

En la misma ruta de generar conocimiento sobre el cuerpo, la línea tuvo como centro el análisis sobre *el cuerpo en la historia, premoderna, moderna postmoderna*. El interés se orientó a identificar las diferentes concepciones de cuerpo en estos tres periodos, con acercamientos a los procesos de constitución de la subjetividad y a indagar acerca de las prácticas hegemónicas sobre el cuerpo, el lugar de la escuela en la construcción de esos cuerpos y las posibilidades de otras pedagogías que permitan la expresión de diferentes formas de subjetividad.

La apuesta de la línea, desde este lugar, apunta a develar las condiciones de posibilidad para la producción y reproducción de concepciones de cuerpo que se traducen en ejercicios

de poder, cada vez más refinados, para la dominación y subordinación de las subjetividades y los sujetos, como mecanismos y dispositivos de un sistema que no da lugar a la autonomía y a la singularidad, pero también se mueve la línea por la pregunta por los nuevos dispositivos pedagógicos y culturales que potencialicen procesos de creación, de autonomía, de singularidad y de libertad.

La cohorte UPN20 avanzó por esta ruta con el proyecto “*Construcción de propuestas educativas con énfasis en Nuevas Pedagogías Corporales para la configuración de subjetividades emancipadas que conlleven al ejercicio del sujeto político y al fortalecimiento del tejido social*”, del cual se desarrolló el de “*Caracterización sociocultural de ambientes escolares, en cuanto a ejercicios de poder sobre el cuerpo y la subjetividad: Estudio de casos en la ciudad de Bogotá*”. Las preguntas que orientaron estas búsquedas se resumen en: *¿Cuál es el rumbo de la pedagogía para la construcción de la subjetividad del cuerpo emancipado? ¿Cómo actúan los mecanismos implícitos de poder sobre el cuerpo-sujeto en las prácticas educativas? ¿Cómo se articula el poder para el control simbólico del cuerpo-sujeto? ¿Cómo responder al desafío que tiene la educación respecto a la construcción de subjetividades singulares desde una pedagogía del cuerpo?*

Retomando los objetivos planteados para la línea, la cohorte UPN22 se dio a la tarea de fundamentar la relación de la trilogía de conceptos que nominan la línea. Para esto, se parte de conjeturar que **“las subjetividades se constituyen mediante procesos de subjetivación a partir de ejercicios de poder que pasan por el cuerpo, se inscriben en y se expresan con el cuerpo”**. La preocupación central de la línea, para este momento, es construir colectivamente sentido a los proyectos de grado que abordan una mirada, unas preguntas por la constitución de subjetividades bien sea normalizadas o singulares (Guattari, 2006). Las preguntas generadoras se expresan en: *¿Cómo se da el proceso de subjetivación normalizada, serializada, maquínica? ¿Cuál es el lugar de los agenciamientos de enunciación en la producción de las subjetividades? ¿Cuál es el lugar del deseo en la producción de las subjetividades? ¿Cómo agenciar procesos de singularización, cómo inventar nuevas coordenadas de producción de subjetividades singulares?*

En consecuencia, asumir al *sujeto* como *cuerpo subjetivado* (corporeidad) implicó dar un giro de la tradición que coloniza la ideación corporal (afianzada desde proyectos

institucionales y políticos que definen previamente las subjetividades corporales que se quieren y desean). Ideación soportada en una forma de pensar lineal que entronizó el mito objetivista y sus correlatos dicotómicos que devino en un mundo desencantado y domesticado.

Idear el cuerpo y la subjetividad desde una posibilidad des-colonizadora, requirió apartarse de pensar en términos de estructuras, esencias o sustancias para darle lugar a la fluidez, la variabilidad, la experiencia, la comprensión del sujeto desde su singularidad, desde el deseo, desde situarse en el contexto en el que se vive, en su historia y sus tradiciones, estos es, del devenir, del estar siendo, del somos cuerpo.

No es una tarea menor (como diría el maestro Hugo Zemelman) hacer rupturas con estas tradiciones modernas tan fuertes afincadas en la producción de modelos arquetípicos, ideales que, tal vez por lo exitosos al ser aplicados a contextos relativamente estables, han dado lugar a un mundo donde el mismo ser humano ha quedado atrapado entendiéndose y configurándose en esa misma lógica de estandarización y domesticación.

Sin embargo, cabe resaltar el cambio en las llamadas ciencias duras que se ocupan cada vez más de abrirse a modelos cada vez más complejos, como el tránsito desde la metáfora mecánica a la metáfora de la red (entramado de relaciones) para dar cuenta del universo con los seres humanos como sus nodos. Este giro epistemológico hacia la complejidad está impactando las diferentes disciplinas tanto las denominadas duras y blandas.

Desde esta perspectiva, el sujeto va emergiendo como constructor de su propio mundo como creación simbólica-vivencial (Najmanovich, 2001), lo que lejos de pretender volver al dualismo en tanto escisión del sujeto y el objeto y la consideración del mundo como “objeto mental”, adquiere sentido para señalar el reconocimiento de la no posibilidad de separar nuestras categorías de conocimiento, nuestra historia, nuestras experiencias, nuestra corporalidad, de la realidad que construimos.

2.1 Nuestro abordaje de la subjetividad

La pregunta por la constitución de la subjetividad implicó apartarse de las miradas deterministas y esencialistas. Este nuevo giro nos condujo a la pregunta por la subjetividad

misma, a la necesidad de optar por apoyarse en alguna de las definiciones elaboradas o aventurarse a construir la propia. En consecuencia, romper con el modelo explicativo, nos exigió encaminarnos en la tarea de generar comprensión a partir de identificar y hacer explícito lo que se puede predicar sobre la subjetividad, más allá de atrapar el concepto en una definición.

No obstante, revisamos diferentes concepciones sobre subjetividad y nos encontramos con un escenario polisémico: uso del término subjetivo para designar lo opuesto a lo objetivo (ámbito epistemológico), o referido al mundo interno del sujeto en oposición al mundo externo (ámbito psicológico), o como forma de referirse a lo inexacto, poco confiable, relativo a formas de pensar no rigurosas (ámbito metodológico).

Tiene en común estas ideas sobre la subjetividad una lógica “interiorista” que alude a lo no tangible pero de alguna manera expresable desde la discursividad. Esta subjetividad del sentido común (Vanegas, 2002) que alude a lo subjetivo como lo que se encuentra al interior de nosotros está muy cercana, impregnada de alguna de las corrientes psicológicas que ha permeando el tejido social y que se incorporan a las tradiciones culturales.

Desde la filosofía tradicional, siguiendo a Vanegas (Op. Cit.) la subjetividad alude al sujeto, a su interior, a su vida interna, a sus pensamientos, afectos, a su conciencia ética. Aquí la subjetividad es sinónimo de sujeto, no se puede pensar la subjetividad sin sujeto.

Para quienes Vanegas (Op. Cit.) Aglutina con la denominación “el pensamiento social”, el sujeto esencial, único, arquetípico, universalizado y unificado, impide dar cuenta de la subjetividad, pues esta se deriva de los procesos sociales. Como producto de poderosas fuerzas externas a partir de procesos de internalización, socialización, educación, nuestro mundo interior se configura como efecto de lo social, cultural, etc. Esta “versión débil” del pensamiento social queda atada a los presupuestos esencialistas en tanto la construcción de la subjetividad resulta de un moldeamiento de algo preexistente en el individuo por las influencias del mundo externo.

Por otra parte, para la “versión fuerte”, sujeto y subjetividad son construcciones sociales a partir de dispositivos de diferentes órdenes (naturales, humanos, no humanos) externos al individuo. El sujeto, su subjetividad, se entiende como el resultado del proceso

de subjetivación donde se conjugan tanto estos elementos (dispositivos) y distintos acontecimientos en su devenir histórico, desde donde se constituye en sus formas de pensar, expresarse, actuar, desde una lógica histórica atravesada por formaciones discursivas, tecnológicas, jurídicas e institucionales (Lanceros, 1996, citado por Vanegas, Op. Cit.).

Así, la subjetividad se entiende como “la forma en que los individuos se construyen y son producidos como sujetos. Existen formas de autoconstrucción de la subjetividad de forma artística y de construcciones mecánicas de la subjetividad a través de mecanismos productores de la historia” (Sauquillo, 2001:190, citado por Vanegas, Op. Cit.).

Nuestra línea de investigación se sitúa en esta corriente fuerte no determinista ni esencialista que rescata al sujeto como producto – productor de su subjetividad y, en consecuencia, desde su posibilidad de re-actuar, de construir visiones de futuros desde la vida cotidiana (Zemelman, 2009). Volver la mirada hacia los microespacios de la cotidianeidad es romper con la historia sometida a leyes inexorables, es recuperar al sujeto que se constituye “en pequeños espacios y cortos tiempos”, asumir la historia como construcción, no como reproducción (Zemelman, 2006)

En esta lógica, traemos la definición de González Rey (2000) sobre subjetividad, en tanto sistema de significaciones y sentidos subjetivos en que se organiza la vida psíquica del sujeto y de la sociedad. A pesar del sesgo psicologicista de esta comprensión, rescatamos lo que el autor infiere de la misma:

- No es una organización intrapsíquica que se agota en el individuo.
- No se refiere exclusivamente a los procesos que caracterizan el mundo interno del sujeto (mundo que en su condición de subjetiva, no ha sido claramente elaborado a nivel teórico).
- No es determinada por la cultura. Ambas acontecen de forma simultánea.
- Los significados y sentidos son producidos en la vida cultural humana.

- Hay dos momentos en su constitución: individual y social, que se superponen recíprocamente a lo largo del desarrollo, se integran mutuamente (producto – productor).
- Es un sistema procesal, pluridimensionado, contradictorio, en constante desarrollo.
- Se caracteriza por su flexibilidad, versatilidad, complejidad, lo que permite la reconstitución tanto individual y social.
- Es un componente diferente a lo psíquico, impide su cosificación en categorías rígidas e inmutables, o en entidades objetivas susceptibles de medir, manipular y controlar.
- La subjetividad no se interioriza (no es algo para “ser llenado”), se configura en un proceso en que lo social actúa como instancia subjetiva, no objetiva desprovista de subjetividad. Esto comparte la visión de producción de Guattari, para quien la subjetividad es esencialmente social, es asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares, en dos extremos: alienación, opresión / expresión, creación, esto es, singularización (forma única y diferenciada de constitución subjetiva, diferente a individualidad).
- Toda situación social objetiva (hechos sociales) se expresa con sentido subjetivo en las emociones y procesos significativos que se producen en los protagonistas de estas situaciones.
- En el campo social, económico, político, son constitutivos de la vida social, se configuran subjetivamente a partir de estructuras de sentido que caracterizan cada uno de los momentos de la subjetividad social.
- En la subjetividad social los aparentes determinantes objetivos se separan más. Los sentidos subjetivos que acompañan el curso de la subjetividad social van cambiando sin modificar las acciones de grupos y personas en su entramado actual. Este entramado ejerce fuerte control sobre los sujetos individuales a través de las instituciones. Pero, ante brechas en la trama social, y frente a acciones emergentes, se puede integrar una acción masiva que va cambiando el sistema de sentidos en gestación y puede devenir cambio del status quo de lo social actual.

En esta vía, la línea se dio a la tarea de proponer algunas categorías que permitieran dar cuenta del proceso de constitución de las subjetividades. Las denominamos dimensiones o atributos de la subjetividad y del proceso de subjetivación, en tanto la pretensión de dar cuenta de sus expresiones, manifestaciones, aspectos o cualidades.

En este ejercicio de construcción colectiva, se identificaron las siguientes: histórico – cultural, política, expresiva y deseante.

2.2 Dimensión histórico - cultural de la subjetividad

Si hablábamos de como “La constitución de la subjetividad implica que el sujeto posee herramientas que le permiten reorganizar representaciones acerca de sí mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad” (Briuoli, 2007). Debemos reconocer que sus elementos esenciales giran en torno a la construcción del sentido, al sujeto como generador y constructor de ellos y a la inclusión de su dimensión afectiva dentro de la configuración subjetiva (González, 2000); lo cual no reduce la subjetividad a un estado interno, sino a una dimensión compleja que involucra tanto lo psicológico y social en una relación dialéctica y cuya naturaleza es histórica y cultural. Por esta razón, se propone una manera de tránsito desde el pensamiento dialéctico hacia el pensamiento complejo.

Las implicaciones de esta tesis se relacionan directamente con la constitución subjetiva de la persona humana, porque incita a una transformación en la concepción del hombre como individuo, ligado a su conformación dentro de una determinada especie; hacia la de un sujeto como agente y/o generador de su medio cultural, como constructor o receptor de sentidos, a propósito, cabe recordar que Vigotsky (1998), desde sus estudios relacionados con la filogénesis y la ontogénesis frente al desarrollo humano, enuncia lo que él denominó como la ley genética general del desarrollo cultural:

“Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio en los hombres como categoría ínter psíquica y luego en el interior del niño como categoría intra psíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos, y al desarrollo de la voluntad. Tenemos pleno derecho a considerar la tesis expuesta como una ley, pero el paso, naturalmente, de lo

externo a lo interno, modifica el propio proceso, transforma su estructura y sus funciones”. (Vigotsky, 1998, p. 150).

Así mismo, se reconoce el dominio de las formas semióticas externas, que a su vez se relacionan con las formas de significación atribuidas a los acontecimientos del contexto cultural en el cual se encuentra inmerso el sujeto debido a que la mediación¹ se realiza principalmente gracias al lenguaje, y a que se convierte en la herramienta cultural por excelencia; éste juega un papel trascendental en el proceso de la subjetivación (González, 2002).

Cabe aclarar que estos fueron unos de los primeros estudios que giraron el debate hacia la dimensión histórico cultural, pero estos han ido avanzando y se ha hecho evidente que la subjetividad no se internaliza “no es algo que viene de fuera y aparece dentro, lo cual sería una forma de mantener la dualidad entre los términos” (González, 2002, p. 69).

El debate nos llevó a pensar el ser humano desde la unidad entre lo interpsíquico y lo intrapsíquico, a reconocer la persona como *ser*, por tanto, en el *pensar*, el *querer* (*sentir-desear*) y el *hacer* (*emprender*) en los que se *involucra-identifica-diferencia* en la potencialidad de su pensamiento y acción, en la capacidad real de despliegue de autonomía para la generación, elaboración e implementación de sus ideas, construcciones y soluciones en la acción social, que se inscribe primordialmente dentro del pensamiento dialéctico. Al respecto, González escribe:

“Las construcción de la cuestión de la subjetividad, o de conceptos que nos remiten a otra representación de lo psíquico susceptible a ser identificada como subjetiva, se expresan por primera vez en la psicología como la aparición del pensamiento dialéctico, específicamente de aquel procedente del marxismo. Fue en la obra de los autores soviéticos de la década del 30, fundadores del enfoque histórico-cultural, que se va a delinear una forma de comprender la psique que la ubica en otra dimensión ontológica, diferente a como venía siendo comprendida por las diferentes tendencias de la psicología hasta aquel momento”. (González, 2002, p. 2)

¹“Una estructura mediatizada es cualquier operación que resuelve una tarea práctica, mediante el empleo de un instrumento, o que resuelve un problema interno psicológico”. (Montealegre, 1994, p. 86).

La psique se comprendía solamente referida a los polos individualista y sociologicista; la superación de esta dicotomía gracias a la dialéctica, se constituyó en un avance fundamental para la comprensión de la subjetividad en la actualidad y recuerda la noción de la interdisciplinariedad que aparece como condición para abordar algunos campos y fenómenos sociales; incluso podemos ir más allá indicando que se está presentando un tránsito, esto es, la intersección y paso de un punto a otro, desde la concepción de la categoría de la subjetividad inscrita dentro del pensamiento dialéctico, hacia su concepción dentro del pensamiento complejo (Morin, 1998).

La preocupación por la naturaleza ontológica y epistemológica² en el estudio de la psique, incitó también la emergencia del *sujeto* como categoría conceptual, haciendo referencia a aquel miembro de los escenarios sociales, que responde a su propia historia y a su condición única e irrepetible (Abuljanova, 1980); aunque no se niega por supuesto su condición social, ésta aparece consolidada en una dimensión diferente, cuya comprensión solo es posible dentro de la propuesta de la complejidad y/o de la integralidad. Los supuestos más relevantes de esta propuesta, de acuerdo con Castellanos (2003), se pueden enunciar de la siguiente manera: (a) La naturaleza múltiple y diversa de lo estudiado, lo cual rescata lo singular y la multiplicidad en el desarrollo humano, es decir se integra lo social, lo cultural, lo biológico, etc.; (b) la presencia de lo imprevisto como forma de expresión, o en otras palabras se refiere a la idea de incertidumbre, esto es, a que lo único seguro dentro de la compleja realidad es el cambio, y (c) una concepción abierta de la relación sujeto-objeto, lo que involucra el contexto cercano o si se quiere su *mundo local*, frente a las condiciones generales dentro de las cuales se encuentra inmerso el sujeto.

En el ámbito académico aparece un grupo de psicólogos cubanos formados en el Instituto de Psicología General y Pedagógica de Moscú, y en el Instituto de Psicología de la Academia de Ciencias de la Unión Soviética. Dicho grupo, que estuvo encabezado por el psicólogo Fernando González Rey y que trabajó en compañía de B. Bratus, se dedicó, entre otras actividades, a la elaboración una epistemología y una metodología con miras a consolidar las categorías de sujeto y subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, y

² Concebida como un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 1998, p. 32).

a su afirmación como líneas de investigación en psicología. Por lo tanto, desde la perspectiva histórico-cultural,

“Lo que se trata es de comprender que la subjetividad no es algo que aparece solo en el plano individual, sino que la propia cultura en la cual se constituye el sujeto individual, y de la cual es también constituyente, representa un sistema subjetivo generador de subjetividad. Tenemos que reemplazar la visión mecanicista de ver la cultura, sujeto y subjetividad como fenómenos diferentes que se relacionan, para pasar a verlos como fenómenos que, sin ser idénticos, se integran como momentos cualitativos de la ecología humana en una relación de recursividad”. (González, 2002, p.164).

Por esas razones, para González (2002), la subjetividad es un sistema dialéctico y complejo en el que el sujeto responde a la comprensión del conjunto de tensiones, de contradicciones, de interrelaciones dentro de un conjunto de procesos que permiten la configuración de la subjetividad y en el cual el sujeto es generador de sentidos. La subjetividad vista desde una perspectiva histórico cultural se encuentra inmersa dentro de una perspectiva dialéctica, que ya no se restringe a las síntesis y superaciones propuestas por aquella a la luz del marxismo, sino en las relaciones que el ser humano establece con los otros y con el contexto, donde se construye a sí mismo y es construido, en una relación dialéctica, dada su dinámica de interacción en un proceso de constitución que

“es siempre transitorio, que alude a subjetividades fragmentadas, contradictorias, no unitarias, atravesadas por elementos irracionales y conflictivos. Subjetividades que se desplazan y aglutinan en torno a un proyecto, a un ideal o a un líder; pero constituidas con la materia prima de múltiples redes grupales de pertenencia” (Zemelman, 1997, p.97).

El rasgo de complejidad del sistema subjetivo lleva a González (2005) a plantear conceptualmente dos dimensiones de la subjetividad, que no son divisiones dicotómicas, sino expresan dos momentos de una unidad. La primera es la subjetividad social³, que se

³De acuerdo con Díaz y González (2005), gran parte de la elaboración de este concepto lo construyó a partir de las propuestas de Castoriadis (2003) en su libro: *La institución imaginaria de la sociedad*, en donde se

asocia a los espacios sociales en el que el sujeto actúa, pero que son vistos como sistemas subjetivos, los cuales implican sentidos y procesos simbólicos gracias al comportamiento del sujeto en los mismos. La segunda es la subjetividad individual y se asocia a la personalidad, pero no aquella concebida como una estructura determinante, sino aquella concebida como un proceso dinámico y en permanente constitución.

Éste movimiento surge como resultado del acercamiento y actuación del sujeto frente al contexto cultural, y a su vez, origina un proceso de organización (según el principio de recursividad organizacional), que define las formas concretas de experiencia del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura, que está estrechamente relacionado con la historia individual *que no se limita a lo discursivo o a lo narrativo, no se agota allí, sino hace referencia al conjunto de experiencias emocionales y que hacen que cada sujeto presente un carácter único e irrepetible*. En tal sentido, cuando se pretende conocer algún fenómeno específico, se debe recurrir irremediabilmente al análisis de la manera como el sujeto se enfrenta al conjunto de sentidos producidos socialmente, así como al escudriñamiento de la forma como él mismo produce los sentidos que le permiten integrarse a ellos.

De este modo, la condición en que la noción de la subjetividad desde el enfoque histórico cultural rompe con un conjunto de dicotomías y se constituye en el inicio de una fuerte discusión que propone igualmente el recorrido hacia la consolidación de líneas de investigación que procuren ir más allá de la simple contrastación entre el momento empírico y teórico, y se orienten hacia una producción genuina de conocimiento, que incluya desde luego, una reflexión crítica sobre sí mismo. Significa la superación y el *darse cuenta de* las propias limitaciones paradigmáticas incrementando el análisis hasta las tensiones intra e interdisciplinarios.

También implica volver la mirada a la consideración del mundo de la vida donde nos constituimos como sujetos, mundo que nos preexiste y en el que nos vamos inscribiendo mucho antes de estructurar un discurso y en el que vamos atrapando un lenguaje, mejor un

argumenta que la sociedad no funciona por ninguno de los artefactos objetivos, sino por una institución imaginaria que se expresa en relaciones subjetivas.

conjunto de lenguajes con los que le damos forma a nuestros pensamientos y acciones, a nuestro ser y estar en el mundo.

Referenciarnos como sujetos histórico culturales nos remite igualmente, a “la subjetividad constituyente de lo social” (Zemelman, 2006), como el conjunto de procesos que generan los vínculos entre el sujeto individual y el colectivo como entre el colectivo y lo individual. Esto implica la capacidad transformadora del ser humano en términos de lo que Zemelman denomina el “colocarse en su mundo”, no para *explicarlo* sino para interpretarlo, reconocerlo y transformarlo. Alude a la capacidad creativa del sujeto en relación con su subjetividad, esto es, que la historicidad del sujeto se enraíza en el mundo de la vida, lugar donde tiene presencia la historia.

2.3 Dimensión política

La dimensión política de la subjetividad está planteada desde la reflexión sobre la posibilidad de actuar del sujeto en los procesos de subjetivación, para ello, es importante contemplar elementos que se dan en las relaciones de poder, en las tensiones de los encuentros con los otros y consigo mismo.

La dimensión política de la subjetividad nos remite a la comprensión del cuidado de sí en la configuración de subjetividades como uno de los dispositivos que ha estado presente a través de la historia. El origen del **Cuidado de Sí** data desde la edad antigua.

Para entender el cuidado de sí y su importancia en la historia del sujeto, Foucault acude a la genealogía, para lo cual aborda el significado del concepto según el contexto, comenzando por la Grecia antigua, en donde tiene su origen, pasando luego por el cristianismo, hasta llegar a la modernidad y encontrar otro sentir del significado del cuidado de sí, en tanto principio esencial para pensar en la constitución de otros sujetos y mundos posibles.

En la Grecia antigua el cuidado de sí se hallaba en función del cuidado de los otros, para lograr el gobierno y control de las castas inferiores que no tenían la posibilidad de acceder al conocimiento. De esta forma, quienes tenían este privilegio eran quienes ejercían poder sobre los otros, entonces puede entenderse que si no se contaba con este privilegio

desde la cuna, el individuo se vería obligado a llevar una vida en función de los otros, en función de los designios de las personas que eran consideradas cultas. El poder entonces estaba dado en el conocimiento.

En el Imperio Romano, el cuidado de sí se erige como fin de la acción, basado en la transformación del yo para acceder a la verdad. La vida a seguir estaba dada por la regulación de los placeres, debido a que éstos los alejaban del ejercicio de la verdad y la razón. La regulación de los placeres puede ser analizada también como un dispositivo que normaliza y limita el rango de acción de las personas, por ende el cuidado de sí, capta y define la forma de vivir de los individuos, para que estos logren acceder a la verdad y a la razón.

El cristianismo, por su parte, propone el cuidado de sí en el camino de llevar una vida instaurada en la ley de Dios para alcanzar la salvación y vida eterna. Frente a esa ley omnipotente (Dios) el individuo no es dueño de sus acciones, por tanto de su vida. Desde esta perspectiva el poder no está dado en otro individuo, sino en un ser externo y superior, por lo cual sus leyes son incuestionables y las acciones del sujeto mitigadas, pero no solo las acciones sino la capacidad de reflexión sobre su propio ser.

Foucault halla una comprensión del cuidado de sí diferente, incluyendo los sentidos, lo estético, las expresiones y la reflexividad. Analizándolo desde la dimensión política, en la cual es posible entenderlo como aquello que el sujeto está dispuesto a aceptar, rechazar, modificar en sí mismo y en sus relaciones con los demás, con miras a ejercer su voluntad de acción (2007:60). En este punto podemos introducir el concepto de **Biopolítica** de Foucault, aquella que establece las relaciones de poder en la vida, es decir la manera en que se gobierna y administra la vida misma, analizándolo desde dos posibles sentidos el negativo en la que se toma a las poblaciones como una entidad biológica que puede ser empleada como maquina de producción y control, y el sentido positivo, como una oportunidad para visibilizar la defensa a la vida como acción⁴, posibilidad de resistencia y emancipación, pues (“la vida misma es el territorio para la organización del poder

⁴ Es la capacidad de poder actuar o no poder actuar frente a un hecho que responde a una situación, situación que desde luego está mediada por el poder,

dominante y del poder que resiste a través de diferentes dispositivos”⁵) entendidos estos como los mecanismos, tecnologías, discursos o estrategias que actúan en la vida y quedan inscritos en el cuerpo siempre mediante una relación de poder.

En semejanza a lo anterior Foucault desarrolla el concepto de **gubernamentalidad**, como la posibilidad del sujeto de autogobernarse e incidir sobre los comportamientos y acciones de los demás. Con ello se posibilita, el espacio común, para que los sujetos tomen decisiones y generen la construcción de otros mundos, en el campo de la relación ético- política, es decir la construcción de nuevas subjetividades. Este concepto de gubernamentalidad enmarca los conceptos de autorganización, autogestión, autogobierno, los cuales se encuentran permanentemente en tensión con los dispositivos de autorresponsabilización individual y colectiva, que tiene como fin lograr que los sujetos asuman “libremente” el desarrollo de sí mismos, haciendo de ellos los directamente responsables del éxito o el fracaso.

Desde esta mirada Foucault replantea la relación **sujeto – conocimiento - verdad**, entendiendo el conocimiento como la capacidad de crear, y la verdad distanciada del concepto positivista de la verdad inmutable, vista como la posibilidad de crítica de la realidad que conocemos, lo que queremos y lo que deseamos (construcción de sujeto ético). Así se genera, resistencia a los discursos hegemónicos, mediante la voluntad de acción los sujetos.

En línea con lo anterior, apuntamos el concepto de **sujeto político**, entendido como aquel que ocupa un espacio e interactúa en el mundo. Haciendo referencia al “Dasein” referenciado por Heidegger, ser hombre desde lo que denomina el co-ser, visto como el ser que cohabita el mundo junto con otros, de tal forma que no se es, sin en el mundo y sin los otros. El ser debe crear de lo que es como esencia, alejándose del simple hacer “haciendo lo que se hace y diciendo lo que se dice” porque con ello terminaría siendo dominado. El ser entonces deberá pasar a la comprensión del hacer y del querer hacer dando significación a sus vivencias. Estas vivencias están dadas por la interpretación que el ser realiza del mundo, generando así una relación dialéctica entre el ser y el mundo.

⁵ BERGER Mario, Notas biopolíticas. Potencia y bloqueo de la acción. Revista Nómadas # 28 Abril 2008. Universidad central. Colombia

La vida política debe priorizar la construcción de lo social como un poder constituyente, que no implica la dilución de las diferencias y las singularidades de los sujetos, sino que se basa en un actuar común, quitando la creencia de que aquello que es diferente es merecedor de ser combatido, ignorado o eliminado, sino en el camino de la construcción de subjetividades singulares. Para que se logre la existencia de estas prácticas políticas es fundamental concebir a los sujetos como agentes aptos para gobernarse a sí mismos, mediante el despliegue de sus capacidades, saberes y formas de relacionamiento, a partir del reconocimiento y la reflexión sobre su condición histórica.

Es claro que existen **dispositivos** de normalización y estrategias de dominación, lo que no se encuentra explícito es la forma en que los sujetos hacen resistencia a estas. Así como existen dispositivos tendientes a la norma, también existen agenciamientos (Guattari, 2002) como posibilidades de acción que buscan la singularidad y escapan de los lineamientos, generando rupturas y quiebres. La producción de agenciamientos responden a la necesidad de individuo de transformar y a la vez incidir en los otros, todo enunciado tiene un contenido y abre las posibilidades de sentido.

Por ello, se hace necesario hablar de la autonomía del sujeto en la construcción de la subjetividad, autonomía que debe ser entendida como la posibilidad de desplegar fuerzas que logren transformar, quebrar, fisurar. Autonomía que genere “revolución molecular”, comprendiendo que todo lo anterior trae consigo la necesidad de nuevas construcciones, de nuevos discursos, capaces de subvertir el orden las estructuras sociales hegemónicas.

2.4 Dimensión expresiva

“El cuerpo es la interfaz entre lo social y lo individual,

la naturaleza y la cultura,

lo psicológico y lo simbólico”

Le Breton (2002)

La subjetividad es intangible pero siempre está implícita en nuestras expresiones, estas expresiones pasan por el cuerpo, “el cuerpo en tanto el vector semántico que permite la expresión de la subjetividad“ Le Breton (2002), estas expresiones pueden ser verbales y gestuales. Las expresiones los deseos y las intuiciones son expresadas, manifestadas,

reveladas en todos los usos del lenguaje donde se puede observar una manera de habitar y de ser en el mundo. Correa y Capador Protocolo Línea de Investigación (2009).

Desde esta perspectiva las expresiones se conjugan de forma inseparable con el devenir, entendido este como los procesos cambiantes de nuestra realidad en los cuales nada es estático y todo está expuesto a dinámicas de cambio en las que está inmerso el ser. La filosofía aristotélica diseña su teoría de la potencia y el acto para explicar el problema del devenir: todo cambio o devenir es el tránsito de lo que está sólo en potencia al acto. En este devenir la historia no pasa por nosotros, nosotros pasamos por la historia, de lo anterior resulta el *devenir intenso* que se encarna y se inscribe en el acto.

Siguiendo este orden de ideas la línea considera pertinente referenciar a Deleuze con su acepción de devenir –intenso, esta categoría nos convoca en el sentido que no somos seres estáticos, en tanto estamos siendo y nos estamos constituyendo con el otro. Para Deleuze referenciado en el proyecto pensamiento nómada (2000) expresarse significa devenir-intenso, este devenir está conformado por: la *temporalidad y el afecto*. *Devenir intenso* es una forma de devenir temporal, un modo de prehensión del tiempo. Los cuerpos expresivos devienen a la existencia y esto inaugura una determinada temporalidad, una específica manera de pasar el tiempo, aunque siempre como parte de esa temporalidad única de lo real. El tiempo es uno solo, pero pasa de muchas maneras.

Estas intensidades conllevan en mayor o menor medida la ausencia y presencia del nos-otros. En la temporalidad estamos constituyendo nuestra subjetividad situada en un contexto histórico cultural en donde los procesos de subjetivación están dados por las tensiones entre el individuo, los otros y el contexto; es allí en donde entran a jugar un papel importante los agenciamientos en los cuales se contempla la forma en que los sujetos actúan e inciden en la transformación de la subjetividad (afecto y afectación).

Al hablar de cuerpos expresivos que son sometidos al afecto se hace referencia a los procesos de subjetivación, en tanto somos afectados y afectamos otros cuerpos, “El afecto es un efecto, o la acción que un cuerpo produce sobre otro... la acción implica un contacto, una mezcla de los cuerpos...“Toda mezcla de cuerpos será llamada afección” (Cita en Rojas, 2000) este permite que en el cuerpo se conjuguen diferentes aspectos sociales,

culturales, políticos y emocionales. “el cuerpo es tomado como el lienzo en el que se inscriben todos los componentes para la construcción de la subjetividad” Correa y Capador Protocolo Línea de Investigación (2009)

Hacer referencia a cuerpos expresivos que devienen, afectan y son afectados conlleva a la transición del concepto de cuerpo al de corporeidad, referido por Merleau Ponty (1975) en tanto expresión simbólica del cuerpo en el que se plasma, se expresa una completa historia de vida que es susceptible de ser interpretada y refleja la subjetividad.

La corporeidad es construida desde un campo social y cultural, Cada cultura interviene en las construcciones corporales y les va dando a estas, diferentes significados a lo largo de la historia. En el marco cultural, las visiones del mundo, la información percibida del entorno, los encuentros y los lugares de la afectación en los que se desarrolla un cuerpo, son el legado constitutivo del ser humano, en donde “el cuerpo metaforiza lo social y lo social metaforiza el cuerpo” Le Breton (2002). Generando una relación de inmanencia entre el cuerpo y lo social y lo social y el cuerpo. La metáfora, cumple con una función heurística que permite dar cuenta de algo y a la vez descubrir nuevas posibilidades.

“El ser humano no es el producto de su cuerpo, él mismo produce las cualidades de su cuerpo en su interacción con los otros y su inmersión en el campo simbólico” (op.cit). Las relaciones con el cuerpo son efecto de una construcción social y las interacciones incorporan los significados de las historias de vida en el mundo, las cuales se manifiestan y son habladas desde el cuerpo, aunque se asuma que estas son exclusivamente verbales, dejando de lado gran cantidad de sentidos que se revelan por medio de la gestualidad (posturas, tonos de voz, proxemias)

Los cuerpos pasan por procesos de señalamiento y adoctrinamiento; dependiendo de la cultura o contexto al que se pertenece hay diferentes valores y sentidos del cuerpo, lo cual permite adquirir diferentes etiquetas o gestos codificados con una finalidad específica, lo que Le Breton denomina las técnicas corporales, estas suelen desaparecer con las condiciones sociales y culturales que les dieron vida “la memoria de una comunidad humana no reside solo en sus tradiciones orales o escritas, también se tejen en lo efímero de los gestos eficaces” (op.cit)

Las configuraciones culturales generan determinadas concepciones de cuerpo que dan paso a las expresiones simbólicas, permitiendo una relación dialéctica entre presentación y representación; el cuerpo tiene sentido solo a través de las representaciones, si estas no existen no existe el cuerpo. La apariencia corporal obedece a la escenificación del actor como persona, se relaciona con la manera de presentarse y representarse; presentarse a través de las investiduras simbólicas y representarse a través de lo corpóreo, físico y morfológico. Estas reflexiones nos llevan a plantear nuevas implicaciones metodológicas, que direccionaran las investigaciones surgidas de la necesidad de darle la palabra al cuerpo buscando posibilidades de expresión más allá de la verbalidad. ¿Cómo agenciar entonces nuevos procesos de afecto y afectación más allá de la visión cartesiana del cuerpo? ¿Cómo posibilitar otras formas de devenir intenso que resulten en subjetividades singulares? Estas preguntas dejan abierta la discusión para las próximas cohortes de la línea de investigación.

El campo de la representación toma lugar en el campo de la escenificación, lo que se muestra es lo que se quiere que lean los demás (op.cit). Esto conduce a un entramado compuesto por significado y significante, en donde el valor en contexto sería el significante. El cuerpo asume posturas en relación con el tejido social en el cual está el personaje, “las representaciones del cuerpo y de las personas están siempre insertas en las visiones del mundo” Correa y Capador Protocolo Línea de Investigación (2009), Si el cuerpo se configura en lo social, las representaciones deben enmarcarse en el campo social estando en directa relación con los otros y con lo otro, con lo que el entorno permite y configura.

La existencia individual y colectiva de los seres humanos transita en el terreno de la relación mediada por el cuerpo. "A través de su corporeidad, el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia" (op.cit). En el afecto se reconoce una tendencia, un colectivo hacia lo singular, siempre el exterior genera algo en nosotros, pero así mismo en esa búsqueda de la medida propia se hace una afectación del entorno, somos transformados y transformamos a otros (a pesar del otro), esto nos lleva a visualizar que es posible ser un “cuerpo sin órganos (CsO) que abandona lo orgánico por la esencia misma del ser, cuerpos capaces de pensarse en sus diferentes niveles, que reconocen las fuerzas que actúan sobre él

y las subjetividades en las que se ha formado para ser “normal”, de esta conciencia de sí mismo logra proponer nuevas formas de ser, de pensarse y de relacionarse con los otros, así construye una forma singular (no individual) de subjetividad” Salgado Línea de Investigación (2009). Este es el CsO del que hablan Deleuze y Guattari, aquel que no se puede adquirir, del que se posee más de uno desde lo que experimentes, en aquel que no es un concepto sino es un conjunto de prácticas que nunca se acabaran solo van generando límites de un espacio propio que te permite realizar acciones que perduran para configurarse a sí mismo (inmanencia) y nace desde el momento en que se reconoce la desarticulación en la que vive el cuerpo y se niegan los órganos, se suprimen los significantes que llenan nuestro cuerpo para buscar vivir producciones de deseo propias que circulan las intensidades del devenir.

2.5 Dimensión deseante

*“Siempre es posible levantar al deseo de sus caídas
y ponerlo en movimiento, resucitando las ganas de vivir;
y esto depende prioritariamente de los
agenciamientos que se hacen”.*

Suely Rolnik (2006)

Producción deseante: una apuesta por la emergencia de singularidades en lo social

Hablar de singularidades en los procesos de subjetivación, conlleva necesariamente a pensar en el lugar del deseo en la producción de subjetividades, y cómo se entiende en la apuesta por otras posibilidades de estar y de afectar los territorios por los que transitan los sujetos.

Desde la sola forma de enunciar esta apuesta, se desprende la necesidad de dar un giro significativo en la forma de concebir el deseo, tomando distancia de aquellas concepciones hegemónicas y peyorativas que sin duda alguna han deparado efectos coercitivos y castradores sobre las sociedades, en sus representaciones y en sus prácticas, al ubicarlo en el orden del desequilibrio, de lo instintivo y de la carencia.

Así como el cuerpo es atravesado por mecanismos de control en los procesos de subjetivación, el deseo también ha sido objeto de esos intereses de poder, en la medida en que ha sido codificado de manera muy sofisticada, interpretado y representado por disciplinas, ideologías y creencias que ejercen hegemonía. Al codificar el deseo se torna manejable, previsible y despotenciado. (Díaz, 1999).

El deseo en la metáfora física, acuñada en el terreno de lo social para simplificar su lugar en la existencia del sujeto, ha sido concebido como energía tendiente a contaminar y a descontrolar un sistema, de ahí que se deba contener indefinidamente. No muy distante de esta concepción, y no menos imperante hasta hoy, se ubica la mirada biologicista. Desde esta perspectiva, las producciones del deseo deben ser canalizadas, modelizadas, disciplinadas y estilizadas, reduciendo sus expresiones al orden de la sublimación o de lo simbólico. Algo similar ocurre con la mirada psicoanalítica cuando hace referencia al deseo como aquella carencia o falta estructural del sujeto, que determina sus indefinidas búsquedas por una satisfacción que solo va a alcanzar en el orden de lo pulsional, y específicamente con la muerte (Barembliitt, 2009).

Todas estas miradas sobre el deseo, como se señaló arriba, han hecho parte de mecanismos de control moral y de dominación propios de algunas disciplinas e instituciones sociales, que buscan deslegitimar su lugar en la vida y producciones del sujeto.

Sin embargo, como propuesta innovadora para romper de tajo con estas concepciones hegemónicas sobre el deseo, aparecen planteamientos como los de *Deleuze y Guattari* (1985), que apuestan por una producción deseante en su más estricto sentido, como posibilidad de resistir todo aquello que conlleve una intención de sujetar y de moldear. Pues por el contrario, el deseo como producción es creación, es acto puro e inacabable, es expresión de nuevos sentidos y de nuevas formas de percibir, es posibilidad de inventar territorios. El deseo es en sí mismo, no necesita ser representado, ni mucho menos interpretado (Díaz, 1999).

En esta misma línea, el deseo se entiende como capacidad de afección, como esa tendencia a mantener y a extender la capacidad de afectar y de ser afectados en los

encuentros con los otros, del mayor número de maneras posibles (Rodríguez, 74; 2007). Ante esto, el sujeto aparece como pluralidad de afectos de potencia, lo que se puede entender como que éste no siempre actúa del mismo modo y con la misma fuerza. Todo dependerá de las intensidades que pueda desplegar en sus territorios a partir de su capacidad, pero también de su intención para producir nuevos agenciamientos.

La producción deseante y su coexistencia con el territorio

A propósito del territorio, su papel en la comprensión de lo que encierra la producción deseante resulta fundamental, en tanto se entienda como el lugar en el que se inscriben todos los devenires de los procesos creadores, que no son otra cosa que la expresión de las producciones del sujeto. El territorio puede ser el cuerpo del sujeto cuando nos referimos a las inscripciones y huellas de sus experiencias, y que solo son posibles porque le han afectado. Pero también puede ser territorio el plano de las relaciones en medio de las cuales el sujeto puede actuar para afectar su entorno, su realidad, sus condiciones de vida.

Podemos hablar igualmente de territorios virtuales, que pueden entenderse como aquellos planos que, aunque no sean tangibles y transitables en un sentido literal, comportan una inmanencia de intensidades, energías y fuerzas puras que se encuentran de múltiples maneras y se tensionan, produciendo en ocasiones nuevos pliegues, que cobran expresión en las subjetividades. Es desde estas intensidades como se pueden producir nuevos territorios y nuevos sentidos, sin que cese con esto la producción. Las intensidades son entonces la alianza más profunda entre lo virtual y lo actual (Barroso, 183; 2006).

Nótese entonces la magnitud de la importancia de entender el territorio como aquel plano en el que siempre están fluyendo múltiples fuerzas, en diferentes líneas, como lo veremos más adelante, y así mismo con diferentes intensidades. El territorio es la producción en sí, es el lugar desde el cual es posible desterritorializar y generar nuevos agenciamientos del sujeto.

No se trata de entender lo mismo cuando hablamos de producción deseante y territorio, pero lo que si es claro es que ambos son coexistentes en tanto ninguno precede al otro, pues las producciones agenciadas por el deseo en determinado territorio van a afectarlo y a reconfigurarlo desde el mismo momento en que alcanzan su expresión. El

territorio se constituye con el deseo, y es en el territorio en donde toman sentido las expresiones de este último.

De las líneas de deseo o posibilidad de liberación

Cuando se habla de territorio como plano de pura producción, se alude a la posibilidad de agenciamientos como creaciones y devenires del sujeto frente a aquello que le viene impuesto y que Deleuze denomina “la primera línea de vida” o “líneas segmentarizadas duras”, que se entienden como aquella secuencialidad de puntos, posiciones y momentos muy concretos definidos socialmente para simplificar y normalizar la vida de los sujetos.

Dichas líneas de segmentariedad dura, no se refieren a nada más que a condiciones a las cuales llega el sujeto en determinados momentos de su vida, y en las que se instala sin mayor posibilidad de elección o de generar tensiones, por su misma rigidez e intención de homogeneidad. Se establecen rupturas y se imponen formas muy específicas de vivir la existencia, que no solo buscan uniformar sino fragmentar al sujeto. De alguna manera, lo que se busca desde allí es preestablecer formas de vida en una perspectiva naturalizadora en la que lo que existe es lo que es, aquello que ya está dado y no lo que puede ser, cerrando cualquier posibilidad de cambio.

Sin embargo, a pesar de lo que se busca generar desde esta rígida linealidad, existen posibilidades de tensión y de emergencia de nuevos sentidos en la vida del sujeto, en donde el deseo alcanza su mayor potencialidad. Para ello, por supuesto hay que partir de la necesidad de entender la misma existencia del sujeto como aquel territorio en el que entran en relación múltiples líneas, no solo de rigidez sino también líneas de fisura o de microdevenires, que son por las que en últimas se moverán los flujos del deseo (Rodríguez, 2007). Esto para posibilitar la constitución de otras líneas (líneas de fuga) que permitan resistir a aquello que viene impuesto.

No obstante, es importante poner de presente la pertinencia de no entender estos encuentros entre las múltiples líneas de fuerza (de rigidez y de fisura) en la lógica simple y además perversa de asumir que lo que movilizan las primeras sea el resultado exclusivo de producciones molares en lo político y que se expresan inmodificablemente en el plano

micro de las afecciones (plano inmanente), y contrariamente aquello que se agence desde las líneas de fisura, como producto puro de una interioridad del sujeto.

El sujeto entendido como territorio posee una geografía constituida por líneas que se afectan entre sí, con diferentes intensidades, en diferentes sentidos y a diferentes ritmos. Lo que resulte de allí puede ser entendido como las subjetividades configuradas, que en la medida en que el encuentro de dichas líneas devenga en nuevos territorios o “pliegues” en términos de Deleuze, podrá entenderse como singularidades agenciadas desde el deseo. De allí la importancia de hablar de diagramas o de rizomas y no de estructuras o sistemas cuando se trata de entender los procesos de subjetivación, ya que estos últimos son cerrados y herméticos, y no dan lugar a la huida.

Por el contrario, en el concepto abstracto de diagrama, los límites se diluyen, se extienden y se desdibujan, abriendo la posibilidad para el sujeto de trazar nuevas líneas, líneas de devenir y de desterritorialización. Sus propias líneas de vida.

CAPÍTULO III

Hilando ideas

*“El cuerpo no es aquel enemigo que nos priva de alcanzar el conocimiento,
Sino que podemos alcanzar el conocimiento
a través y desde nuestra vivencia de la corporeidad”
(Planella 2006)*

Los conceptos que serán abordados a continuación: cuerpo, corporeidad, educación física y prácticas pedagógicas son fundamentales para la contextualización histórica que permitirá el posterior análisis y comprensión de la información obtenida en el transcurso de la investigación.

3.1 Del cuerpo a la corporeidad

*“El cuerpo se ha adaptado, pues, a los usos, a las costumbres,
a los vaivenes de la historia. Se puede decir que el cuerpo es el huésped
silencioso de los signos de la cultura por lo que posee un alfabeto
que es posible conocer u descodificar”
(Vilanou, 2002)*

En el recorrido histórico por la concepción de cuerpo, se evidencia cierta dificultad puesto que existen diferentes miradas, concepciones y análisis en torno al mismo dependiendo de la cultura. Se hace entonces necesario remitirnos a la etimología del vocablo “*cuerpo*” para encuadrar y obtener un punto de partida en la conceptualización que nos ocupa: El término cuerpo que usamos en la lengua castellana procede del vocablo latín *corpus, corporis* y significa carne, individuo, cadáver. (Planella 2006).

Como primer referente se considerara la caracterización filosófica del cuerpo de los griegos en el cual se opone el alma al cuerpo, para Platón (588 a.c) el cuerpo es una cárcel para el alma; el cuerpo corresponde al mundo de las sensaciones inestable y corruptible; está relacionada con el mundo divino de las ideas. En el dualismo platónico cuerpo – alma son de naturaleza distinta.

La visión aristotélica del cuerpo supone un giro y considera materia y forma como los dos elementos que constituyen la substancia del hombre; sin embargo, encierra un problema: no puede hablarse de subsistencia del hombre después de la muerte y lo que en realidad nos caracteriza como especie, sigue siendo el entendimiento. Se apuesta en definitiva por una naturaleza humana exclusivamente racional.

Para Aristóteles en su obra *La Metafísica*, la Forma es la Naturaleza y el Alma, la Naturaleza es principio del movimiento que dirige a los seres hacia su perfección. En el concepto de la Naturaleza hay coincidencia entre Aristóteles y Platón pues se reconoce el principio absoluto de armonía y de perfección que dirige todas las cosas hacia un fin y da sentido al Universo. Para Aristóteles el alma humana es inseparable del cuerpo, mientras que para Platón el alma está encerrada en el cuerpo como en una prisión. Sin embargo, Aristóteles distingue el alma en sí o Intelecto o nous, pensamiento puro y los estados comunes al alma y cuerpo. El intelecto subsiste tras la muerte, en lo cual coincide con Platón, aunque Aristóteles difiere al no reconocer la reencarnación. El intelecto pasivo (tabula rasa) que recibe las formas sensibles muere con el cuerpo, mientras que el activo, que hace pasar las formas inteligibles de la potencia al acto, subsiste gracias a su esencia inmortal. Pero el Intelecto es impersonal y único para toda la especie humana. El inmanentismo de Aristóteles en el conocimiento del alma solo reconoce la trascendencia del intelecto, sin llegar a resolver el problema del dualismo.

Siguiendo la tradición cristiana en el siglo XIII Santo Tomás plasma en su obra suma teológica la concepción del alma humana como forma substancial de la realidad corporal del hombre “*anima forma corporis*” Algunos puntos esenciales de esta filosofía son: el alma es forma substancial del cuerpo y solo animado el cuerpo puede el alma realizar lo que esencialmente es, el cuerpo no preexiste al alma y sin ella no hay verdaderamente cuerpo sino materia, de tal forma el alma tampoco preexiste al cuerpo y puede existir mas allá de la muerte.

Posteriormente en el siglo XVII con Descartes se establece la separación entre dos substancias: “la *res cogitans* y la *res extensa*”. El cogito proporciona el criterio de

verdad, que se presenta en forma directa e inmediata al espíritu. El hombre puede fingir que no tiene cuerpo alguno, pero no puede fingir que no es; el hombre es una sustancia cuya total esencia o naturaleza es pensar y no necesita para ser de lugar alguno ni depende de cosa material. El alma es distinta del cuerpo y más fácil de conocer que él, y aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es. Lo que se requiere para que una afirmación sea verdadera y cierta es que la concebamos muy clara y distintamente, al igual que la afirmación *Pienso luego soy*.

"Después de esto consideraré en general, lo que se requiere para que una proposición sea verdadera y cierta; pues ya que acababa de encontrar una que sabía que lo era, pensé que debía saber también en que consistía esa certeza. Y habiendo notado que la proposición pienso, luego soy, no hay nada que me asegure que digo la verdad, sino que veo muy claramente que para pensar es preciso ser, juzgué que podía admitir como regla general que las cosas que concebimos muy claras y distantes son todas verdaderas, pero que sólo hay alguna dificultad en advertir cuáles son las que concebimos distintamente". (Descartes, 1637).

La res extensa solo se puede conocer a través de los sentidos, esta hace referencia al cuerpo desde la fisiología; haciendo evidente la dualidad cartesiana en la cual se afirma que el alma es totalmente independiente del cuerpo, y es el alma la que da identidad al sujeto pensante y no el cuerpo. Según Descartes, el cuerpo es corrompible y el alma no, defiende la tesis de la inmortalidad del alma y afirma " y aunque el cuerpo no fuese, el alma no dejaría de ser cuanto es". Pues aunque cuerpo y alma están unidos, esta unión es meramente accidentas, tras la muerte del cuerpo, el alma seguirá existiendo.

En esta dirección, el cuerpo ha venido dando lugar a la configuración de un campo de estudio en las ciencias sociales. Para el caso de la sociología del cuerpo, la corporeidad humana es asumida como fenómeno socio-cultural, como materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios. El cuerpo es asumido en tanto construcción social, no como un dato evidente, es una realidad que cambia de una sociedad a otra (Le Breton, 2002).

Una vez abordado el concepto de cuerpo desde un recorrido histórico es indispensable trascender al concepto de *corporeidad*, trascendiendo la dimensión simbólica, para ubicarlo en una dimensión histórico cultural que permite observar el cuerpo como un todo expresivo, puesto que nuestro cuerpo además de las marcas que pueden ser fácilmente apreciables y que hacen referencia a determinado suceso de la vida, adopta expresiones y posturas que se fijan fuertemente y que hacen de la corporeidad un conjunto de símbolos, los cuales pueden ser leídos e interpretados tal como lo haríamos con un libro abierto, dando paso a un cuerpo que es significado y a la vez significante el cual expresa el comportamiento y la subjetividad.

Como primer paso se hará referencia al sujeto corpóreo, aspecto en el que es indispensable remitirnos a Merleau Ponty, para lo cual tomaremos el análisis realizado por Borbug (1988). Ponty centro sus investigaciones en lo que denominara sujeto encarnado o corpóreo, buscando superar la oposición cartesiana entre la psicología que denomina como la substancia pensante “al sujeto”, y la fisiológica, la substancia extensa “al cuerpo”; en este planteamiento cartesiano no hay posibilidad de interacción entre las substancias.

Ponty propone para los problemas de la filosofía moderna: interacción mente-cuerpo, oposición espíritu – naturaleza, relación entendimiento – sensibilidad, oposición determinismo – libertad y el problema del solipsismo; una solución la cual radica en la manera como se entiende la subjetividad y su condición corpórea. En este orden de ideas también se analiza la filosofía postcartesiana que plantea el monismo materialista y el espiritualista; noción que es superada y sintetizada por la visión de un “*sujeto corpóreo*”. Merleau Ponty menciona “*mi cuerpo de ninguna manera es un objeto interpuesto entre las cosas y yo*” es “*mí ser en situación*” o mi “*estar en el mundo*”, con esta noción de cuerpo se manifiesta el carácter corpóreo del sujeto y se supera la objetivación del cuerpo.

La percepción también ocupa un lugar importante puesto que es reconocida no como un acto del sujeto pensante si no del cuerpo y exige el reconocimiento de la subjetividad corpórea “el cuerpo es el sujeto de la percepción”, tomando la percepción como un nivel pre-objetivo en el cual se manifiesta la temporalidad como lo propio del hombre.

“El cuerpo es la posibilidad expresiva del sujeto y la expresión es indispensable para que el sujeto capte una significación, lo cual muestra que el sujeto perceptor no es una cosa pensante, si no un sujeto expresivo y por lo mismo corpóreo”
(Ponty, 1962).

El sujeto corpóreo es un sujeto en relación con otros sujetos, sin esta relación directa del ser en situación con otros no podríamos hablar de corporeidad, el cuerpo del ser vivido afecta a los otros y es afectado por los otros.

Lyotard, referenciado por Pateti (2008), habla de la corporeidad para referirse a la expresión de lo humano a través del cuerpo, ese punto central de encuentro consigo mismo, con los otros y con el mundo que presenta lo impresentable. Ella remite a una subjetividad que no es simple conciencia, sino conciencia corporeizada, que se caracteriza en la acción del mundo con y por los otros.

En la corporeidad se integran el sujeto y el objeto (cuerpo-mente), construyendo una relación dialéctica. Para concebir la dualidad en términos de la reciprocidad Merleau Ponty utiliza la categoría *Quiasma*, sin exclusión y jerarquización, esta determina la unidualidad, en la que se reconoce la existencia de dos entidades las cuales no pueden obrar por separado. Presentando las dimensiones biológica y social sin reducirse a ninguna de ellas, la noción quiásmica permite la complementariedad entre sujeto y objeto, dando paso a un ser global y holístico que aborda el mundo como un todo y no como partes separadas que solo se engranan en determinadas ocasiones. Pateti (2008) anota, “La naturaleza humana no separa si no que se manifiesta en unidad, incluso sin proponérselo” en esta perspectiva referencia a Merleau Ponty (1985):

“Yo no soy autor de mi cuerpo, no he decidido nacer, y una vez nacido, yo mismo broto a través de mi cuerpo, haga lo que haga, y no obstante, este cuerpo no es un accidente o hecho que sufro, puedo encontrar en él goce y satisfacción o encontrar en él un recurso para sí mismo, como sucede en una decisión que me compromete. Me miran y me miro, me siento, siento y me sienten... este es mi cuerpo, yo soy mi cuerpo”

La corporeidad se constituye a través del recorrido por la vida, la construcción de esta es un hecho complejo en el que intervienen factores determinantes como los hábitos, las experiencias con el mundo, los usos, las costumbres, las experiencias íntimas y la intercorporeidad; esta última es el resultado de realizar una construcción junto con los otros.

El estar en el mundo con los otros presupone interrelaciones dadas por la posición social, aspecto en el cual nos permitiremos retomar el concepto de “*habitus*” dado por Bourdieu (1991) como; “Sistema de disposiciones duraderas y transponedoras producidas por las particularidades de una clase social”, de tal forma que la corporeidad se corresponde con el *habitus* que está correlacionado con las condiciones sociales de la propia existencia; el modo en que vivimos en nuestro cuerpo es estructurado por nuestra posición social en el mundo.

3.2 El cuerpo vivido como un todo expresivo

“No estoy delante de mi cuerpo, no estoy en mi cuerpo, si no que soy mi cuerpo”

(Merleau Ponty, 1985)

Reconocer la *corporeidad* como categoría fundamental y compleja que posibilita al sujeto para situarse en lo subjetivo frente a lo exclusivamente objetivado, permite el surgimiento de otra forma de interpretar el mundo descubriendo el “*cuerpo simbólico*”. Este concepto “se refiere al papel del cuerpo vivido, como parte fundamental del proyecto personal del sujeto y a la autoconstrucción de la identidad corporal, mediante la búsqueda en la propia vivencia, de la significación de la corporeidad” (Planella, 2006).

De lo anterior se desprende la posibilidad que el cuerpo pueda ser visto como algo más allá de lo propiamente físico y sea concebido como “la parte constitutivamente subjetiva de la persona” “el cuerpo simbólico permite tantas miradas como personas encarnen sus cuerpos” (Planella op.cit). En este sentido, la línea de investigación generó la discusión que permitió interpelar a Planella, avanzando de la corporeidad como aquello “*subjetivo de la persona*” a la corporeidad como “*el cuerpo subjetivado*” ampliando la visión interiorizada de la corporeidad para conjugarla con los procesos de afectación que se dan en el entramado social y que constituyen el cuerpo simbólico.

Desde una perspectiva simbólica el cuerpo debe ser visto como un texto que da cabida a múltiples interpretaciones, un territorio sin fronteras el cual no puede ser reducido a una simple materia prima que es susceptible de ser formada o deformada.

*“Si el sujeto se deja modificar será objeto de formación a través de lo que podemos designar como **curriculum corporal cerrado**. En el curriculum corporal cerrado los cuerpos se forman a partir de una serie de criterios que se pueden organizar como: cuerpos silenciosos (no portadores de textualidades), cuerpos normalizados (que se ajustan a las medidas estéticas marcadas por los contextos), cuerpos uniformes (que no pueden ser leídos ni ser interpretados de formas diferentes), cuerpos físicos (que no disponen de una perspectiva simbólica) y cuerpos obedientes (que se someten a los elementos biopolíticos que marcan las praxis pedagógicas, sin presentar acciones de resistencia corporal)” (Planella, op.cit)*

Es oportuno ahora hacer énfasis en la dimensión cultural del cuerpo, la cual descubre a luz una mirada escondida por los discursos platónico y cartesiano. Esta dimensión permite hablar del *simbolismo de los cuerpos* “...será en una determinada cultura que los sujetos, tomarán cuerpo, se encarnarán y corporeizarán” (Planella, op.cit) no existe corporeidad fuera de la cultura, la experiencia de cada sujeto en relacionando con su cuerpo y el mundo que lo rodea, permite dar paso a la simbología del cuerpo facilitando un rompimiento con lo externo para conducir la representación de cuerpo hacia una dimensión interiorizada, lo cual permite hablar de corporeidad.

La perspectiva cultural se entrelaza con la idea de *hermenéutica*; concepto que aborda el cuerpo desde el entramado social y que desde lo simbólico lo convierte en una narrativa (palabra y mensaje). Esta unión entre cuerpo simbólico y contexto cultural da lugar a lo que Planella (2006) denomina “*sujeto pedagógico*”, propuesta que lleva a una pedagogía en la cual los sujetos se autointerpreten y se comprendan, para tal fin el “sujeto-cuerpo-docente” debe dar paso a un encuentro de “corporeidades interrelacionadas” compartiendo experiencias pedagógicas que resulten en un “cuerpo-sujeto-pedagógico”. Para comprender el propio cuerpo es necesaria la relación sujeto a sujeto “porque para comprender a los otros me he de comprender a mismo, pero al mismo tiempo para

comprenderme a mí mismo he de comprender a los otros” (Planella op.cit) .Auto interpretarse pasa por un proceso de auto comprensión del mundo lo cual lleva a vivir de una forma corporeizada que se construye a través de la simbolización del cuerpo.

3.3 Educación física, sentir pensar y actuar del cuerpo

Se ha llegado hasta aquí con más preguntas de las planteadas al iniciar ; por afinidad y no por nada en particular se consideró pertinente indagar sobre la educación física, por ser esta la profesión de base y en la que las investigadoras construyen día a día su mundo. La historia de la *educación física* se ha escrito de diversas formas, siguiendo esta perspectiva haremos un recorrido general por su historiografía con el propósito de identificar las tendencias actuales en Colombia para tratar de dar sentido desde a una mirada de las ciencias sociales y culminar con lo que consideramos debe ser relevante en la práctica pedagógica de esta disciplina.

Es importante recordar que desde la época de la cavernas las actividades que requerían esfuerzo físicos, los juegos de hominización y ritos de iniciación tuvieron una implicación sobre el desarrollo corporal; así como también en la antigua Grecia lo tuvo la educación del cuerpo, en Esparta como preparación para la guerra, en Roma el ideal es la gimnasia para la diversión y el circo, en la Edad mediad predomina lo teocéntrico frente a lo físico, solo los caballeros practican actividades físicas para la lucha; para el renacimiento siglo XVI Rebelais (1542) le da importancia al juego y a la higiene.

Rousseau (1712) en la base del naturalismo, dice que la situación educativa fundamental era la relación individuo y naturaleza, las corrientes empiristas inician con las primeras sistematizaciones de las escuelas: la Escuela Inglesa desarrolló el físico a través del juego; la escuela Alemana con su educación física al aire libre, contenido socio político, gimnasia y estética; la Escuela Francesa con su método natural dio una perspectiva más integradora entre hábitos de higiene, cualidades motrices y rítmicas.

Las tendencias actuales en las cuales las ciencias del hombre demuestran que para educar de forma integral hay que tener en cuenta el comportamiento motor es necesario educar el desarrollo psicomotor del niño para que adquiera el dominio del espacio, del tiempo y de su esquema corporal respetando las leyes Céfalocaudal y Próximo-distal. Los

postulados de la Psicomotricidad promueven el desarrollo de la capacidad de utilización del mecanismo perceptivo y rechazan la enseñanza mediante reproducción de modelos.

Cuando se hace un recorrido histórico se puede notar que en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de educación física se han venido conformando distintos campos específicos de acuerdo con el elemento que prevalezca (el deporte, el juego, el cuerpo, la recreación.....) y en los cuales participan también otras miradas desde la antropología, la medicina, y la educación. Cada una con su propio interés; por estas razones es que se considera a la educación física como un área integrada por diferentes prácticas sociales que tiene su realización en la corporeidad del hombre y se transforma de acuerdo con las dinámicas sociales dando respuesta a los intereses de cada cultura. Las consecuencias de estas diversas tendencias conllevan una dificultad para la investigación en la comprensión de los actuales procesos de formación de la subjetividad, la socialización y el desarrollo del conocimiento que mantiene separada a la escuela y a la sociedad, entre cuerpo - alma y entre juego - vida.

“La historia de la educación física en Colombia se ha escrito de diferentes maneras, sin que pueda afirmar que en la actualidad sea un campo consolidado de investigación. Por el contrario, todo indica que la investigación histórica, en sentido estricto, es incipiente y apenas se despierta el interés por una interpretación desde la perspectiva de las ciencias sociales, el descubrimiento de los archivos, y la interpretación y la elaboración de documentos dentro de lo que se puede caracterizar como la ciencia de la historia” (Chinchilla, 2001.)

Humberto Vaca (1987), en su compilación de la legislación sobre educación física desde del decreto de Instrucción Pública de 1870, hasta el decreto 2845 de 1984 y algunas de sus disposiciones reglamentarias, titulado *Historia de la educación física a través de sus normas* y editado por la Universidad Central en 1987, afirmó que la educación física colombiana comenzó en Noviembre de 1925 con la promulgación de la Ley 80 del mismo año.

En Colombia los desaparecidos archivos de la Comisión nacional de Educación Física que funcionó entre 1925 y 1968 contenían planes, programas de las instituciones,

textos, elementos y planos de las prácticas educativas y culturales entre otros. Vaca hace referencia a aspectos pertinentes a la educación física en el marco de la legislación educativa general. Destaca como momentos claves en la conformación de la educación física colombiana, el decreto general de instrucción pública de 1870, que incluye la educación física, los principios, objetivos de la instrucción pública y la implementación como asignatura escolar; el decreto 491 de 1903 que la define como uno de los componentes de la educación junto a la educación intelectual, moral y cívica; la Ley 80 de 1925 institucionaliza la organización estatal y social de la educación física; el decreto 1518 de junio de 1936 dio creación al Instituto Nacional de Educación Física; el decreto 2743 de 1968 establece la creación de Coldeportes y el decreto 2845 de 1984 reorganiza el deporte, la educación física y la recreación.

El trabajo tiene una finalidad pedagógica que busca un mejoramiento de la educación física actual, tal como lo expresa el autor:

“Comprender la historia de los juegos y el deporte y entender las decisiones de los dirigentes deportivos y de los gobernantes de la educación y de la educación física es indagar para prever y poder actuar con éxito en el futuro... De ahí que normas como el decreto Orgánico de 1870 y la Ley 80 de 1925 primeras disposiciones que fijaron claras políticas o investigar los decretos que regulan la actividad deportiva, o comparar los planes y programas de la educación física escolar es ejercitación conveniente para determinar rumbos de acción, tendencias, programas, planes, realizaciones, estancamientos y progresos que a la largo de estos años ha tenido la educación física” (Vaca, op. cit)

El documento también contiene aspectos como normas generales, planes de estudio, intensidad horaria, contratación de profesores y programas de extensión extraescolar. A pesar de estos esfuerzos por recopilar parte de la historia de la educación física, es notoria la narración de eventos y logros deportivos y la organización de grandes encuentros deportivos.

En la última década se ha tomado con mayor rigor el trabajo de la investigación de la educación física y una evidencia de ello son las tesis de grado y postgrado a través de las cuales se manifiesta la necesidad de dar cuenta de la diversidad de temas que actualmente se trabajan como género, tiempo libre, cuerpo, relaciones políticas, poder, vida cotidiana, deporte, juego y las relaciones con lo pedagógico y lo social. Se hace evidente la preocupación por los saberes de los educadores físicos de hoy, por las dificultades que presenta un saber desvinculado de los problemas nacionales y por los conocimientos producidos en otras áreas del saber.

La alternativa es entonces dar una nueva mirada al enfoque conceptual del lugar que ocupa el cuerpo, sus formas de disciplinamiento y control, la formación profesional, la legislación, la organización institucional y social. Pero el tema que cobra mayor importancia y representa un vuelco para la interpretación de la educación física es el referido a la corporeidad. Al asumir el problema del cuerpo como objeto de investigación histórica de la educación física, se produce un cambio conceptual, metodológico y de perspectiva del conocimiento desde distintos enfoques educativos y sociales. Los cuales no pueden ser abordados en esta investigación por que el interés es indagar por las concepciones de cuerpo y subjetividades que de estas se derivan.

3.4 ¿Construyendo posibilidades?

“La educación no fabrica cuerpos a la carta, sino que lo que posibilita es educar la conciencia corporal – el Leib, la corporeidad- partiendo de la idea que los educadores no pueden pensar y decidir como los otros tienen que vivir y experimentar sus cuerpos ”

(Planella 2006)

En la actualidad, en el campo de la educación se hace necesario el estudio y la comprensión de los problemas del maestro, de su historicidad, de las leyes sociales y discursivas que regulan la selección y organización del conocimiento escolar y las prácticas pedagógicas, los procesos y métodos que han sido develados en las investigaciones que aún no llegan a construirse en un nuevo paradigma teórico de la educación en Colombia. Estas aproximaciones han devenido en análisis de lo que sucede

en la escuela, en enfoques hermenéuticos, en propuestas comunicativas y críticas de los procesos de acción – comunicación- participación del discurso pedagógico y sus prácticas: Díaz (1988) hace referencia al control y vigilancia que el estado a través de la liberalización de los usos alternativos de las prácticas pedagógicas; lo alternativo se convirtió en familiarizado y terminó absorbido por el sistema.” De esta manera se ha formado un repertorio oficial de nuevos sentidos pedagógicos: práctica pedagógica, dialogo, participación, interacción, concertación, animación cultural, investigación, autogestión etc. que se han instituido como nuevos principios educativos. Entonces anotaremos algunas generalidades acerca de las prácticas pedagógicas.

“El término hace referencia a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 1988) , la práctica pedagógica trabaja sobre los significados en el proceso de su transmisión, asume la comunicación en el sentido que establece los canales y las formas de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia un ritmo y por criterios de evaluación y a las modalidades de codificación e interpretación . En la práctica pedagógica el maestro comunica, enseña , produce, reproduce significados enunciados , se relaciona así mismo con el conocimiento, resume avalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc. Aparentemente el maestro se muestra como autónomo y unificado. Pero cuando se reflexiona sobre la práctica pedagógica es posible confirmar la alienación de su palabra

La práctica pedagógica trabaja también sobre otros sujetos como el tiempo, el espacio, el cuerpo (Foucault, 1976).

Dentro de la relación pedagógica, la práctica pedagógica trabaja como dispositivo posicional (ubicador) en relación con las relaciones sociales. El maestro entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas, en otros términos, un orden institucional y un orden regulativo. El trabajo del maestro puede estudiarse en la relación “saber-decir del saber” (Boucha, 1981) porque el discurso pedagógico puede aparecer como el simulacro del descubrimiento que tiene a su cargo la transformación que se caracterizan por la puesta en acción de un conjunto de

operaciones enunciativas y discursivas que se puede repetir en las diferentes prácticas del maestro.

El orden institucional y el orden regulativo de las prácticas pedagógicas le asignan al maestro la legitimidad para construir explícita o implícitamente el mundo del niño, sus valores, objetos, experiencias y formas de comunicación e interpretación y de la misma forma se mantiene un orden determinado orden de significados; esto se realiza mediante el empleo de pistas, de intercambios, de rituales que refuerzan las experiencias de interpretación, razonamiento y verbalización de los alumnos. Estos procedimientos de control de selección del discurso de su orden tiene un fundamento en relaciones de fuerza que caracterizan prácticas lingüísticas y no lingüísticas con marcas enunciativas portadoras de relaciones de autoridad.

En la práctica pedagógica es posible distinguir dos tipos de reglas que constituyen su lógica en el sentido que toda relación pedagógica es una relación a la que subyace una desigual distribución de poder. En un primer lugar están las reglas de relación social (jerarquía) y en segundo lugar las reglas discursivas (selección, secuencia, ritmo y criterios). Las primeras regulan la ubicación del alumno en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, o patrones de conducta, carácter o relación social es decir da cuenta de los límites de interacción. En este sentido Bersntein(1981) dice que “ el maestro tiene que aprender a ser maestro y el alumno a ser alumno” , de acuerdo con el carácter explícito o implícito de la jerarquía del maestro, este actúa selectivamente sobre los rasgos generales de la edad, el sexo o posición , postura, vestido de los alumnos y establece un grado de rigidez o flexibilidad. El grado de relación social también establece un grado de flexibilidad o rigidez frente a la comunicación (maestro – alumno). Así, podemos decir que los límites de la interacción regulan los límites de la comunicación y acuerdan formas de su aprendizaje y formas de realización lingüística específicas.

Las reglas discursivas, según Díaz (1986), regulan el proceso del discurso pedagógico en la escuela, esto es, regular el progreso de ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción e interpretación y el proceso del aprendizaje de conocimientos y habilidades ligadas a la producción de competencias específicas. Esto significa que actúan sobre el tiempo del aprendizaje y sobre los textos susceptibles de ser

transmitidos, aprendidos y evaluados. También regulan la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento escolar. Su carácter implícito o explícito establece límites de tiempo, los contenidos, las relaciones sociales del aprendizaje así como también los criterios para evaluar; de este modo las reglas discursivas no solo regulan los rasgos de la comunicación en la medida que regulan el progreso del aprendizaje sino también su propio aprendizaje. En otras palabras actúa en la comunicación entre docente y alumno, esta interacción tiene consecuencias educativas sociales que están relacionadas con la ubicación social de los alumnos.

Las prácticas pedagógicas se constituyen como una práctica de transmisión cultural estructurada y regulada por una gramática que está animada por unos intereses de clase.

Finalmente, cuando se pone en juego el conocimientos que se considera importante para quienes aprenden, probablemente este se base en concepciones específicas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la disciplina que maneja y los roles de quienes intervienen en la escena.

A su vez, llevan a los roles: los maestros transmisores de lo que saben; los aprendices, receptores cuya responsabilidad es entender y demostrar que lo han hecho según las propias reglas y formas de entender de los maestros. Ese es el rol que se asume normalmente; si por el contrario a se asumen otras formas de enseñanza activa, posiblemente se entenderá que el estudiante es el responsable de su aprendizaje y se buscará que trabaje para lograrlo. Cambiar concepciones es difícil, y más lo es acomodar las prácticas a concepciones nuevas. Más comúnmente cambiamos prácticas, si somos lo suficientemente osados para ensayar cosas nuevas y, obviamente, si pensamos que el cambio se necesita por alguna buena razón.

CAPÍTULO IV

El camino recorrido

Desde la experiencia de las investigadoras como licenciadas en educación física surge la preocupación por indagar las concepciones de cuerpo que subyacen a las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física y las subjetividades que estas promueven en los educandos; las preguntas que movieron esta investigación nacieron de la reflexión y de asumir una posición política y ética que dé cuenta de otras posibles formas de abordar al cuerpo y que no estén enmarcadas en la formación en deportes recibida por las investigadoras en sus estudios de pregrado.

Para dicho fin se consideró usar una aproximación metodológica cualitativa con un enfoque hermenéutico. El método cualitativo busca aproximarse a las situaciones sociales de una forma global; explorando, describiendo y comprendiendo de manera inductiva (Bonilla y Rodríguez 2005), dichas características del método permitieron a las investigadoras interactuar de forma natural con los participantes, experimentando junto con ellos la realidad en el contexto observado. El desarrollo de la investigación siguió el curso de las estepas planteadas por Bonilla y Rodríguez (2005), en las cuales se abarcaron los siguientes periodos:

- La definición de la situación que se pretendía estudiar: exploración de la situación, formulación del problema, diseño empleado y previa preparación del trabajo de campo.
- El trabajo de campo: el cual correspondió a la recolección y organización de los datos.
- Identificación de patrones culturales a través de los datos adquiridos por medio de observaciones, diarios de campo y relatos que dieron paso al análisis de la información recolectada y a la interpretación de esta información entablando un dialogo entre las investigadoras y los referentes teóricos para llegar a la conceptualización final.

El enfoque hermenéutico permitió interpretar el objeto de conocimiento en su contexto, posibilitando un acercamiento a la realidad para hacer interpretaciones de la historia y de la vida social explicitando la comprensión básica del actuar humano en el mundo en el que siempre estamos. Este recurso interpretativo permitió ganar una perspectiva inicial de comprensión del objeto de estudio y contrastarla con la teoría; también generar un espacio de reflexión y de transformación de la práctica pedagógica en la cual no se aborde al cuerpo sino la corporeidad, haciendo realidad el sueño de otros mundos posibles, puntos de fuga y agenciamientos.

Situados en el terreno de los sentidos hay un mundo, una realidad construida con el otro y ahí se construyen significados y sentidos y de esto da cuenta la investigación interpretativa.

La experiencia hermenéutica, según Herrera (2008), está relacionada con la permanente situación interpretativa del ser humano y la interpretación, con la “explicitación de la comprensión básica del mundo”. A la vez que el concepto de comprensión se ha ido ampliando, más allá de lo que inicialmente se conocía como “una captación mental del sentido de algo” para ubicarlo, según lo expresa Heidegger (1927), como “una estructura básica en la que se mueve el hombre”, de forma permanente. El nivel básico donde se mueve el hombre es en ese nivel de comprensión del mundo que hace que el sujeto de cuenta de lo que hace a través de los sentidos.

Para el desarrollo del ejercicio se recabó la información usando las técnicas cualitativas: observación participante y relatos.

La observación participante: fue la técnica que permitió observar y recoger información acerca de las prácticas pedagógicas de los docentes, participando directamente en las clases, esta observación se apoyó en instrumentos de recolección de información como los diarios de campo y registros fílmicos.

Esta técnica se consideró por que permite un acercamiento al mundo de la vida de los participantes y junto con las investigadoras son asumidos como sujetos de investigación, no como objetos y permite al investigador inmiscuirse en la investigación para que situados en el terreno de la subjetividad y de los sentidos, la realidad se construya con el otro, construyendo significados compartidos; por eso no se habla de un universo de muestra, sino de participantes que den cuenta de los sentidos y significados de la realidad relacionados con el objeto de conocimiento.

Paralelamente a las observaciones surgieron los relatos hechos por cada uno de los docentes y generados a partir de preguntas activadoras relacionadas con su vida laboral, que de acuerdo a Herrera (2009) el relato:

“Permite un acercamiento de la investigación a los sujetos que tradicionalmente han sido excluidos de las versiones históricas dominantes, con estos relatos se pretende hacer visibles las diferencias, las historias micro, las historias locales que, sin desconocer los procesos temporales a escalas macro, no simplemente se someten a ellos, sino que se gestan desde sus propios marcos contextuales”.

Los relatos dieron paso a una interpretación más cercana de los sentimientos, la manera de entender, comprender, experimentar y vivenciar el mundo y la realidad cotidiana, mostrando la pertenencia del sujeto a todo un espacio social que, a modo de escenario, va delimitando las posibilidades de construcción de la subjetividad.

Así los relatos posibilitan el reconocimiento de los individuos a partir de su mundo social, favoreciendo la toma de consciencia por parte del actor social. Con ello pueden dinamizarse proceso de desarrollo y reconstrucción crítica del contexto desde el mundo de la cotidianidad.

4.1 Participantes

Cuatro docentes licenciados en educación física de instituciones educativas del sector oficial de la ciudad de Bogotá, tres de los cuales orientan clases en bachillerato y

una en primaria. Se caracterizan por compartir un rango de edad (entre cuarenta y cuarenta y ocho años).

4.2 Momentos de la investigación

Una vez planteada la pregunta de investigación se procedió a la búsqueda de cuatro docentes del área de educación física recreación y deporte, interesados en la investigación y dispuestos a ser observados bajo la técnica de observación participante. Una vez dispuestos los docentes (dos hombres y dos mujeres) se realizó la gestión institucional para el consentimiento informado, al definir esta situación se procedió a la elección de los cursos a ser observados junto con el respectivo docente durante la clase de educación física; los parámetros de dicha elección estuvieron direccionados por el consenso entre los docentes y las investigadoras teniendo en cuenta los horarios de clase en las respectivas instituciones y la disponibilidad de tiempo de las mismas, de esta forma se eligieron las fechas para la observación de tres clases con el mismo grupo. Para efectos del posterior análisis de la información a cada docente se le asignó un código (una letra mayúscula). Las docentes A y B fueron observadas con los cursos cuarto primaria y séptimo respectivamente, los docentes C y D fueron observados con los cursos séptimo y once respectivamente. Las clases de las docentes A y B tuvieron lugar en las horas de la mañana, las clases de los docentes C y D fueron observadas en las horas de la tarde. Durante la observación de la práctica pedagógica se realizó registro en filmaciones y diarios de campo.

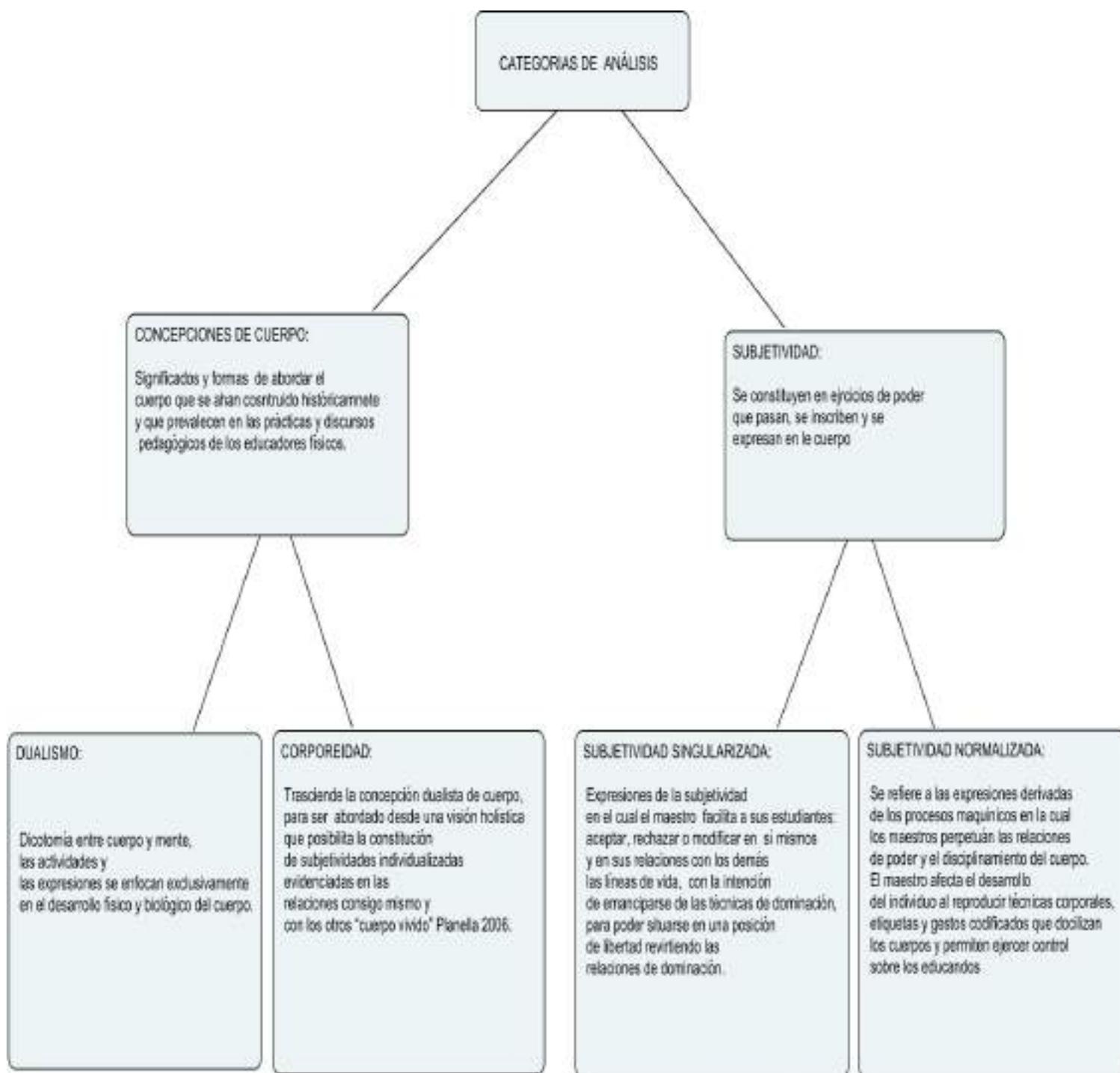
Una vez terminadas las observaciones se estableció un diálogo con cada uno de ellos, el cual dio como resultado relatos surgidos de preguntas propuestas por las investigadoras y las cuales contemplaron: en primera instancia su perfil profesional, narración de su primera clase como docente y posterior a esta una clase actual; a partir de ellas surgieron otras temáticas como los espacios que posibilitan para el juego libre y las formas de evaluar. La información recabada de cada docente se organizó en la matriz categorial elaborada previamente.

4.3 Categorías y subcategorías

Partiendo de la revisión teórica y la producción de la línea de investigación se estructuró una matriz categorial con las correspondientes subcategorías (ver anexo 3).

Concepciones de cuerpo: Dualista y corporeidad

Subjetividades: Subjetividad normalizada y subjetividad singularizada.



Esta matriz permitió clasificar dentro de las subcategorías las observaciones de la práctica y el discurso de cada uno de los docentes (ver anexo 2); de dicha clasificación y teniendo en cuenta las convergencias, divergencias y emergencias se estructuró una matriz de descriptores. (ver anexo 4) ; que llevó a enfocar las observaciones hacia las concepciones de cuerpo y las subjetividades que pudieran constituirse a partir de las prácticas hechas por los docentes y sustentadas en su discurso, posteriormente dieron origen a un diálogo entre la realidad observada, las investigadoras y la teoría y de esta triangulación dar paso a las comprensiones, conclusiones y reflexiones finales.

CAPITULO V

Hallazgos

“El cuerpo está ausente en un espacio frío”

(G. Vigarello 1997)

5.1 En relación con las concepciones de cuerpo

Del conjunto de observaciones y relatos obtenidos en la investigación se pueden apreciar concordancias y contradicciones en los discursos y las prácticas pedagógicas observadas.

Un primer hallazgo convoca a los docentes en su enfoque deportivo; la concordancia en la formación de pregrado presenta un enfoque eminentemente deportivo y es confirmado en el curso de las observaciones realizadas de su práctica pedagógica en donde se evidencia que en la clase de educación física se desarrollan actividades encaminadas al desarrollo de habilidades y destrezas físicas, al entrenamiento deportivo y al desarrollo de habilidades en algún deporte. Abordando el cuerpo biológico como metáfora mecánica, enraizada en la metáfora física y por eso se hace énfasis en la dinámica que entiende el cuerpo como algo que debe ser desarrollado con habilidades y destrezas físicas a través del movimiento – sincronía (entrenamiento).

“En la universidad uno recibe como la influencia de diferentes docentes y cada uno tiene su propia forma de ver la educación física, por ejemplo si estábamos viendo fútbol ese era más entrenador” D-C (ver anexo 3) “

A mí lo que me ocurrió fue que uno iba y salía como entrenador, entonces era coger niños hacerlos formar, hacerlos trotar, hacerles sentir un cuerpo a través del dolor” D-A (ver anexo 3)

Si bien, se hace evidente que la práctica está enfocada con el desarrollo biológico y al rendimiento deportivo, una de las docentes (D-A anexo 3) ha realizado una reflexión a partir de otros estudios, en el cual se replantea la dinámica de la clase para darle otro lugar al cuerpo tratando de superar la visión dualista.

Esta inquietud remite al concepto de corporeidad que da al educando la posibilidad de expresarse y conocerse a través de la vivencia corporal. Como dice Le Breton (2002) “A través de su corporeidad el hombre hace que el mundo sea la medida de su experiencia”.

Siguiendo esta línea, la docente permite abordar el cuerpo como narrativa, dando paso a una nueva pedagogía que posiciona al educando en otra dimensión y que las investigadoras se permiten ubicar en concordancia con la propuesta de Planella (2006) en la que se entrelaza el sujeto simbólico y su contexto cultural lo que da como resultado un “sujeto pedagógico” que se autointerpreta y se comprende a partir de sí mismo y su relación con los otros “cuerpo vivido” como parte fundamental del proyecto personal del sujeto y de la autoconstrucción de la identidad corporal.

Como también lo expresa Álvaro Restrepo (2004) *“La corporalidad tiene que ver con nuestra corpo-realidad, es decir, con nuestro lugar en el mundo en relación con los seres y las cosas que nos rodean. Hablamos entonces, del cuerpo como hecho biológico; del cuerpo colectivo, social, político, económico, microcósmico, físico (el que puede ser medido y pesado), íntimo, individual, micro-orgánico espiritual, oral, intelectual, relacional, afectivo, cultural, ambiental (con sus nociones de cuerpo-hábitat y el entorno del cuerpo)”*.

Cabe señalar que dentro de la investigación es esta la única docente que ha hecho una propuesta diferente, proponiendo romper los límites, para superar la visión dualista del cuerpo y es congruente entre su discurso y la práctica.

Esto obedece a una situación particular, por un lado las inquietudes generadas a partir de los estudios de postgrado en bioética y filosofía que sembraron la inquietud por abordar al cuerpo en forma distinta y unido a esto, el suceso del suicidio de una menor de la institución que convoca a los docentes de la institución a hacer una propuesta diferente en torno al cuidado de la vida.

“Yo entendí que lo más importante es el cuidado de la vida y de ahí bien el desmonte de una educación física totalmente diferente....” (D-A ver anexo 3)

Un segundo hallazgo es la ambivalencia entre el discurso y la práctica, se pretende hacer de la práctica algo diferente, es decir abordar al cuerpo desde otras perspectivas más corpóreas. Esto se puede ver en la importancia que le dan a la formación en valores, el trabajo en grupo, la necesidad de afecto y la implicación de la cultura y el contexto en la formación del individuo.

“La formación de valores es lo que más privilegio por encima de todas las cosas, eso es lo más importante. Gente responsable gente honesta gente solidaria, tolerante, participativa, crítica y que proponen no criticones” (D-C) (ver anexo3)

Sin embargo, las opiniones expresadas en el discurso no se hicieron explícitas a los estudiantes en sus prácticas y tampoco fueron evidenciadas a lo largo de las observaciones realizadas por las investigadoras.

En consecuencia, su práctica se desarrolla en torno a actividades de repeticiones, seguimiento de patrones, cumplimiento de normas, entrenamiento de conductas motrices, reproducciones corporales y que esperan resultados predeterminados por parte de los educandos abordando al cuerpo como objeto, alejándolos de la construcción de un “sujeto pedagógico”.

El desempeño como docente está encaminado únicamente al desarrollo del cuerpo por medio de habilidades y patrones de movimiento y en este mismo sentido la razón manifiesta por la cual no se da lugar al tiempo libre, ni espacio para el juego, está marcada por el mantenimiento de una clase en orden controlando que los estudiantes sigan procedimiento, modelo y técnica demostrados por el docente.

“en los primeros trabajos les reforzaba mucho la parte de coordinación, el colegio está grave en coordinación, entonces yo la trabajaba bastante en este trabajo era muy esquemático con los ejercicios” D-D (ver anexo 3)

A lo ya mencionado se suma, la preocupación por la relación entre las prácticas deportivas y los beneficios a la salud que se sustentan en el viejo adagio “cuerpo sano, mente sana” como si se tratara de dos entidades diferentes (cuerpo y mente) no constitutivas de un mismo sujeto.

“Entonces el deporte y el ejercicio sirve para eso para la vida, para fortalecerse mentalmente, para poder hacer las cosas, usted puede dar más, uno debe esforzarse por arriba es importante superar su condición y eso les da cierta satisfacción”

“En lo físico algunos quieren mejorar su pulso, su condición”

“Por ejemplo cuando las pruebas de resistencia que dan tres o cuatro vueltas, uno les dice mire en cuanto esta su pulso y no lo tiene alto, les enseño a manejarlo.....” D-B (ver anexo 3)

Finalmente y siguiendo la mirada dicotómica del cuerpo las investigadoras consideran relevante hacer mención de las penitencias a las cuales recurren los docentes con el ánimo de incentivar y mejorar la condición física de los estudiantes, como parte de la estrategia se hace la distribución de los grupos entre niños y niñas para establecer patrones de rendimiento acordes con la edad y el sexo que están sustentados en etapas del desarrollo biológico

5.2 En relación con la configuración de subjetividades

Singularizada y normalizada

*“La disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados,
es decir, cuerpos dóciles, maleables, utilizables con fines precisos”*

(Albano 2005)

Llegadas en este punto, las investigadoras lograron conocer y comprender las relaciones que se establecen al interior de las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física y que devienen en subjetividades normalizadas, además por la naturaleza del contexto donde se desarrollan (instituciones educativas del sector oficial) persisten huellas imborrables de las técnicas de dominación que han sido plasmadas en los procesos propios de los docentes y que al naturalizarse se incorporan en la cotidianidad de estos de

forma casi inconsciente y que resultan en modelos de control y disciplina que son ejercidos sobre los educandos. Planella (2006) sostiene que estas prácticas se convierten en “*currículum corporal cerrado*” porque su objetivo es modificar al sujeto formando cuerpos a partir de una serie de criterios como:

Cuerpos silenciosos (no portadores de textualidades), cuerpos normalizados (que se ajustan a las medidas y características estética marcadas por el contexto), cuerpos uniformes (que no pueden ser leídos ni interpretados de formas diferentes), cuerpos físicos (que no dispone de una perspectiva simbólica) y cuerpos obedientes (que se someten a los elementos biopolíticos que marcan las praxis pedagógicas, sin presentar acciones de resistencia corporal).

Ahora nos interesa extraer de lo dicho algo que es reiterativo en las prácticas de los docentes y es la organización esquemática de la clase en las que: se llama a lista, se hace revisión del uniforme y se sancionan las faltas con el mismo; luego se establecen límites de tiempo y espacio para la ejecución de movimientos, se asignan rutinas que son constantemente corregidas para que se ajusten a modelos que son demostrados y que se acercan a una ejecución técnica eficiente; convirtiéndose este, en un territorio o espacio donde se aplica el conjunto de estrategias disciplinarias para ejercer control y dominio sobre los cuerpos, siguiendo unas reglas estrictas de transmisión y adquisición de los aprendizajes, estas regulaciones intentan controlar la vida interna y construyen un entramado de capacidad-comunicación-poder, siguiendo esta línea Albano (2005) dice:

“La actividad que garantiza el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamiento, es desarrollada allí por medio de series de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del valor de cada persona y los niveles de conocimiento. También por medio de series completas de series de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales)”.

Buen ejemplo de ello es lo observado durante las prácticas.

“Muchachos vamos haciendo la rutina de estiramientos”

“Caballeros deben estar en la línea”

“Por qué se están amontonando”

“...No señor debe estar saltando en dos pies, como siempre no ponemos atención.....” D-D (ver anexo 3)

“los acuerdos están encaminados hacia las normas, el cumplimiento del uniforme, camiseta, pantaloneta, medias y tenis” D-C (ver anexo 3)

“...Se sientan y nadie habla...”

“... les voy a quitar todos los puntos porque no colaboran....”

“... todos contra la pared” D-A (ver anexo 3)

“...les he dicho que no vengán a clase con el cabello suelto!”

“ el que se salga de la línea blanca queda ponchado”

“ si el colegio da normatividad y dos o tres están haciendo lo que quieran, eso sí me da mal genio” D-B (ver anexo 3).

De lo anterior se desprende que la práctica está encaminada a obtener una finalidad precisa que pretende a través del dominio, modelar una anatomía corporal⁶ a la que subyace el condicionamiento y la replicación de modelos que no le permiten a los educandos espacios de líneas de fuga para construir otros mundos posibles, esto se hace explícito con posturas y frases que ubican a los maestros en una posición jerárquica frente a los estudiantes, para Foucault citado por Le Breton (2002) “El poder se ejerce más que se posee, que no es el “privilegio” adquirido o conservado de una clase dominante, sino el efecto del conjunto de sus posiciones estratégicas”

Foucault (1976), en Vigilar y Castigar “nos presenta un sujeto totalmente maleable, cuyos hábitos y pautas de conducta son forjados fundamentalmente a través de un cuerpo

⁶ Foucault introduce este término en “Vigilar y Castigar”, para designar las marcas que dejan impresiones en el cuerpo la aplicación disciplinaria y a cuyo arreglo es capaz de modelar una anatomía corporal puesta al servicio de ciertas operaciones, ejercicios, y técnicas orientadas a la rapidez y eficacia (Albano, 2005).

tomado por lo general en su pura exterioridad, mudez, un cuerpo máquina del que interesan sus movimientos, posiciones, visibilidad...”. A esto se suma un componente para la configuración del sujeto bajo la integración cuerpo-máquina y cuerpo- deseo en el que se da un proceso desde fuera a dentro sin que la interioridad ya constituida tenga alguna autonomía que le permita reobrar. Foucault recurre al término “cuerpos dóciles” para designar el cuerpo “ideal”, el cuerpo del hombre- máquina, carente de discurso, vacío de subjetividad.

Lejos de generar una singularidad producto de las interacciones docente-alumno, se evidencia la creación de una autonomía condicionada mostrándose como la forma más sofisticada de un poder individualizante que exige la constitución de determinadas identidades para su más perfecto funcionamiento.

“ además si uno pone normas claras desde el primer día las cositas se dan solitas y en cierta forma generan autonomía” D-B (ver anexo 3)

Si bien es evidente que la escuela y en este caso específico la clase de educación física (vista desde el contexto educativo) no escapan de las prácticas normalizadas de dominación, se vislumbran inquietudes por parte de los docentes observados las cuales han generado reflexiones que dan paso a formas diferentes de abordar al cuerpo en sus prácticas, con la intención de romper con los modelos establecidos que no permiten dejar pensar y actuar al cuerpo de forma libre y espontánea posibilitando nuevas construcciones y posibilidades de ser.

A este respecto es preciso anotar que de alguna manera estas nuevas posibilidades siguen sujetas a la cultura y que a pesar de los intentos aislados, siempre se evidencian condicionamientos que impiden a los estudiantes aceptar, rechazar o modificar en sí mismos y en sus relaciones con los demás las líneas de vida; llegando a revertir las relaciones de dominación y perpetuación de las formas de control y disciplinamiento del cuerpo; como lo expresara Dennis (1980) *“... si buscamos vivencias auténticas en el esparcimiento y la naturaleza quedamos irremediabilmente decepcionados: tales vivencias no son en modo alguno auténticas, sino que son solo practicas enteramente determinadas por la cultura de nuestro tiempo”*.

Algunos docentes facilitan espacios para el juego libre, libertad en la elección de grupos de trabajo, libre expresión de sentimientos, libre exploración de movimientos; pero no se observó durante la práctica que se hiciera explícita la importancia de estas formas de construcción de “Tecnología del yo corporal”⁷ que posibiliten la emancipación de los cuerpos, convirtiéndose en componentes mecanizados dentro de la estructura de la clase de educación física y que no trascienden a otros espacios de la vida escolar como tampoco fuera de ella.

Dentro de las singularidades que dejan ver los docentes en actividades como la lectura del cuento, la construcción de una bitácora con sus historias de vida, el espacio para el juego libre, la construcción de valores se evidencia ambigüedad con las formas de relacionarse, expresar y construir la dinámica de la clase:

“quedan diez minutos de hacer lo que quieran sin cogerme nada del material” (D-A) (Ver anexo3).

“...Yo les voy a mostrar un ejercicio, ustedes lo pueden cambiar y tratar de hacer uno mejor que el que yo les voy a dar...intenten el de ustedes...” (D-D) (Ver anexo3)

Finalmente se puede decir que la práctica pedagógica de los educadores físicos está fundada en la visión dicotomía del cuerpo, por tal razón no se le confiere a este ejercicio una mirada de tipo, histórico, cultural ni político que le permita reflexionar y aventurarse a proponer nuevas formas de abordar al cuerpo; y por ende la práctica pedagógica no promueve en los estudiantes líneas de fuga que posibiliten la construcción de subjetividades singularizadas.

⁷ Según Planella (2006) Una tecnología que ha de permitir al sujeto actuar sobre él mismo para construirse así en sujeto corporeizado; un ejercicio que Foucault ya definió como “crearnos a nosotros mismos como una obra de arte”

CAPITULO VI

Lo aprendido

“...Y es la educación, precisamente, la encargada de modelar nuestro cuerpo de modo que se conforme a las exigencias normativas de la sociedad. Hay, pues, un cuerpo enseñado, un anclaje cultural de la compleja red de nuestras vivencias culturales”

(Dennis 1980)

Este proceso de investigación permitió a las investigadoras, en primer lugar, reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y hacer consciencia sobre la concepción de cuerpo que la sustenta, para modificar, enriquecer y transformar de alguna manera el ejercicio docente que las ocupa.

De otro lado, las formas de abordar al cuerpo en las prácticas no varían ya que en su mayoría se privilegia el desarrollo de habilidades y destrezas motoras; las concepciones de cuerpo están marcadas por una perspectiva dualista recibida durante la formación universitaria que además se refuerza con ideales de belleza y estética propios de esta cultura.

Se pretende formar cuerpos para otro contexto, no es evidente que se tengan en cuenta las necesidades o inquietudes de los estudiantes con respecto de sus cuerpos.

Las clases de educación física están enmarcadas en el aprendizaje de diferentes deportes, por medio de los cuales se pretende algún tipo de formación en valores, no siendo esto explícito en la mayoría de los casos para los estudiantes.

Los contextos en el cual se desarrollan las clases tampoco posibilitan un abordaje diferente; debido a las limitantes de espacio y tiempos que se tienen destinadas por decreto para la clase de educación física.

De acuerdo con la investigación *“Análisis hermenéutico sobre el concepto de cuerpo en la licenciatura de educación física de la universidad pedagógica nacional”* CINDE, 2009 , puede decirse que los nuevos enfoques y tendencias que enmarcan la

formación de docentes junto con las reformas que se han planteado al interior de las secretarías de educación existe la posibilidad que haya transformación en la orientación de las clases de educación física de los nuevos egresados de las universidades.

Los docentes no toman al educando como centro de la acción formativa, el protagonista es el docente quien orienta su clase repitiendo modelos y perpetuando formas de control y disciplinamiento de los cuerpos de sus educandos. No se asume la labor del educador como promotor de la dimensión simbólica de los cuerpos.

El medio social en el que se desarrollo la investigación genera un imaginario acerca de los usos sociales del cuerpo que determina de alguna que los estudiantes asuman su cuerpo como una máquina que debe sumarse a la fuerza de trabajo (cuerpo sano para la producción). El cuerpo es, lo mismo que todos los objetos técnicos cuya posesión marca el lugar del individuo en la jerarquía de clases.

De manera que salir en busca de un cuerpo auténtico consistirá en tratar de inventarlo, y que el discurso que informe sobre el cuerpo se convertirá en el discurso del poeta que se mueve a la deriva por las fronteras de un cuerpo sin límite, con lo cual escapa al terrorismo del saber médico que quiere trazar con él una geografía cerrada a fin de imponer una evidencia corporal que no esté sujeta a discusión alguna. Esto equivale a expresar que el cuerpo se ha convertido en el teatro primordial entre naturaleza y cultura.

Es necesario que el educador se despoje de su posición jerárquica para poder entrar en un dialogo corporal con sus estudiantes.

Las actitudes de los docentes son incluyentes y afectuosas con los niños, les proporcionan palabras de aliento y los invitan a expresarse continuamente, generando una dinámica diferente entre estudiantes y docentes.

Las investigadoras consideran que se hace necesario socializar con otros docentes, estas nuevas propuestas de abordar la clase de educación física con el ánimo de incentivar la escuela a pensarse de una forma diferente, llamar a la conciencia y la construcción de una posición política frente al ejercicio docente y a la responsabilidad que atañe a la profesión.

Llama fuertemente la atención la ambigüedad presentada entre los discursos, en los que se esbozan elementos que promueven las subjetividades singularizadas pero que terminan en prácticas eminentemente normalizadas.

Se posibilitan espacios de juego y libre exploración que obedecen a dinámicas de la propia cultura; no parece haber una conciencia política de por qué se deben dar, ni las implicaciones que de estas pueden derivarse si fueran orientadas en forma consciente.

“Yo también trate de volar, pero me resultó imposible por la angustia que experimentaba en los aterrizajes; en cambio, mantengo una relación amorosa con mi velero. En esa vivencia de amor se siente algo extremadamente pleno. Por su puesto, como en toda relación amorosa, hay tensiones..... Reconozco, sin embargo que hace un momento reaccioné con demasiada viveza ante la idea de la fuga y que, en efecto, es lícito interrogarse: ¿dónde está el cuerpo en el momento en que el exterior y lo interior se unen en ese estado, en esa presencia?

Ciertamente uno puede hacerse esa pregunta. En el fondo, uno se encuentra en resonancia con la embarcación, con el mar.... Es difícil determinar las fronteras.....”

Daniel Denis 1980

Referencias

ALBANO, Sergio. (2005). Michael Foucault: Glosario de Aplicaciones. Buenos Aires: Quadrata

BERNSTEIN, B.(1981). Codes Modalities and the Process of Culture reproduction: A Model Anglomecan. Studies, Vol.1.

BARROSO, M. (2006). Inmanencia, virtualidad y devenir en Gilles, Deleuze. México: Tesis doctoral universidad de la laguna.

BERGER Mario, Notas biopolíticas. Potencia y bloqueo de la acción. Revista Nómadas # 28 Abril 2008. Universidad central. Colombia

BRIUOLI, Nora Mabel. (2007). La construcción de la subjetividad. Historia Actual Online.

BRIU, Nora Mabel.(2007). La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. Universidad Católica de Cuyo, Argentina. HAOL, Núm. 13, 81-88.

BOURDIEU, P (1991). El sentido Preactivo, Madrid: Taurus.

BOUCH, A.A. (1981). Alors dans le discours pedagogique Epiphenomene ou trace d'operations discursives. Langue Francaise No.50.

CINDE - UPN. (2006). Módulo: Guía descripción del programa. Bogotá: Maestría en Desarrollo Social y Educativo.

CUBIDES, H. (2007). Política y subjetividad, experiencia o cuidado de sí y la creación de otros mundos, en: subjetividad política. Revista de ciencias humana. Bogotá, Universidad central.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. (1985). El Antiedipo: capitalismo y esquizofrenia. Barcelona: Paidós.

DÍAZ, E. (1999). Gilles Deleuze: Poscapitalismo y deseo. Buenos Aires: Conferencia Alianza Francesa.

DÍAZ, M. (1988). Poder, sujeto y discurso pedagógico, una aproximación a la teoría de Basil Berstein, Revista Colombiana de educación No. 19, CIUP, Bogotá

ECHEVERRIA L., Luz Marina. (2006). Presentación Línea Cuerpo, poder y subjetividades. Módulo Introductorio. Bogotá: UPN-CINDE.

- FOUCAULT, Michael. (1976). *Vigilar y Castigar*. Mexico: Siglo XXI
- FOUCAULT, Michael (2005). *La Hermenéutica del Sujeto*, curso en el College de France 1981-1982. Argentina: Fondo de cultura económica.
- GONZÁLEZ, R, Fernando Luis. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thomson.
- GUATTARI, F, ROLNIK, S, (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- HEIDEGGER, Martin (1927), *El ser y el tiempo*
- HERNÁNDEZ, Oscar G. *Revista colombiana de psicología* n°17 2008 issn 0121-5469 Bogotá Colombia.
- HERRERA, José (2008), *Módulo Enfoque Hermenéutico en Ciencias Sociales*. Bogotá: Convenio CINDE-UPN.
- HERRERA, José. (2009). *Módulo Relatos e Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Bogotá: Convenio CINDE-UPN.
- LE BRETON, David. *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión. 2002
- LLUL. *Revista de Educación, (número 336)*, pp. 189-201.
- MERLEAU, Ponty, Maurice (1962). *Fenomenología de la percepción*. Londres, Inglaterra: Routledge
- MERLEAU, Ponty (1975). *Lo visible y lo Invisible*. España: Península.
- MERLEAU, Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, España: Planeta.
- NAJMANOVICH, Denise. (2001). *Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia*. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, septiembre de 2001, año/vol. 6, número 014. Universidad del Zulia. Venezuela, pp. 106-111.
- PATETI, Yessenia. (2008). *Educación y Corporeidad: La Despedagogización del Cuerpo*. Armenia: Kinesis.
- PLANELLA, J. (2005). *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico*. Universitat Ramón
- PLANELLA, Jordi. (2007). *Cuerpo, cultura y educación*. España: Desclée de Browe.

- RODRÍGUEZ, A. (2007). Deseo, voluntad de potencia y vida. Cali: Trabajo académico Universidad del Valle.
- VANEGAS ARRAMBIDE, Guillermo. (2002). La Institución Educativa en la actualidad. Un análisis del papel de las tecnologías en los procesos de subjetivación. Tesis Doctoral. Universidad autónoma de Barcelona. Departamento de Psicología de la Salud y de Psicología Social, pp. 127 – 138.
- ZEMELMAN, Hugo. (2006). El conocimiento como desafío posible. México: Instituto Politécnico Nacional, pp. 46 – 71.
- ZEMELMAN, Hugo. (2009). Desafíos desde el presente potencial en Colombia y América Latina. En: Perspectivas del Pensamiento Social Latinoamericano. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Vicerrectoría de Desarrollo Regional y Proyección Comunitaria, Cátedra Latinoamericana Orlando Fals Borda, pp. 15 – 31.
- PEDRAZA, Z. (2003). Cuerpo e investigación en teoría social. Trabajo presentado en la Universidad Nacional (Sede Manizales) en el marco de la semana de la Alteridad.
- TENTI, E. (2002). Socialización. En: Carlos Altamirano (Ed.). Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- VACA, Humberto. (1987), Historia de la educación física en Colombia a través de sus normas. Bogotá: Universidad Central.
- BAREMBLITT, G. (2009). Tres imágenes del deseo en: www.psicologiagrupal.cl
- DELEUZE y GUATTARI. ¿Cómo hacerse un cuerpo sin órganos? Fragmento (2009). En: <http://paboni.obolog.com/hacerse-cuerpo-organos-gilles-deleuze-felix-guattari-205727>
- ROJAS, R, Carlos. (2000). Cuerpos, expresión y Política. Proyecto: Pensamiento Nómada. Universidad de Cuenca En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/ecuador/idiuc/rojas.rtf>.
- Capador Lina Andrea**, Configuración de subjetividades políticas a través del lenguaje como creador del ser humano cohabitante del mundo.
- Capador, Lina y Correa, Lina** (relatoras). Protocolo Dimensión expresiva de la Subjetividad, Construcciones Línea de Investigación Cuerpo Poder y Subjetividad UPN22. Documento sin editar: CINDE-UPN, Bogotá. Noviembre de 2009.
- Correa Lina Patricia**, Ensayos subjetividad y política, experiencia o cuidado de sí y la creación de otros mundos.
- Nieves Angélica, Rojas Jenny**, Notas biopolíticas. Potencia y bloqueo de la acción.

Rodríguez Jonathan, Más allá del cuidado de sí creación de otros mundos,

Salgado Jaime Paola, Política indiferente en la subjetividad colombiana.

Salgado Jaime Andrea Paola. Cuerpo sin órganos, sobre Bacoñ, Deleuze y Guattari.
Documento preparatorio Línea de Investigación Cuerpo Poder y Subjetividad UPN22.
Documento sin editar: CINDE-UPN, Bogotá. Noviembre de 2009.

Anexo 1

Diarios de Campo

Diario de campo #1 Docente A	Febrero 16 de 2010 Grado cuarto Hora: 6.50 AM
<p>Los niños llegan al patio y le solicitan a la profesora los materiales que van a utilizar para sus juegos durante el tiempo libre (lazos, aros, balón de microfútbol, balón de caucho) , los niños ya saben la distribución y se organizan solos para sus actividades; en la mitad del patio juegan microfútbol y en la otra mitad realizan otros juegos, una regla es respetar los espacios no se puede invadir la mitad en la que están jugando otros compañeros, en la mitad de microfútbol solo hay niños mientras que en la otra mitad hay grupos mixtos realizando las actividades.</p> <p>La distribución en el patio se ve muy armónica. La profesora observa a los niños desde un costado y a la vez revisa los cuadernos de educación física, en los cuales los niños llevan un diario, la profesora expresa que la dinámica de clase la ha explicado a los niños al iniciar el año, al igual que la razón y la forma de llevara el cuaderno. “...En el cuaderno los niños escriben un diario con sus respectivas fechas, al inicio escriben y dibujan como ha sido su desarrollo, como se ven y anotan acontecimientos ocurridos en su vida durante la semana” la profesora aclara que ella solo lee el diario y los escritos autobiográficos si el niño da su autorización, de lo contrario solo revisa las fechas (deben estar al día) y plasma el revisado. En el cuaderno los niños también dibujan y escriben las actividades que realizaron en el espacio libre al igual que los personajes del cuento que es leído por la profesora en cada clase, el contenido del cuaderno es realizado como tarea en la casa.</p> <p>Los niños continúan sus juegos libre en el patio cuyo espacio es algo reducido (una cancha de baloncesto rodeada por paredes altas) desde el costado la profesora está atenta a cualquier eventualidad; al ver a un niño que está llorando de inmediato se acerca lo lleva a un extremo de la cancha y busca agua oxigenada para limpiarle una pequeña herida.</p> <p>Dentro de los juegos los niños deben solucionar por medio del dialogo pequeños inconvenientes que puedan presentarse. Cuando se presenta algún tipo de agresión física la</p>	

profesora interviene diciendo "...estuvo en la clase en donde se hablo de los que golpean o maltratan a los compañeros" si es el caso deben sentarse y no participar por un momento del juego libre, si el asunto persiste deben sentarse a realizar planas en el cuaderno con la mano no diestra.

Quince minutos antes de finalizar la clase, la profesora pide a los niños que le entreguen el material, al hacer el conteo pregunta por un aro faltante pero este finalmente no es encontrado. Posteriormente les indica a los niños que se sienten en el círculo central de la cancha, ella se sienta en una silla junto a los estudiantes e inicia la lectura del cuento chino titulado "los tres tesoros" a medida que lee el cuento muestra algunas imágenes que aparecen en el libro, de ser necesario hace algunos llamados de atención a los niños que están desatentos o interrumpen.

Una vez terminada la lectura del cuento la docente pregunta a los niños que personajes estaban involucrados, los estudiantes participan mencionando algunos personajes. Finalmente recuerda que deben estar al día con los dibujos de los personajes en el cuaderno "el de la clase pasada tenia veintitrés personajes y hay niños que están atrasados". Para finalizar les indica a los niños "quedan diez minutos de hacer lo que quieran pero sin coger ningún material"

Diario de campo #2 Docente A	Febrero 23 de 2010 Grado cuarto Hora: 6.50 AM
<p>Los niños llegan al patio, dejan los cuadernos con la bibliografía y los dibujos de los cuentos sobre el asiento de la profesora, luego se organizan como de costumbre (microfútbol en la mitad del patio y otras actividades en la mitad restante) para jugar libremente utilizando materiales como aros, lazos, balón de microfútbol y una muñeca. La profesora ojea algunos cuadernos mientras los niños realizan sus actividades, luego de aproximadamente veinte minutos recoge el material y les pide a los estudiantes que se ubiquen contra la pared.</p>	

Los estudiantes visten sudadera, algunos sin chaqueta y otros en pantaloneta. La profesora se dispone a realizar actividades para ubicación en filas e hileras, explicándoles como es una hilera y como es una fila, posteriormente les pide que organicen una hilera de niños y una de niñas de pequeño a grande “haber quien lo hace primero”, al finalizar las hileras expresa “las niñas fueron mas rápidas”, luego procede a explicarles como se da un cuarto de giro a la izquierda para poder quedar ubicados en fila; así los va organizando, les recuerda como es media vuelta hacia la derecha y hacia la izquierda, mientras los niños y las niñas van realizando el movimiento respectivo la profesora realiza las correcciones necesarias.

La actividad siguiente es un ejercicio en grupo para el cual se utilizaran las tablas de multiplicar. Los niños se ubican de un lado y las niñas del otro en círculos y se desplazan hacia la derecha y hacia la izquierda mientras cantan la ronda “agua de limones”, la profesora da una tabla de multiplicar (2×2) y los niños realizan grupos de acuerdo al resultado (4), de esta forma a la voz de una nueva tabla los niños y las niñas realizan rápidamente la nueva operación y se apresuran a organizar su grupo.

Para la nueva actividad los estudiantes quedan organizados en grupos de seis y se acercan a la profesora quien tiene en su mano seis palitos de paleta, explica que va a realizar en el piso una figura con los palitos y cada grupo debe reproducirla haciendo la misma silueta con sus cuerpos sobre el piso, una vez inicia la actividad la profesora observa a cada uno de los grupos y da un punto para los que han realizado correctamente la figura. En cada uno de los grupos los niños y niñas se organizan unos a otros para lograr rápidamente la figura, algunos líderes ubican a sus compañeros en la posición adecuada, la profesora aclara que además de ganar se observa; quien colabora, quien no pelea y quien no maltrata al compañero. Luego de realizar la última figura les indica que suban al salón, los niños buscan su cuaderno y se retiran. En esta ocasión el tiempo de la clase fue reducido debido a una actividad institucional.

Diario de campo #3 Docente A	Marzo 9 de 2010 Grado cuarto Hora: 6.50 AM
<p>Una vez los niños y niñas llegan al patio van dejando sus cuadernos sobre el asiento de la profesora quien les entrega los materiales que solicitan (lazos, aros, balones de microfútbol y cauchitos) los estudiantes se organizan en sus espacios de acuerdo a la actividad que quieran realizar; algunos niños y niñas se organizan en equipos para jugar microfútbol, otros juegan parques, saltan lazo y saltan cauchito. La profesora se sienta a revisar las fechas de algunos cuadernos y a la vez pone atención a la distribución de los niños en el patio e interviene en caso de que estén presentando interferencias entre actividades. Cuando algún niño es agresivo la docente lo llama y le pregunta si recuerda cual fue su compromiso, también dialoga con algunos niños que se encuentran sentados, se dirigiéndose a ellos con cariño y afecto.</p> <p>Al pasar un tiempo todos los niños y niñas arman un círculo y en el centro se encuentran dos jugando boxeo, cuando se ponen un poco agresivos la profesora interviene, los estudiantes se organizan nuevamente e inician el juego “el gato y el ratón”, luego de unos minutos la profesora pide a los estudiantes que le entreguen los materiales.</p> <p>Para finalizar la docente se sienta en su silla en el centro del patio, los niños se acercan y se sientan en el piso para escuchar el cuento que va a leer, antes de iniciar el relato la profesora hace algunas precisiones sobre los niños que se encuentran atrasados en las fechas del cuaderno. Para iniciar el cuento chino explica que china es un país y que en culturas como estas se hablan tres o cuatro idiomas “nosotros solo hablamos español y a duras penas”, como algunos niños estas desatentos durante la lectura la profesora interrumpe y dice “se supone que yo leo y ustedes escuchan”, a medida que lee muestra los dibujos del cuento a los niños. Una vez finaliza la lectura pregunta a los niños cuántos y cuáles eran los personajes, los niños participan mencionando los personajes junto con la profesora. Posteriormente se refiere de nuevo a los niños que están atrasados en el cuaderno “estoy muy preocupada por la gente que no ha hecho nada” y lee las personas que ya tienen nota, luego pregunta quien no entendió lo que tienen que hacer en el cuaderno y les pide que pasen al salón.</p>	

Diario de campo #1 Docente C Juan	Octubre 22 de 2009 Grado once Hora: 4:30 pm
<p>El docente espera a los estudiantes en el aula de clase y utiliza la expresión “bienvenido” para los estudiantes que ingresan al salón una vez terminado el descanso. Los compañeros algo dispersos hablan con sus compañeros, otros permanecen sentados en sus puestos, el docente se ubica de pie frente a los estudiantes, algunos al observar al maestro se colocan de pie detrás de su respectivo pupitre, el profesor espera unos minutos y les pide a los estudiantes que se organicen, una vez todos los estudiantes están de pie detrás de sus puestos y en silencio, el maestro los saluda y les pide que tomen asiento “pueden sentarse”, posteriormente les pide que se cambien, los estudiantes se dispersan, charlan, se quitan la chaqueta y el pantalón de la sudadera, en especial se observa una estudiante muy insistente y deseosa de iniciar la parte practica, algunos estudiantes se dirigen a la puerta para salir pero el profesor les pide que regresen para iniciar el llamado a lista; los estudiantes responden de diferentes formas al escuchar su nombre y bajan al patio.</p> <p>Una vez en el patio el profesor los agrupa, les da algunas indicaciones y luego se dirigen a una línea final para empezar a trotar de línea a línea final, ejercicio que va acompañado de diferentes movimientos (taloneo, giros, de espalda, de lado, por parejas). El docente realiza el ejemplo de cada uno de los ejercicios, también realiza todas las actividades junto con los estudiantes, todos los hombres y las mujeres realizan las actividades sin excepción alguna, cuando tienen que referirse o dirigirse a uno de sus compañeros lo hacen utilizando el respectivo nombre.</p> <p>En la siguiente parte el profesor dirige y también realiza un breve estiramiento junto a los estudiantes, durante las diferentes actividades en ocasiones el profesor o los estudiantes realizan algunos comentarios graciosos, luego de las risas se centran nuevamente en la actividad. El profesor utiliza el pito como señal durante la realización de los ejercicios.</p> <p>Al terminar el estiramiento el docente da nuevas indicaciones; los estudiantes se toman de la mano y organizan círculos; un circulo de hombres y otro circulo de mujeres, al dar la</p>	

señal con el pito cada circulo gira en diferente sentido y todos los estudiantes en conjunto cantan “los pollitos dicen pio pio.....” ante el sonido de una nueva señal cada joven debe cargar en la espalda a una de sus compañeras, luego se repite la dinámica del ejercicio pero esta vez las niñas cargan a sus compañeros, algunas estudiantes protestan expresando que no podrán cargar a los hombres, el profesor les dice que lo hagan como puedan.

Para el cambio de actividad el profesor explica el juego “ponchados” e indica las respectivas bases, el primero en ponchar es el profesor, al terminar el primer recorrido ponchan algunos estudiantes y además se incluyen más balones dentro del juego. Posteriormente se da un nuevo cambio de actividad en la cual los estudiantes organizan libremente parejas; cada pareja tiene un balón, el profesor indica el ejercicio, los estudiantes lo observan desde sus lugares y luego lo realizan (golpe de dedos, pases con el pie, con apoyo de pies y manos recibir el balón y pasar nuevamente al compañero). Al finalizar esta actividad el profesor recoge los balones y da espacio para prácticas libres de los estudiantes, quienes deseen colocarse el pantalón y la chaqueta de la sudadera lo pueden hacer, luego se dispersan en diferentes actividades, algunos juegan voleibol, otros microfútbol, otros deciden sentarse a charlar y una niña decide jugar tennis con el profesor. Los estudiantes realizan estas actividades hasta que suena el timbre indicando la hora de salida.

Diario de campo #2 Docente C	Octubre 29 de 2009 Grado once Hora: 4:30 pm
Al llegar los estudiantes llegan al patio, se reúnen junto al docente quien les da algunas indicaciones e inician el calentamiento trotando de línea final a línea final en la cancha de baloncesto, luego se realizan algunas variaciones en los desplazamientos como; cambios de dirección, desplazamiento por parejas uno trota de espalda y el otro de frente, uno detrás de otro, elevación de rodillas y taloneo, el docente realiza todas las actividades junto con los estudiantes y se dirige a ellos por sus nombres. Posteriormente se inicia el estiramiento con variación de ejercicios por parejas organizadas libremente, el profesor	

realiza el ejemplo de cada movimiento.

Una vez termina el estiramiento el profesor indica al grupo la organización del el juego (quemados), para el cual los estudiantes se distribuyen libremente en grupos y se dispersan por toda la cancha con algunos balones para pochar a los compañeros del equipo contrario, se hacen tres rondas de este juego.

Al terminar el juego los estudiantes se reúnen nuevamente en torno al profesor para escuchar las indicaciones de la siguiente actividad, el maestro entrega un balón a cada uno de los estudiantes e indica ejercicios para realizar por parejas de libre elección, luego de unos minutos el docente hace un llamado utilizando el pito y los estudiantes se acercan, se pasa de la actividad por parejas a ejercicios individuales; diferentes desplazamientos driblando el balón, desplazamiento y lanzamiento a la cesta y distribución de los estudiantes en las canchas para practicar lanzamientos desde diferentes distancias. Al finalizar esta actividad el profesor pide a los estudiantes los balones y les da el espacio de actividad libre; la mayoría de hombres se distribuyen en quipos para jugar microfútbol, el profesor es incluido en uno de estos equipos, otros estudiantes juegan baloncesto, voleibol y otros se sientan a charlar.

Diario de campo #3 Docente C	Noviembre 5 de 2009 Grado once Hora: 4:30 pm
<p>Una vez los estudiantes llegan al patio, el docente los saluda muy amablemente, los reúne y les explica en qué consistirá la actividad de la clase; para la cual el profesor a realizado previamente una cuerdo con una profesora de preescolar, cuyo objetivo es que los estudiantes de grado once distribuidos en grupos dirijan algunas actividades a los niños de preescolar quienes también serán distribuidos en diferentes grupos, los jóvenes de once pueden utilizar los materiales que requieran, el docente indica que recordando los diferentes momentos y actividades de la clase de educación física a lo largo del año deben tener herramientas para dirigir las actividades a los niños y que esta será la nota final del periodo. Algunos estudiantes no se muestran muy motivados frente a la actividad, por el</p>	

contrario otros la toman con la mejor disposición.

Ya organizados los grupos de trabajo (estudiantes de once y niños de preescolar) se da inicio a las actividades lúdicas, todos los grupos muestran diferentes dinámicas; algunos trabajan rondas con los niños, otros dirigen ejercicios que involucran lanzar y atrapar, especialmente los grupos que son dirigidos por hombres se enfocan en actividades con balones de microfútbol (patear, conducir, atajar), además se observan grupos en los cuales con la ayuda de colchonetas se hacen ejercicios como reptar y rollos adelante. Todos los estudiantes de once tratan a los niños de preescolar con cariño y cordialidad aunque las niñas muestran más ternura al dirigir las actividades de los niños.

El profesor atento observa desde un costado como fluye la dinámica de la clase, al pasar aproximadamente treinta minutos, la actividad es suspendida los niños de preescolar regresan con su profesora y los estudiantes de once recogen y organizan los materiales que han utilizado. El docente reúne a todo el grupo de once y se sienta en el piso junto a ellos, en este momento indica que van a compartir lo que piensan de la experiencia anterior al dirigirles las actividades a los niños. Los estudiantes participan libremente y mencionan que ha sido una experiencia enriquecedora, las niñas expresan que les pareció tierno, en general hay coincidencia al mencionar que fue algo difícil captar la atención de los niños; se les dificultaba dar las indicaciones de forma clara y comprensible para los niños, creen que los profesores de estos cursos deben tener mucha paciencia, los hombres mencionan que los niños tenían más coordinación que las niñas. El profesor escucha cada una de las intervenciones; en algunas ocasiones hace comentarios relacionados con la charla y dirige la participación ordenada de los estudiantes en la discusión. La clase finaliza al sonar el timbre indicando la salida de los estudiantes.

Diario de campo #1 Docente D	Febrero 9 de 2010 Grado séptimos Hora: 12:50 AM
<p>El profesor baja al patio con los estudiantes, algunos niños le ayudan a llevar el material requerido para las actividades.</p> <p>A continuación el profesor distribuye el material en el patio y pide a los estudiantes que se organicen y den inicio a la rutina de estiramiento, éstos se encuentran dispersos y sólo unos pocos realizan algunos ejercicios. El profesor termina de organizar el material y distribuye a los estudiantes en grupos que han sido conformados libremente; cada uno de los grupos se ubica en un lugar determinado del patio.</p> <p>Los ejercicios a realizar se organizan en estaciones por las cuales todos los estudiantes deben rotar, el orden de los ejercicios varía de acuerdo a la ubicación inicial de cada grupo. Las diferentes estaciones contemplan los siguientes ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • fortalecimiento de brazos; los estudiantes se desplazan lateralmente con apoyo de manos y pies evitando tocar los conos. • Desplazamientos con elevación de rodillas teniendo como referencia una línea de la cancha. • Desplazamiento de frente elevando una pierna adelante y la otra atrás. • Correr en zig-zag tocando los conos con la mano. • Saltos con pies juntos. <p>Las estaciones se encuentran numeradas, esto permite que cada uno de los grupos siga el orden preestablecido. Al iniciar cada ejercicio hay un aro en el cual cada estudiante debe hacer algún movimiento elegido libremente, para lo cual el profesor da algunos ejemplos. Antes de dar inicio a las actividades el profesor da la explicación y el ejemplo de cada ejercicio, habla en tono fuerte y no utiliza pito. Una vez los niños se encuentran realizando las actividades el docente rota por cada uno de los grupos y realiza algunas correcciones en la ejecución de los ejercicios, en algunas ocasiones detienen las actividades para que los niños vuelvan a organizarse en filas, de ser necesario el mismo los organiza de nuevo.</p> <p>En un momento de desorden el profesor percibe un error suyo en la distribución de los ejercicios y de inmediato lo corrige. Posteriormente, manteniendo las estaciones, la</p>	

organización de los niños y del material didáctico en el patio, realiza algunas variaciones en las actividades. Los ejercicios están enfocados al desarrollo de las capacidades físicas condicionales y coordinativas, los nuevos ejercicios se distribuyen de la siguiente manera:

- Desplazamiento sosteniendo un balón medicinal, por número de repeticiones.
- Desplazamiento en cuatro apoyos pies y manos.
- Saltos con pie derecho e izquierdo.
- Desplazamiento con elevación de rodillas tocando el talón con la mano.
- Saltos con pies juntos.
- Carrera en zig-zag.
- flexión de codos.

Durante la clase participan todos los niños y niñas, la mayoría con sudadera salvo algunos casos en que están con uniforme de diario (falda o jean).

Los niños permanecen activos en las diferentes actividades de la clase, salvo los momentos en que hacen fila para esperar su turno en el ejercicio. Las niñas y los niños realizan exactamente los mismos ejercicios.

En el siguiente segmento de la clase se realiza un juego, los niños se distribuyen libremente en grupos de tres y ubican arcos realizados con dos conos en el marco del patio; el objetivo de el juego es anotar gol en el arco de cualquier equipo contrincante y a la vez evitar que anoten en el arco propio, al equipo que le anotan con sale del juego. Los estudiantes que van quedando eliminados se dispersan un poco y puedan con los aros, el profesor está atento a los estudiantes que siguen dentro del juego.

Un termina la actividad les pide que se organicen e inician la rutina de estiramiento y se dispone a recoger el material utilizado durante la sesión de clase, al observar que los niños aún no se organizan los reúnen formando un círculo, y hace la salvedad " como todavía no se han aprendido la rutina de ejercicios yo los voy a dirigir hoy" e inicia los estiramientos finales, luego les pide que vayan al salón.

Diario de campo #2 Docente D	Febrero 16 de 2010 Grado séptimos Hora: 12:50 AM
<p>Poco a poco los estudiantes van llegando al patio y se dispersan, algunos charlan y otros juegan con balones, al llegar el profesor los organiza en círculo e inicia una rutina de estiramientos indicando los ejercicios que los estudiantes deben realizar. Todos los estudiantes llevan sudadera (pantalón y camiseta), no es admitido el buso para participar en la clase, los estudiantes que se presentan con uniforme de diario no pueden participar (regla de coordinación).</p> <p>Una vez finaliza el estiramiento el profesor indica que jugaran a la lleva “la lleva bajo tierra” y los niños “no se pueden salir de la cancha”, en la dinámica del juego; primero “las niñas congelan a los niños “y luego “los niños congelan a las niñas”. Al cambiar de actividad el profesor les pide a los estudiantes que se organicen en grupos y posteriormente los ubica en filas para realizar ejercicios con balón.</p> <p>El primero de cada fila tiene un balón, el profesor indica que cada uno debe pasar en orden driblando el balón y desplazándose en línea recta hasta llegar a la línea central de la cancha de baloncesto, luego debe regresar a la fila realizando el mismo desplazamiento.</p> <p>En el segundo ejercicio cada uno debe hacer pase lanzando el balón con las manos a su compañero de el frente y a la vez debe recibir el balón que el compañero lanza, es decir que cada uno realiza de forma simultánea un pase. Durante la ejecución del ejercicio por parte de los estudiantes el profesor expresa “muchachos que tenemos que hacer, pensemos que tenemos que hacer para que nos se nos vayan los balones y que es lo que no tenemos que hacer”, posteriormente el profesor modifica el ejercicio y manteniendo la organización inicial les pide a los estudiantes que realicen los pases con el pie. Siguiendo la dinámica indica a los estudiantes una nueva modificación; uno debe realizar el paso con el pie y el otro con las manos. El descanso de los estudiantes es el espacio de tiempo que tardan en realizar la fila para estar nuevamente en el primer puesto y ejecutar el ejercicio. Inmediatamente terminado este ejercicio el profesor le entrega a cada estudiante un balón, les pide que los dejen quietos y que se acerquen al centro para escuchar las indicaciones de</p>	

la próxima actividad, el estudiante que no esté atento debe dar una vuelta trotando a la cancha de baloncesto. La explicación inicia con la siguiente frase; “yo les voy a mostrar un ejercicio, ustedes lo pueden cambiar y tratar de hacer uno mejor que el que yo les voy a hacer”, seguido a esto el profesor hace la demostración; pasar el balón con las dos manos por debajo de las piernas, dejarlo rebotar una vez, girar y cogerlo, luego los estudiantes inician la práctica del ejercicio, el profesor los observa y dice “cada uno haga su trabajo, no se pongan a pensar en el trabajo del compañero”. Luego de algunos minutos los reúne y les explica un nuevo ejercicio; lanzar el balón con las manos y luego golpearlo con otra parte del cuerpo, de nuevo el profesor da otros minutos de práctica y se muestra atento a las ejecuciones para dar las correcciones necesarias. Nuevamente reúne a los niños para explicar otro ejercicio; los niños se sientan en el piso y escuchan al profesor; el ejercicio consiste en lanzar el balón dar un giro y cogerlo de nuevo con las manos, así la dinámica se repite para el último ejercicio en el cual se debe pasar el balón de una mano a otra. Para finalizar el profesor pide a los niños que le regresen los balones y que suban al salón, no se realiza rutina de estiramientos al finalizar debido a que el timbre para cambio de clase suena más temprano de lo acostumbrado.

Diario de campo #3	Marzo 8 de 2010
Docente D	Grado séptimos
	Hora: 12:50 AM
<p>Los estudiantes llegan al patio y dispersos realizan diferentes actividades mientras esperan al profesor, una vez este llega al patio les pide que se organicen en círculo para iniciar la rutina de estiramiento y movilidad articular dirigida por el profesor. Luego los estudiantes trotan dos vueltas alrededor de la cancha y se acercan al docente para escuchar las indicaciones. Posteriormente conforman libremente grupos para realizar un juego por equipos (baloncesto y microfútbol simultáneamente), los equipos son mixtos.</p> <p>El profesor pide a los estudiantes que se acerquen nuevamente y utiliza la expresión “último sentado”, los últimos en llegar deben dar dos giros trotando alrededor de la cancha, una vez todos los estudiantes están atentos el docente da las indicaciones para el</p>	

nuevo ejercicio, al terminar de hablar los estudiantes presurosos corren a sacar los balones de la tula, acción ante lo cual el profesor expresa "...hey muchachos porque así ", una vez han tomado los balones hay un breve espacio en el que los niños juegan libremente. En este momento la dinámica de clase toma una distribución en la cual cada niño tiene un balón de microfútbol y cada niña un balón de baloncesto, la cancha se distribuye en dos partes; el profesor reúne a las niñas "niñas por favor vienen" y les explica el ejercicio a realizar en la mitad de la cancha con los balones de baloncesto; (dribling) alternando con mano derecha y mano izquierda. Sigue la misma dinámica con los niños quienes realizaran conducción con el balón de microfútbol en la otra mitad de la cancha. El profesor observa atento las ejecuciones realizadas por los niños y las niñas haciendo correcciones y comentarios al respecto. Para dar las indicaciones a los niños utiliza frases como "por que deja ir el balón, no lo deje ir".

Al transcurrir unos minutos el profesor indica el cambio de actividad para los niños y las niñas manteniendo la dinámica; para baloncesto las niñas deben hacer desplazamientos inventándose un ejercicio en que involucren dribling, el profesor hace algunas precisiones al respecto "nada de saltar" "no es hacer pases, no es pasar" "pero niña dijimos que no era hacer pases", luego el docente toma uno de los ejercicios propuesto por una niña y da la indicación para que este mismo sea realizado por el resto de las niñas. Simultáneamente se hace cambio de ejercicio para los niños; dominio de balón con pie derecho e izquierdo realizando desplazamiento sin dejar caer el balón. El maestro sigue atento a las correcciones y observa que algunas niñas no están realizando la actividad "veo varias niñas que no están trabajando, por favor" "el trabajo es para ustedes, no para mí". Seguido a esto suena el timbre, los estudiantes depositan rápidamente los balones en las tulas y se disponen a salir.

Anexo 2

Entrevistas

Entrevista docente A (D-A)

Edad: 48 años.

¿De qué universidad es egresada?

Yo soy licenciada de la pedagógica.

¿En qué año se graduó?

En 1987

¿Qué título académico tiene?

Solo licenciatura en educación física, los otros empezaron a salir con recreación y deportes, pero yo tuve la fortuna de que solo hice educación física.

¿Qué otros estudios ha realizado?

Hice una especialización en educación física, también en la universidad pedagógica, termine la especialización y entre a hacer una maestría que se llama sociología de la educación, esa creo que la termine en el 2004, al mismo tiempo estaba haciendo una maestría en bioética en la universidad del bosque. Finalizando bioética estudie una especialización en filosofía de la ciencia; porque es como encontrar unos hilos en este transcurrir para cada día, como cambiarle una mirada a lo que uno está haciendo como maestro, yo la concebí como la base para poder tener todos los elementos sobre una buena fundamentación en bioética, esas dos para mí van de la mano y yo decía que primero uno debía hacer filosofía y luego hacer bioética.

A mí siempre me han cuestionado las practicas que uno elabora con los niños, por ejemplo; aunque uno lo trabaja para mí siempre ha sido una incomodidad realizar esquemas, hacer formaciones, como muy militar las cosas, como que era construir unas formas que siguieran alimentando lo mismo. Yo fui deportista de alto rendimiento y

cuando tuve la lesión de rodillas, el tiempo que dure haciendo todo ese proceso vine a encontrar libros y conferencias que me dieron otros elementos, fue cuando hice la especialización y uno tiene la gran fortuna cuando hace esa especialización de ver tres seminarios, uno era de cuerpo, otro de juego y otro de deporte. Entonces a uno eso le abren muchas puertas y yo encontré cosas que no me gustaban en lo que yo hacía en la clase; como obligar a los niños a que hicieran determinadas cosas que además de que no les gustaban dañaban su cuerpo, entonces para mí eso ha sido un cuestionamiento y he buscado la forma en que hayan otros elementos que permitan que los niños a través de otras construcciones, puedan expresar y hacer sentir no solo su cuerpo si no crear a través de su pensamiento muchas otras cosas que le dan sentido a su propia vida. Por ejemplo en este momento estoy esperando a que habrán una en literatura, pero básicamente con esa línea en donde uno encuentre muchos elementos que le den riqueza al espacio de la educación física no como el hecho de salir a trotar, de dar una satisfacción a un cuerpo siendo que muchas veces eso está generando en los niños otra cosa, yo veía que los niños entre más uno hacia eso eran niños que a pesar de que los piden agotados, cansados que los niños no disfruten su espacio cada día peleaban mas y cada día me llamaba más la atención, ¿por qué si el deporte es tan bueno genera tanta agresión en los espectadores? ¿por que genera todo eso? Porque son espacios que alimentan otras cosas, a mí eso me cambio un concepto y haber encontrado que el cuidado, la comprensión, el posibilitamiento y la dignidad de la vida misma; son elementos que a uno le deberían interesar como maestro desde su área. Yo no desconozco que uno deba trabajar todas las cosas de educación física sobre eso, yo tengo montado todo el programa de educación física desde esa mirada, pero de acuerdo a un lineamiento que me permita elementos donde pueda alimentar todo lo que he recibido de las otras aéreas.

¿Qué elementos le proporcionaron la licenciatura y los estudios de posgrado al desarrollo de sus clases?

Pues a mí lo que me ocurrió fue que uno iba y salía como entrenador, entonces era coger niños a hacerlos formar, hacerlos trotar, hacerles sentir un cuerpo a través del dolor, daban si unos espacios de deporte, pero hay que tener muy claro que cuando uno rompe con la concepción de deporte puede enseñar fundamentos del deporte, pero si uno el

deporte lo deviene en juego, esto hace que los niños expresen realidades y muestren todo lo que ellos viven, entonces eso hace una concepción diferente, yo me sentía entrenadora en mis clases pero siempre con el toque que había algo que no me gustaba y cuando algún niño se quejaba que no podía no era porque no pudiera, era porque no quería hacer esas cosas. Era muy triste uno estrellarse y yo no tenía la concepción de juego, entonces juego es el espacio que el niño necesita y que en cualquier lado el niño puede juzgar, esa es otra grandeza más. Entonces a mí lo único que me ponía contenta en el colegio porque en ese momento lo que se trabajaba era línea de deporte; uno tiene que hacerles prueba de resistencia a los niños, abdominales, todo era enfocado al deporte que a uno le correspondía, a mí me tocaba baloncesto y yo preparaba todo y veía que había habilidades básicas que me llevaban cada día a que los estudiantes fueran mejor pero en baloncesto. Esto fue aproximadamente en el año 89.

El primer trabajo que tuve fue en el 88 en el colegio Distrital Clemencia Caicedo con bachillerato, era trabajo con niñas. En ese momento las niñas decían que querían hacer y les gustaba la forma en la que uno hacía la clase, no era sólo deporte, no era trotar, era como encontrar espacios en donde cada una hacía lo que más le gustaba de cada uno de los deportes.

¿Puede relatar lo que recuerde de la primera clase que dirigió?

Cómo no me voy a acordar si son experiencias que a uno le queda, siempre me ha gustado pedir un cuaderno, pero como siempre a uno lo que le interesa es averiguar, entonces las ponía a averiguar cuáles eran las cualidades físicas; que era velocidad, resistencia, preguntar sobre deportes y cada periodo trabajamos un deporte. Una clase muy bonita era una de voleibol, siempre me ha gustado trabajar en grupos pequeños máximo de cuatro y ha sido que yo no enseñé la habilidad, sino que ellas en la ejecución de una tarea por medio del juego, encuentren el gusto a realizarlo, no salir cómo salía yo de la universidad con los brazos morados de hacer cincuenta y no pasar ni una. Algo que siempre me ha motivado mucho es el saltar lazo y uno encuentra que las niñas pueden durar toda una tarde saltando lazo y para ellas es grandioso saltar lazo y nunca se cansan, el lazo le genera a uno otras cosas, si uno se pone a analizar cada una de las estructuras del lazo, se trabaja coordinación, resistencia, agilidad, aprenden a hacer movimientos. Esa clase era básicamente yo daba la habilidad y las niñas desarrollaban sobre eso y cuando yo las veía

eran muy felices jugando, yo no me metía, terminaba la clase eran bloques trabajábamos de a cuarenta y cinco minutos. Con ellas hice algo que yo quise averiguar siempre, porque yo siempre estuve engañada, en la pedagógica a mí me engañaron diciendo que el deporte fue construido con los griegos y yo entré a estudiar educación física porque pensé que a mí me iban a enseñar a hablar griego, escribir, a saber de los griegos y a leer sobre ellos, resulta que ese fue un cuestionamiento. Con las niñas realicé una inauguración de juegos donde hicimos como la evolución del deporte y ellas decían que desde la época de las cavernas, desde la época de las cavernas uno siempre ha jugado pero no ha hecho deporte. El deporte es básicamente a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, entonces desde ahí siempre me cuestionaba y cuando había que hacer formaciones, desfiles o inauguraciones. En las primeras participé, yo decía a la gente le gusta todo eso hagámoslo, a mí no me gustaba pero me tocó hacer. Al año siguiente no continué en el Clemencia Caicedo en ese momento me presenté y quede en la presentación del centro, un colegio privado allí dictaba en primaria y preescolar, eran tan inteligentes que sacaban 120 niños para que hicieran escuadrones y organizarán revistas, para mí eso fue un choque, supuestamente los niños más malos y mas descoordinados me los daban a mí, ellos se cogían a los mejorcitos. De la pedagógica uno sale con el orgullo que el licenciado vale más que otras personas. En ese momento yo tenía dos trabajos este en la mañana y en la tarde en un colegio distrital República de Panamá con chicos de bachillerato, yo dejaba que jugarán partidos, ellos me decían lo que querían hacer, yo los ponía a que hicieran relevos y actividades con muchas variantes. Las profesoras me decía pero ¿usted con todos esos vagos y no le falta ninguno a clase? usted como hace, yo respondía, a ellos les gusta mi clase algo pasará. Recuerdo que en estas clases yo iniciaba con un calentamiento, el estiramiento; dependiendo si había prueba ese día luego del estiramiento debían prepararse para su prueba e iniciaban las pruebas, cuando eran actividades había una fase preliminar una fase central que eran los ejercicios y al final siempre se jugaba dependiendo el deporte que se estuviera practicando, lo que aconteció después al iniciar el trabajo en el hebreo en el año 89, trabajaba todo el día pero en ese momento los cursos eran de diecisiete, se dividían hombres y mujeres los compañeros trabajaban con los hombres las mujeres con las niñas y después se hicieron rotaciones entonces cada periodo les tocaba con un profesor, el esquema era de deporte, preparación física, uno preparaba su clase de acuerdo al deporte y mejorando las

habilidades que se necesitaban para cada actividad, al terminar clases a las tres se quedaban conmigo a entrenar baloncesto. En este colegio tenía grados de preescolar a bachillerato en preescolar era distinto yo hacía énfasis en las habilidades para que al llegar a primaria no tuvieran tanta excusa como para no saber correr bien, todo era como mejorar lo que no estaba bien. En primaria uno empezaba en primero siguiendo rutinas como saltar lazo, hacer todas las tareas de adelante atrás y todo lo que uno cree que es construcción de tiempo y espacio, pero que después de leer pensamiento histórico se frustra porque eso no es construcción de tiempo y espacio, es simplemente ubicación. En otras ocasiones yo me quedaba con los niños de preescolar, esas eran las clases más hermosas se llamaba polimotor, con los niños podíamos hacer tareas de reptar, rodar, diferentes situaciones y de igual manera se desarrollaban las clases con ellos. Con los más chiquitos yo armaba cosas en el bosque, en algunas ocasiones trepaban, los niños decían que querían hacer y terminamos construyendo sobre las cosas que los niños me decían. Una actividad muy bonita fue en la que jugamos a la casa embrujada y al hechizo; a mí todas esas cosas me han llamado la atención, yo no pensé que eso iba a ser lo máximo para los niños, al escuchar el timbre los niños decían por qué siempre esto que lo único que nos gusta se tiene que acabar y eran chiquitos de preescolar. Yo me cansé de preparar clase con ellos porque siempre les armaba y tenía todo organizado, pero al llegar siempre me decían; Libia hoy no queremos eso vamos a hacer la casa embrujada, yo les preguntaba ¿otra vez? es entonces cuando uno entiende que el juego siempre termina, aunque se juegue a la lleva todo los días no siempre es el mismo juego, porque cada juego siempre finaliza el día que el niño lo termino y siempre empieza de nuevo, entonces ellos nunca se aburren porque siempre lo montan de una forma diferente, es cuando uno lee y sabe que el juego que empezaron en la otra clase no es el mismo si no es otro juego que les va a dar nuevas cosas y elementos, es ahí en donde ellos expresan todas sus realidades, ellos espera mucho ese momento. Cuando yo entendí esto, era muy duro para mí no preparar las clases; yo llegaba y decía, pero como no lo hago, porque uno es el objeto de la mirada de los demás entonces los demás dicen ¡¡pero usted no tiene nada que va a hacer hoy!!! Usted no puede llegar a las clases sin prepararlas, entonces me fui tranquilizando, esta tranquilidad me ha llegado después de diez años de entender las posibilidades que les ofrezco a los niños y de entender que el niño siempre va a iniciar un juego, lo que no pasa en el deporte. Si el partido quedó en la mitad

del tiempo el siguiente tiempo es para terminarlo, si usted guardo el odio de la primera parte lo tienen listo para la próxima, en cambios si los niños pelearon hoy esto fue borrón y cuenta nueva, por esto el juego a ellos les genera otros espacios y aunque muchos autores digan que el juego no pertenece a un lugar, el juego si tiene sus reglas y son impuestas por los niños, tienen sus condiciones pero son las impuestas por ellos no las mías. Uno debe tranquilizarse, yo llegaba muy estresada cuando tenía encuentros deportivos en el hebreo y perdíamos, además tenía que solucionar las peleas de finalización del deporte y al llegar al colegio a realizar otras cosas me retornaba la paz interior. Por ejemplo yo les enseñaba a los niños que lo más traumático que uno puede hacer en el trote es dañar la columna, entonces les enseñaba posiciones y respiraciones para que se recuperaran de toda la actividad que habían tenido, los niños ya pedían estas actividades y si otro entrenador o en otro lugar realizaban actividades pedían el tiempo para realizar los diez minutos de estas posiciones de yoga que me enseñaron a mí en fisioterapia cuando tuve la lesión de rodilla y que yo les transmitía a los niños.

En la maestría de bioética lloré al darme cuenta que yo era un instrumento para tener un pueblo dominado a través del deporte, a mí eso me dio muy duro porque es la verdad, el deporte es la estrategia para poder dominar, el deporte somete, cansa limita, aunque no lo digan vuelve a las personas, tímidas, introvertidas y así uno se este muriéndose uno tiene que soportar. Entonces vi que uno no tenía que ser así porque simplemente había un momento en que caramba si me está doliendo tengo que llorar porque me está doliendo, no era hacerme el machito y ya paso.

Yo siempre era muy preocupada y asistía a cursos de entrenamiento deportivo, yo decía cuándo se va a acabar, nadie me dice nada y cuando hice mi especialización encontré eso, que el juego es otra cosa, las características de un deporte, saber que el deporte no empezó en Grecia, que me engañaron durante tanto tiempo diciéndome mentiras. Uno va a los congresos y hay gente que tiene el descaro de presentarse y decir el deporte que se hacía en Grecia, yo no estoy diciendo que allá no hubiera una actividad pero no era lo mismo ponerse unos guantes con unas cosas de un peso impresionante a los guantes que se ponen acolchaditos ahora, no haya era al que se matara, eran otras condiciones y visiones de cuerpo, y el cuerpo que necesitaba la época de la industrialización era un cuerpo que sirviera al oficio y por eso de ahí para acá empezaron con que las industrias tienen su

gimnasio y los empleados deben ir media hora para hacer ejercicio. El deporte lo que hace es despertar una sustancia que uno tiene en el cerebro y uno se vuelve adicto por lo cual el día que uno no hace deporte esta sustancia se lo pide a uno. Es entonces cuando yo entendí que lo más importante es el cuidado de la vida y de ahí viene todo el desmonte de una educación física totalmente diferente, no sin desconocer lo que el colegio pide.

En el colegio distrital en el que trabajo desde hace diez años, con preescolar y primaria; se dio el suceso de una niña que se quitó la vida y muchos niños que se querían matar, yo sabía que esas situaciones eran generadas por ambientes y cosas que ellos estaban viviendo. El espacio de juego puede posibilitar esa parte en donde los niños están jugando determinadas cosas que les pueden estar sucediendo en el momento.

¿Cómo es actualmente una de sus clases?

Nosotros llegamos a un acuerdo con los niños y decimos que la clase va a tener tres partes importantes; una en donde el niño y la niña tienen su hora de juego, ellos llegan y pueden juzgar lo que quieran, sólo con observación que tenemos una pequeña cancha de baloncesto, la mitad es de niñas y la mitad para niños, pero a pesar de que es un espacio reducido los niños han aprendido que no es el espacio sino es el momento que ellos pueden disfrutar en esa clase, los niños gritan, lloran, molestan pero el espacio de los patios es para esto, ellos han aprendido que son espacios en los que si yo quiero trabajar con las niñas tengo que pedirles permiso, si me meto asumo las consecuencias de un balonazo o cualquier cosa, la primera hora de juego, la segunda hora entonces podemos decir que si este periodo estamos trabajando; digamos saltar lazo entonces todo el mundo debe ir tomar su lazo y preparar su salto cruzado o dependiendo el curso si es adelante o atrás, si es de los chiquitos yo soy la que tiene que batir el lazo o ellos inician también saltando en culebrita, son muchas cosas las que se hacen y una tercera parte yo paro de la clase, leemos un cuento, no son cuentos de Blanca nieves ni nada de eso, leemos cuentos básicamente que cuenten cuáles es el origen de los pueblos, que es lo más importante de cada país, cuentos chinos, cuentos japoneses, de la india, de Rusia, de los Celtas, de los Árabes y entonces lo que los niños tienen que hacer es escuchar y pintar lo que les gustó del cuento, como ya llevamos varios tiempo en eso cada año lo que hacemos es pulir ese contar del cuento, ellos se expresan a través del dibujo y eso está motivado porque yo necesito que los niños a

través del dibujo encuentren un gusto por hacer las cosas, lo otro es que uno dentro de su clase puede trabajar todas las otras áreas dependiendo los lineamientos que uno haya escogido para meterle al área de educación física.

¿Para qué se lee un cuento en la clase de educación física?

Así como lo dice su logro el leer cuentos abre la puerta a la imaginación y eso es lo que hemos perdido con los niños, los papás ahora no les leen cuentos a mí nunca me leyeron cuentos pero mi abuela me contaba historias oralmente, entonces tengo una huella, este estilo de cuentos me interesan porque para mí los pueblos indígenas han sido seres que no han necesitado nada para dar gratitud a la vida, para comprenderla, para cuidarla y nosotros con nuestra ignorancia pensamos que los más brutos son ellos y nos da pena reconocer que a veces ellos son más avanzados que nosotros. Uno encuentra tantas cosas en los cuentos que los niños saben que con un solo cuento indio uno puede aprender a ser mejor ser humano sólo con haber ayudado a un animal o haber hecho otras cosas. Los cuentos en sus elementos les muestran a los niños miles de formas de vida, por eso la vida es una diversidad, ese es su fundamento y aclararle a los niños que como especie no somos los mejores sino que somos uno más que pertenecemos a un planeta que está vivo y por lo tanto está exigiendo que nosotros veamos otros elementos para parar la destrucción y realizar otras cosas. Además se da una interdisciplinariedad cuando uno está leyendo cuentos a los niños está haciendo un énfasis en la oralidad y eso es lenguaje, cuando uno trabaja las hileras y cuartos de giro está trabajando pensamiento matemático, cuando uno trabaja al tiempo lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales ninguno de estos lineamientos se desprende, porque hay algo que nos va a unir a todos y esto es el cuidado de la vida.

Los niños ya saben las condiciones, el día cuando abro la clase nosotros establecemos unos compromisos que se cumplen en que las clases: uno es el niño que es grosero que golpea a sus compañeros que les da patadas a ese niño no lo saco yo del juego lo sacan sus compañeros porque no debe jugar. Por ejemplo el niño que no hace en su cuaderno las historias de vida, no dibuja simplemente no pueda hasta que no presente eso, no lo saco yo el mismo se saca por qué no está cumpliendo, uno de los objetivos de la clase de educación física es trabajar el lado no diestro si el niño es zurdo trabaja con la derecha y el derecho trabaja con su izquierda, el niño que sale de los juegos por no cumplir las reglas

debe sentarse a realizar planas con su lado no diestro. Entonces las primeras clases son como 10 acostados haciendo planes pero la siguiente ya son cinco o menos y hay días que ya no hay ningún porque él va entendiendo que el espacio del juego es como sagrado y si a mí no me gusta que me agredan y me golpeen yo tampoco debo hacerlo con mis compañeros. Además si algún día se realiza clase teórica en el salón o juegos de mesa, se llega al acuerdo con los niños que la siguientes dos horas de clase son de juego, y si en una clase hago lectura de dos cuentos en la próxima no leo.

¿Por qué son tan importantes las construcciones o los juegos que los niños realizan en el espacio libre?

Porque cuando uno construye pensamiento matemático esas cosas permiten ir más allá, para mí es muy importante que los niños sepan muchas cosas porque eso les permite a ellos construir y en algún momento puedan plasmarlo de alguna forma. Para mí juego y vida es una analogía, es el espacio donde sí ellos cuidan, comprenden, gratifican, respetan y se protegen eso les permite a los niños aprender a pensar por eso esas actividades para mí son más importantes que cualquier otra cosa, para mí el hecho de que un niño se atreva a pensar es más importante que el atreverse a trotar, además he dejado de pelear por que antes peleaba mucho cuando yo me meto a la clase yo peleó mucho, porque quiero que hagan lo que yo digo que hay que hacer, supuestamente como se debe hacer y cuando hay una propuesta uno tiene que desarmarse, entenderla, mirarla y ver que eso le va a ayudar al niño de otra forma para mejorar toda las capacidades que él tiene como ser humano, entonces por eso mi clase en ese espacio es diferente, se hace diferente para ellos y es tan importante que el niño para mí aprenda a pensar.

Menciono que en el cuaderno los niños también plasman sus historias de vida. ¿Cómo es esto?

El cuestionamiento que teníamos en el cuidado y comprensión de la vida se da básicamente por el hecho de la alumna que se quitó la vida, entonces cuando uno no tiene sentido a que hace pertenencia, a las cosas que tiene y que lo hacen más grande, cuando un uno no tiene sentido de lo que es su vida, el hogar la familia a donde se pertenece. De ahí la preocupación que uno debe saber de dónde viene; se inicia haciendo una autobiografía en forma de historieta, la intención es que el niño sea capaz de expresar lo que está viviendo y sintiendo, los diarios son leídos sólo con el permiso del niño y si él quiere dibujar lo puede

hacer, ha sido muy difícil con los niños nuevos algunos no lo quieren hacer pero decimos que este periodo la nota es esa y ellos no la quieren perder entonces les tocó. Si los niños tienen la oportunidad de escribir lo que les ocurre probablemente algún día puedan expresarlo, uno ve que hay muchos niños que están siendo abusados y son muy agresivos, golpean a sus compañeros, hacen ademanes y cosas, al preguntarles que les está pasando los niños sienten un choque pero no pueden hablar, es entonces cuando su cuaderno les va a permitir expresarse, esa es mi intención.

No podemos seguir alimentándonos de que el deporte es la máxima expresión, muy bien que seamos los campeones suramericanos, jugar es muy lindo hacer deporte es muy lindo pero también uno tiene que mostrar la otra cara que hacen esas personas que fueron deportistas. A mí siempre me ha llamado la atención porque a nosotros como pueblo nos ocurren tantas cosas y nosotros nunca decimos no. Siempre nos están atropellando, no sabemos preguntar, uno mismo se pone bravo, uno mismo es grosero, pero llega el momento en el que se pregunta ¿yo de dónde tengo todo esto? ¿Qué me hizo tanto daño? ¿Que no me dejó hablar?

¿Cómo es su forma de evaluar?

Es muy sencillo si un niño por ejemplo cumplió con todas las fechas del diario tiene sus noventa, noventa por que da la posibilidad de que estoy entre los mejores aunque me falta un poco más, puede ser que al final del año coloque un cien. También les evalúo por ejemplo la cantidad de saltos y también debo tener en cuenta por ejemplo el niño que hace el intento de salto cruzado pero no lo saca, el otro quien lo hizo que los sacó adelante y atrás debo poner la dificultad, deben avanzar sobre lo que ya están haciendo. Hay algunos aspectos del espacio de juego libre que también evalúo, a los peleones yo puedo preguntarles que nota se dan y yo les doy otra nota la que yo creo que se merecen, se relaciona una con la otra, esto puede ser por ejemplo una vez al año trabajo una con la otra porque es importante que uno tenga la capacidad de reconocer lo que hace.

¿Qué cree que es lo que a los niños más les gusta de su clase?

Yo siento que el espacio de juego, en la clase mía he dado la posibilidad de que el niño sea como es , yo soy eso en mi clase me dejan ser así sea una vez a la semana lo que yo quiero ser, entonces ese niño en esa clase lo que hace es expresarse como niño y esos momentos son los que uno no debe olvidar en la vida y así juegue siempre el mismo juego

algo lo hará diferente siempre, porque siempre dejará una ganancia para él, lo que más les gusta es el momento de jugar, también hay niños que reclaman hoy no leíste, hoy no revisaste el cuaderno.

Uno tampoco puede decir solo jugaron debe haber una responsabilidad en las cosas que se dan pero que también se exigen y tiene que ser recíproco el entendimiento, es dejar que ellos sean niños. Uno de los logros y qué no lo pienso cambiar es que lo que él propone como juego y lo realiza es para qué nunca deje ser niño y la educación física de básica primaria les permite eso.

Entrevista docente 2 (D2)

Edad: 42

¿De qué universidad es egresada?

Soy licenciada en educación Física Recreación y Deporte de la Universidad pedagógica y tecnológica de Tunja, tengo 10 años de experiencia en el sector oficial y 15 años de experiencia total.

¿Puede por favor narrar una de las primeras clases que dicto hace quince años y luego una de ahora?

Cuando yo empecé a laborar lo hice en provincia, en Villa de Leyva, los estudiantes en el esa época eran muy autónomos y trabajaban con liderazgo, la clase era dirigida, casi que se daban unas pautas y los mismos estudiantes las desarrollaban porque eran demasiado autónomos, teníamos una estrategia de trabajo en grupo; incluso diferente a la de ahora, había mucha motivación hacia el deporte, hacia el ejercicio, las clases eran muy lúdicas y activas, se hacía mejor desempeño con los estudiantes; en una clase actual los estudiantes son menos autónomos hay que motivar a los estudiantes constantemente por que el ejercicio, el movimiento para ellos es como secundario. Esta problemática se ve desde primaria porque no traen hábitos de ejercicio de movimiento desde pequeños no se les ha inculcado ese habito desde las casas tampoco hay una política, los niños están engeguedidos por los juegos de video y por otra clase de cosas que los mantienen quietos y entonces pues lógicamente las clases tiene que ser mas dirigidas hay menos autonomía, falta fortalecer el trabajo en grupo , en equipo y el problema viene desde la primaria entonces en bachillerato toca mas controlado, mas dirigido .

¿Ha realizado otros estudios además de la licenciatura?

Sí, postgrado en lúdica y recreación, y otro en docencia universitaria.

¿Esos estudios de alguna manera han generado que la práctica pedagógica sea distinta?

Sí, lo que ha variado en el desarrollo de las clases y como docente; como docente en la parte humana ,ha sido en el trato con los estudiantes, los veo más desde la parte humana, desde la parte espiritual, tengo mejor relación con los estudiantes, sobre todo ahora con lo de docencia universitaria donde todo el trabajo fue sobre el cerebro, el comportamiento humano entonces ve uno a los estudiantes desde otro rol trata de entenderlos, entender las problemáticas en que están, por ejemplo lo que hablábamos ahora del trabajo en grupo en equipo, como exprese, los estudiantes ahora como son tan individuales, ésta se convierte en una problemática individual, no piensan en grupo esa es una problemática cultural. Entonces los estudios me han servido para eso, para entenderlos, para no criticarlos ni subestimarlos y si para entenderlos.

¿Actualmente tiene una estructura para desarrollar la clase?

Sí, primero cuando empiezo cada periodo organizo trabajos en grupo, los grupos de trabajo son libres, los muchachos se organizan, nombran un líder y se trabaja con ese mismo grupo por todo el periodo. La primera parte de la clase siempre hay calentamiento y estiramientos con juego, con trote, luego hago estiramiento específico de acuerdo a lo que vamos a ver en la clase, la parte central unos juegos de movimiento relacionados con el tema que se va a trabajar y al final ya la parte central de lo que va ser la clase; si es voleibol, baloncesto hago juegos con balón y los distribuyo de forma individual, por parejas y luego su trabajo en grupo; siempre hay trabajo en grupo trato de fortalecer siempre eso, el trabajo en grupo.

¿Bajo qué criterios varían las actividades de la clase?

Las actividades varían dependiendo del grado y lógicamente también dependiendo de la edad, pero aquí tenemos grupos mixtos, pero depende de los grados, pues no todos son receptivos a lo mismo hay grupos que motivar desde otros puntos los grupos son muy diferentes a pesar que tengan la misma edad los grupos tienen perfiles diferentes cada curso es diferente aunque sean del mismo grado. Las actividades también varían de acuerdo a la actitud y a la receptividad de los estudiantes.

¿Qué relevancia tiene el juego en la clase?

Mucha, la parte del juego me parece básica en la clase, porque me parece que el juego integra y los fortalece a los niños, sobre todo da pautas para que los niños empiecen a trabajar en grupo, piensen en grupo, entiendan al otro, estén mirando al otro, aprendan a ganar a perder a competir sanamente y eso lo da el juego. Por ejemplo hay grupos que en su actitud son organizados, son autónomos y hay grupos en donde proponen juegos, inclusive hay un periodo donde ven solo juegos. Juegos que los estudiantes investigan y proponen los juegos en grupo. Pero depende hay clases que casi toca volverlas magistrales y que el profesor es el que dice por que los estudiantes no proponen y es difícil, y precisamente en ese modulo de solo juegos la idea es fortalecer. Pero si depende del grupo, no con todos se puede, hay estudiantes que proponen que si saben juegos y los proponen muy bien, autonomía, disciplina y organización, pero hay grupos que no proponen y tampoco tienen una actitud.

¿Los niños siempre eligen el mismo juego?

Si, a los más pequeños siempre les gustan juegos de competencia, si no hay competencia se desmotivan, y proponen lo mismo.

¿Cómo es la evaluación en la clase de educación física?

En educación física y en mis clases, en si la evaluación es formativa y en proceso, no es tajante, ni es concreta que se parcialice solamente a un objetivo, si no depende de cada estudiante, de los avances de cada uno, es individual; hay pruebas, pero también yo miro mucho la actitud de cada estudiante, que actitud ha asumido ante lo que se está viendo, hay muchachos que no pueden avanzar en una prueba pero lo intentan muchas veces, pues les va bien, entonces es el proceso, y en educación física es una de las áreas precisamente en que se puede trabajar mucho por procesos en la evaluación. Mirando el punto de partida del estudiante, precisamente ahora en este periodo, estábamos test de entrada punto de partida y punto de avance; yo pienso que uno evalúa para corregir y mirar que avances a tenido el estudiante y para colaborarle para que mejore.

¿En el desarrollo de la clase ellos tienen la posibilidad de participar o proponer actividades para el desarrollo del tema?

No, hay estudiantes y cursos que son muy propositivos, en ocasiones hay estudiantes que dicen hagamos esto o aquello, trabajémoslo de esta forma incluso se hacen

entrevistas por escrito de que les gustaría ver, como les gustaría hacerlos, no proponen nada nuevo, no les importa sólo lo que les interesa es lo que el profesor diga. Eso no depende del grado y el curso depende de la dinámica del grupo.

¿Qué cosas motivan el desarrollo de las actividades de la clase?

Yo siempre he pensado y me motiva que sacar a los estudiantes de la individualidad que sean líderes, porque hay estudiantes que son líderes pero no lo encaminan o no saben o no tienen herramientas o pautas para asumir esos liderazgos, o los asumen de forma negativa entonces lo que yo siempre he soñado es que ojala nosotros lográramos que los estudiantes fueran líderes, críticos, autónomos, lograríamos en esta sociedad muchas cosas. Que de pronto a los docentes nos ha faltado fortalecer eso, los estudiantes son individualistas y cada día están más sumidos en esa individualidad, entonces desde las aulas de clase están sentados en una silla sin propuestas sin derecho a opinar y pienso que nuestra clase de educación física es donde si podemos fortalecer eso: el liderazgo trabajo en liderazgo fortalecer la parte crítica que los estudiantes tienen y la parte humana sobre todo y emocional.

¿Hay un momento en el desarrollo de las clases o durante el periodo en donde se hace una reflexión con los estudiantes acerca de esto?

se hace la autoevaluación y coevaluación ellos mismos analizan su trabajo en grupo, en la coevaluación los estudiantes miran los problemas que han tenido para integrarse, que estudiantes de pronto no les han colaborado o que les hace falta a algunos estudiantes para fortalecer ese trabajo en grupo, que dinámicas han desmotivado al grupo para que de pronto no salgan adelante y es en ese momento en la coevaluación y autoevaluación y durante las clases se les dice que ellos mismos reflexionen y miren sus avances si están mejorando en la parte motriz o en sus relaciones interpersonales.

¿La clase de educación física propicia algunos beneficios en los estudiantes?

La clase de Educación física es la que más beneficios da a los estudiantes sobre todo en la dimensión espiritual, la dimensión humana de los niños, porque es la oportunidad que tienen de interactuar con los otros por medio de la parte motriz, yo creo que la formación interpersonal y pienso que además de lo motriz la educación física conlleva: a eso a abordar su relación interpersonal, a acercarse a otros, a reconocerse a sí mismo y también reconocer al otro.

¿Hay alguna diferencia entre una clase dictada por un licenciado en educación física y una clase dictada por un no licenciado?

Si la dicta un no licenciado por ejemplo si viene a dictar clase un deportista el tendrá una mirada diferente lo va a mirar solo desde la parte corporal y desde la parte física y la educación física no es eso la educación física tiene mucha relación con otras dimensiones que no son sólo lo físico y lo corporal, lo físico y corporales es un medio para llegar a algo y eso lo tenemos preparado los educadores físicos. Tenemos preparada la parte humana, motriz, cognitiva y un deportista una persona que no esté preparada para esto se iría únicamente por lo físico por el cuerpo.

¿A partir de que elementos ha reflexionado sobre lo humano y espiritual en la educación física?

Por un lado en la universidad se hacía mucho énfasis en la parte humana y lo académica lo deja a uno pensando, pero en la práctica son los mismos estudiantes los que nos enseñan. Nosotros mismos vemos por ejemplo que un estudiante que se aparta del grupo porque tiene alguna deficiencia física o porque cree tenerla o tiene muy baja autoestima, es un estudiante que se aparta del grupo, entonces que estrategia usamos nosotros los educadores físicos para que se involucre en el grupo y ¿quién nos ha dado esa estrategia? pues la misma práctica eso no se encuentra en ningún libro, se encuentra en la misma práctica ¿qué hago para que este niño se integre? ¿qué hago para que este niño fortalezca su autoestima? ¿qué hago para que se fortalezca como personita, como estudiante? y si además de los conceptos y de la formación académica es la práctica con los estudiantes los que nos enseñan mucho.

¿Tiene alguna estrategia para mantener la dinámica de la clase?

Lo primero es mi relación con ellos, pero la estrategia es tener normas claras para la clase, si no hay normas claras y si él las conoce las normas y hay buen ejemplo del docente, ellos nos responden igual, una parte de las normas las doy yo como docente y de acuerdo al grupo y los estudiantes también llegan a acuerdos, porque como se conocen, ellos llegan a acuerdos porque hay algunos que son muy agresivos y en sus relaciones son demasiado ofensivos, hay burlas entonces ellos mismos ponen las pautas para que mejoren. Como están trabajando en grupo si alguien en el grupo no responde o no colabora para que

el grupo o el subgrupo se fortalezcan, entonces son los mismos estudiantes los que imponen sus normas o el líder del grupo hace que se cumplan.

¿Cuándo hay un niño que hace caso omiso a las normas que estrategias usa?

Yo los llamo siempre al dialogo, le digo que lo que él está haciendo está afectando al grupo, que él no es solo individual, que hace parte del otro y que su comportamiento afecta a los demás. Siempre voy al dialogo, pero yo me he dado cuenta que con eso del trabajo en grupo los estudiantes mismos son los que buscan las estrategias para llamarlos al orden y van involucrando a los otros, los van comprometiendo.

¿De las primeras practicas como docente a las de hoy en día, que cosas han cambiado y que es significativo en la forma de desarrollar las clases?

Antes a pesar de que los estudiantes eran autónomos y responsables eran otros tiempos, pero ahora con otra mirada veo que tal vez no era que fueran tan autónomos, sino que nosotros éramos más autoritarios o de pronto yo. salía con una formación de la Universidad en donde el docente era la autoridad y los estudiantes hacían caso a lo que el docente dijera al pie de la letra era como una autoridad entonces esa disciplina de la que estoy hablando era una autoridad por encima de ellos, mientras que hoy no, hoy es muy diferente o lo que yo veo es diferente, estudiante y docente somos iguales , aunque es el docente que marca la pauta es el que los guía el que los dirige; pero yo ahora me veo como una guía para ellos, ya no me siento como si por ejemplo si un estudiante me cuestiona para mí eso ya no es una ofensa, no , ya tengo otra mirada sobre eso, esa es la diferencia entre antes y ahora, la mirada que tengo de los estudiantes ahora es que son críticos le falta autonomía y de pronto yo asumo eso ahora de otra forma ya no lo veo como una ofensa sino como parte de la clase, de formación de ellos mismos.

¿De los aprendizajes de la clase de educación física que aspectos ponen en práctica los niños fuera del colegio?

Según el tema, los estudiantes se motivan, pero tienen intereses propios. Por ejemplo si hablamos de la parte motriz y están viendo por ejemplo gimnasia y a los pequeños les gustó mucho, entonces hay algunos que entran a escuelas de formación o de voleibol, ellos tienen intereses propios. En lo físico algunos quieren mejorar su pulso, su condición y comentan profe ahora trato de caminar más trato de comer mejor por qué me quiero sentir mejor porque quiero mejorar el pulso, la condición física. Ahora por ejemplo

que están viendo pulso, los niños dicen que quieren manejar su pulso y bajar las pulsaciones y lo viven fuera del colegio.

¿Por qué usa el pito?

Yo uso el pito aunque dicen que no es ético, eso lo veía desde la universidad decían que no era, pero nosotros trabajamos en un espacio abierto y de pronto sólo con la voz.... y llega un momento cuando uno lleva varios años, la voz no alcanza y los muchachos ahora no tienen los mismos niveles de concentración son hiperactivos y el pito ayuda a atraer la atención, yo sé que no es ético pero yo no voy y a dejar mi pito!

Yo recuerdo que cuando llegué a este colegio no regañaba por nada ni por el uniforme, es el clima por que en el otro colegio tampoco era así. Para mí el uso del uniforme no, es importante el uso de la pantaloneta y me parece que es una norma y si el colegio da esa normatividad y dos o tres están haciendo lo que quieren eso si me da mal genio. Lo que importa es que esté con sus prendas adecuadas los tenis y su sudadera y es más para proteger las rodillas y para que estén más cómodos y también por higiene porque a veces tienen que botarse al piso y se ensucian.

¿Qué importancia tiene el desarrollo físico en su clase?

No a los pequeños por ejemplo están haciendo ejercicios por ejemplo cuando las pruebas de resistencia que dan 3 o 4 vueltas, uno les dice mire en cuanto esta su pulso y no lo tiene alto, les enseño a manejarlo por decir algo tiene 160 le digo usted sabe cuál es el máximo. Usted puede dar más y es aquí donde lo tiene (y se señala la cabeza) usted siempre tiene que ir por arriba no por abajo, no diga no puedo. Uno siempre puede. ¿Por qué no puede? Entonces el deporte y el ejercicio sirve para eso para la vida, para fortalecerse mentalmente, para poder hacer las cosas, usted puede dar más, uno debe esforzarse por arriba es importante superar su condición y eso les da cierta satisfacción y les hablo de la vida por ejemplo cuando dicen que no pueden conseguir un trabajo y yo le pregunto ¿por qué no? , si usted quiere llegar allá usted se esfuerza y puede llegar allá, puede que tenga que hacer otras cosas y puede igual que los demás; de igual manera en el trabajo de grupo de pronto hay niños que no trabajan dentro del grupo y entre todas hacen conciencia que lo que cada uno hace afecta a todos, entonces se cambian rápido, y por la disciplina mejora si un niño falla afecta al resto entonces hago la analogía con un equipo de baloncesto, por ejemplo hay un equipo que entrena que está listo para la competencia

pero hay un jugador que no entrena, que él está fallando, que tiene actitud negativa, quiere ser el único pero como esta en equipo no se afecta solo si no a todos; es ahí donde está la fuerza de las relaciones y eso pasa en la vida es lo mismo, el que se quiere llevar a los demás por encima, porque me impongo por lo que soy y no pienso en los demás, el mismo grupo me aparta, entonces debo pensar en el otro, pensar en grupo para fortalecerme como persona y poder interactuar, actuar en grupo yo le digo esto a los niños y siempre me funciona; además si uno pone normas claras desde el primer día las cositas se dan solitas y en cierta forma generan autonomía; porque el mismo se cuestiona en que está fallando, porque no rinde igual que los demás.

Esta materia es la que más les sirve a los muchachos en la vida, algunos se dan cuenta, otros no pero como yo les decía a ustedes esta es la materia que en la vida se les va a olvidar. y es la que les va a servir para la vida por que el que no sepa nadar, bailar y tener buenas relaciones con los demás, va a un paseo, a una salida se va a apartar, mientras que el que si sabe, se integra y va a estar feliz!!!! Y ellos dicen si profe tiene la razón. Miren el que no sabe bailar en una fiesta entonces la pasa mal ellos mismos buscan estrategias medios para superar sus dificultades, superar su condición; si otros pueden ellos también, ellos buscan estrategias para superarse.

¿Por qué los docentes no proponen ni ponen en discusión con otros las estrategias que les funcionen con algunos grupos?

Por ejemplo yo me he dado cuenta que los docentes jóvenes y cuando entran al sistema estatal, uno espera compartir algunas cosas y los antiguos se ponen como bravos no les gusta, se sienten incómodos. Pero no hacen nada, no reflexionan y lo que hacen es descalificar a los muchachos decirles que son gamines, que no hacen, que no sirven, no hacen nada, porque a nosotros si nos funciona los muchachos, sin necesidad de autoritarismo sino con dialogo con estrategias entonces uno busca estrategias y las va cambiando por que los estudiantes y los tiempos han cambiado, la cultura ha cambiado hay que innovar para que ellos trabajen.

A los edufísicos les falta eso (reflexionar con los pares sobre sus experiencias). A muchos!!!!. El estudio a uno le sirve para reflexionar para mirar a los estudiantes desde otro punto, cambia la mirada totalmente cuando uno estudia y según lo que estudia y sobre todo si es desde la parte social y humana sí, porque nosotros somos muy cuerpo pero

desde la parte espiritual y humana a los docentes nos hace falta mirarlos desde estos puntos, los criticamos los descalificamos y no vemos que los estudiantes están en otro medio, en otro rol y cuando uno tiene una buena relación con los estudiante y se relaciona con ellos, la mirada de ellos hacia nosotros es también diferente.

Entrevista Docente D (D-C)

Edad: 41 años

¿De qué universidad es egresado y que título académico tiene?

Licenciado en educación física de la Universidad pedagógica nacional.

¿Ha realizado otros estudios diferentes a la licenciatura?

Si, casi todos en entrenamiento deportivo y alto rendimiento, cursos de fútbol de la FIFA y en el Instituto Fajardo en Cuba en entrenamiento y de fisiología y bases del entrenamiento, casi todos relacionados con fútbol porque mi campo de trabajo era ese. Entonces por eso preferí hacer eso, enfocarme hacia el entrenamiento.

Es más profesor que entrenador.

No lo considero así, uno no es que sea más una cosa que otra; en algunos lados uno es profesor y en otros es entrenador.

Aunque como entrenador se aplican muchas cosas de docencia, mientras que como profesor uno si tiene otras herramientas diferentes a las de entrenador.

¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor de educación física?

Tengo diez y siete años de experiencia he trabajado como entrenador y como profesor, en el sector privado como ocho años y en el sector oficial ocho; he trabajado con primaria y bachillerato, trabajo actualmente en el sector oficial como profesor de bachillerato; trabajo con todos los grupos y no tengo preferencias por los grupos, hay diferencias pero no tengo preferencias.

¿Puede narrarnos una de las primeras clases que dicto como profesor?

Las primeras clases que dicte fueron con primaria entonces esas clases eran con calentamiento, juegos y con una la parte final de hablar con los niños para ver cómo les había parecido la clase, que han aprendido y con una retroalimentación.

¿Y una de ahora?

Una clase de ahora en el colegio la amistad, primero se hacen como unas partes formales que son la llamada lista, verificación del uniforme, y verificar los acuerdos que tenemos en cuanto a comportamiento. Una segunda parte sería explicar de forma teórica que es lo que se lo va a hacer, cuál es el objetivo de la clase, que vamos a ver durante la clase, hacer preguntas sobre lo que no han entendido y una tercera parte sería ya como ejecutar todo lo que planteamos en forma en el tablero.

¿Hay alguna diferencia de una clase de hace 17 años a una de hoy?

De pronto la experiencia, antes uno hacía lo que había visto en la Universidad, ahora uno más en el terreno y de acuerdo al grupo aplica como la experiencia, y es más organizado, uno elabora mejor la clase, está seguro de que es lo que quiere hacer; hace diez y siete años sólo dictaba la clase de acuerdo al libro que estuviera mirando, ahora uno planea el objetivo y sabe cuál es el camino que tiene que seguir para conseguirlo.

¿A que hace referencia cuando habla de lo visto en la universidad?

En la universidad uno recibe como la influencia de diferentes docentes y cada uno tiene su propia forma de ver la educación física, por ejemplo si estábamos viendo fútbol ese era mas entrenador, había otros con los que veía otras materias y eran mas inclinados hacia la docencia, otros inclinados hacia la expresión corporal y se tenía en esas primeras clases como una mezclanza de las influencias que recibía; hoy en día no, a través de la experiencia y a través de hacer su propio camino, de mirar diferentes formas, métodos es mas enfocado a lo que quiere, sabe diferenciar que es un entrenamiento que es una clase. Hay diferencias.

¿Puede decirnos que es juego y que es deporte?

No son lo mismo, el deporte hay una serie de reglas que se deben seguir y unos objetivos diferentes al del juego, en el deporte el objetivo es ganar, siguiendo unas reglas, en el juego no se busca sino la diversión, simplemente algo más lúdico, algo que sea jugar por jugar, en el deporte la diferencia son las reglas es para ganar, mientras que en el juego usted simplemente juega por divertirse.

¿Qué espacio da para el juego y para el deporte en su clase?

Hoy en día trato de que se puedan combinar las dos cosas pero es difícil porque uno se encuentra con una limitante que es el tiempo de clase, entonces en educación física hoy en día sólo se tiene un bloque a la semana y para poder desarrollar todo lo uno quisiera de

la materia que es educación física recreación y deportes no alcanza; entonces uno trata de por periodos que se pueda ver todo, en un período se ve juego, en un período se hace algún deporte aunque cuando se está viendo deporte en la parte inicial se hacen juegos para motivar (juegos sin reglas muchas veces). Se hacen juegos con pelotas, con el cuerpo diferentes tipos de juegos; la parte práctica de la clase tiene una parte inicial de calentamiento de predisposición hacia lo que va a ser el trabajo, buscando el ánimo de los muchachos, la atención de los muchachos y luego viene otra parte donde a través de la ejecución de ejercicios o de juegos se busca conseguir el objetivo que esté planteado para la clase entonces por ejemplo patear con pierna derecha se buscan juegos iniciales que tengan esa destreza y luego una parte final donde se analizan con el estudiante qué dificultades tuvo, si le pareció que consiguió el objetivo, que hizo para lograr el objetivo; yo tengo como principio siempre en la parte final dejar tiempo y dar un espacio para que haya juego libre porque considero que es importante dejar espacios para que los muchachos a través de su propia organización se recreen, muchas veces ellos no tienen otros espacios, ni el material, ni se reúnen para poder realizar estas actividades, entonces en la clase siempre van a tener el espacio, tienen el material y los compañeros ubicados para poderse encontrar y poder jugar libremente, entonces por eso siempre dejo espacio para eso, es muy importante.

¿Quién propone las actividades dentro del desarrollo de las clases?

Lo general siempre es el docente, pero en la parte final si los estudiantes tienen alguna preferencia por algún juego también se les facilitan las cosas como el material, organizarles el grupo, aunque yo prefiero que ellos mismos organicen los grupos asuman ese liderazgo y se organicen que no sea el maestro el que medie, como van a jugar que van a jugar; generalmente en mi colegio que es en Kennedy los niños van a querer jugar micro en su tiempo libre en su mayoría, las niñas se inclinan más por el voleibol y el baloncesto y si alguno trae un juego aparte pues se hace pero no es usual. El juego es deporte si, a menos que uno les haya hecho un juego que les haya gustado por ejemplo yermis o de deportes de raqueta y pelota en alguna parte como juego de motivación entonces jugamos yermis en la parte final ellos quieren jugar de nuevo yermis.

Siempre juegan algún deporte. Micro, voleibol o baloncesto pero esto puede variar de acuerdo a la temática que se esté viendo en la clase.

Dentro del desarrollo de la clase haya alguna diferencia entre las actividades propuestas para los niños y para las niñas?

No en general son mezclados no digo niñas acá hombres acá para hacer las actividades, pero si los hombres cuando llega la hora de jugar micro les gusta jugar sin las niñas y eso obedece a que las niñas en el espacio en el que yo me muevo, las niñas juegan menos o les gusta menos entonces ellos prefieren jugar entre ellos, lo hacen con la niñas, por ejemplo yo he hecho campeonatos en que tiene que ser mezclado tres hombres y dos niñas, y es la obligación pero no se divierten igual, las niñas si quieren jugar con ellos pero los hombres no, porque si quieren patear duro ya no lo pueden hacer.

¿Bajo qué criterio varían las actividades de la clase?

De acuerdo al grado, por ejemplo con lo que dije anteriormente digo que los niños hasta el grado sexto los niños y las niñas juegan y no hay problema al mismo nivel; pero de grado séptimo y octavo de ahí para arriba ya hay variaciones digamos que a los niños no les gusta jugar con las niñas. Las niñas que tienen mas habilidad les gusta jugar con los niños, y las que tienen menos habilidad ya no les gusta jugar con los niños.

También hay variación de acuerdo a la edad en sexto y séptimo se hacen de acuerdo al deporte se hacen movimientos básicos y luego más complejos de acuerdo al nivel del curso.

¿Qué acuerdos de clase realiza con sus estudiantes?

Los acuerdos van encaminados hacia las normas, el cumplimiento del uniforme que sea camiseta, pantaloneta medias y tenis, es un acuerdo básico para estar más cómodo y tener mejor desempeño tener el uniforme de educación física. El respeto, debe haber respeto entre hombres y mujeres, el respeto por la clase y el respeto por los compañeros.

¿Cómo es su forma de evaluar?

Hay varias formas esta la evaluación del docente de acuerdo a lo que uno ve a las pruebas que uno haya dejado, esta la autoevaluación y esta la coevaluación entonces el docente y el estudiante los dos están mirando en qué aspectos mejoró, como fue su desempeño. (mejoro como persona), en mi colegio y en mis clases siempre lo primero será como mejoró como persona y por ejemplo si una niña no es muy hábil para patear pero lo intenta y hace un esfuerzo por mejorar por decir algo se tienen parámetros de condición

física y uno ve que mejora no para ser un atleta pero si por que se esfuerza tiene buena nota.

¿Cómo se evidencia el mejoramiento de las calidades humanas?

la evidencia se da en todas las actividades entonces cuando son tolerantes frente al fracaso, por ejemplo cuando saben perder en un juego, cuando son solidarios frente con alguna actividad esas son las evidencias de que están mejorando como personas y están haciendo consciente de que la educación física es un medio y no el fin.

¿Esto es explícito para los estudiantes?

Claro al final de la clase, la educación física tiene una cosa que no tienen las otras materias que como a través del juego usted esta vivenciando cosas reales, no es como en las otras por ejemplo en matemáticas usted pone tareas hipotéticas, sumas , restas números ,en educación físicas son vivencias, usted está permanentemente enfrentándose a situaciones a través del juego y a través del deporte y a través del contacto con los compañeros, entonces siempre se está confrontando su actuar y su pensar entonces es permanentemente, si en una acción de juego por ejemplo si hace trampa inmediatamente se hace la reflexión, si no cumple con las reglas inmediatamente , si no es solidario, si no se esfuerza si no es responsable entonces la educación física tiene esa ventaja todo es ahí mismo, siempre hay situaciones para evaluar, reflexionar para aprender.

Miramos diferentes aspectos teóricos, principalmente aspectos de fisiología, de biomecánica, de reglamento, y en una menor proporción aspectos de vida porque esos yo nos lo dejo para la teoría, para mí no hay necesidad de decirles a los pelados que investiguen o lean sobre la responsabilidad no! Por que esa yo la veo ahí mismo. Más bien hago partes teóricas sobre el ejercicio, fisiología, el cuerpo, cómo está constituido, la resistencia, ese tipo de cosas; lo otro, la parte de la vivencia y de la responsabilidad esa no la mando a investigar porque eso no está en los libros esta en lo diario. En la toma de decisiones, el comportamiento, la responsabilidad, la puntualidad es en lo diario.

¿Dentro de su actividad académica usa el pito?

Claro que si uso el pito, claro que si, una de las razones de usarlo es porque en el patio es un espacio abierto y para el cuidado y manejo de la voz es mejor en algunas ocasiones es mejor usar el pito, que la misma voz el estudiante mismo le llega el mensaje más rápido, más inmediato, a que uno hable o este ronco el pito es una herramienta válida

que bien usada ayuda, que no es la única y no se porque hay una discusión frente a eso , yo jamás he visto porque, pienso que esa discusión no lleva a nada.

¿Dentro de la clase que privilegia que debe enseñar la clase de educación física?

La formación de valores es lo que mas privilegio por encima de todas las cosas eso es lo mas por importante. Gente responsable gente honesta gente solidaria, tolerante, participativa, crítica y que proponen no criticones.

Lo que más le gusta a mis estudiantes es el juego, porque entre la metodología que yo utilizo lo que más utilizo es el juego, porque para mí en el juego está todo contenido. A través del juego se contiene todo, los muchachos por ejemplo cuando cambie de jornada manifestaron que como llega otro profe y ellos comparan lo que dicen que extrañan es el juego, para mí dentro del medio que manejamos y comparado con otras áreas, pareciera que una forma de criticar el trabajo de la educación física es diciendo que usted se la pasa jugando y a mí no me ofende me alegra, si me pagan por jugar me alegra muchísimo porque estoy convencido que el juego es una herramienta básica para de la humanidad, si jugáramos más seríamos felices, tendríamos menos problemas, yo veo que dentro de lo que los muchachos les gusta se acuerdan que cuando están con uno si jugamos además porque yo me involucro con ellos, juego yo no me quedo afuera, juego con ellos y sé que les gusta y establecemos una serie de relaciones y mensajes que me parecen importantes.

¿En la clase el espacio de juego es la práctica de un deporte de competencia?

Una de las cosas es que uno solo tiene una clase a la semana y como solo es esa se juntan algunas actividades con otras , en el colegio la parte de deporte esta pegada a los intercolegiados entonces se aprovechan los espacios para hacer varias cosas a la vez, hacer las clases para entrenar y llevar equipo a juegos intercolegiados, si, indudablemente hay mas competencia pero no es solo eso, en el colegio hay mas deportes vóley, baloncesto, juegos modificados dejamos que jueguen libremente , hacemos campamentos.

¿Durante la clase los estudiantes tienen la posibilidad de participar o proponer actividades para el desarrollo del tema?

Con ellos al principio de año se sondea que les gustaría ver, que concepto tienen de la edufísica y hay otras propuestas: patinaje, hacer cosas diferentes, pero siempre se encuentra uno con la limitante del tiempo. Lo que pasa es que el estudiante se va a lo que ve en su medio, aquí en Kennedy ellos no propondrán sino micro eso los hace felices, les

gusta lo que hacen en el tiempo libre, ahora están en la copa John F Kennedy esta es un referente en el deporte y vas por los barrios y juegan micro hace parte de su cultura de su medio social.

A veces no es que no propongan sino que tienen problemas para organizarse, para mí y desde mi observación a través de mis estudiantes, mi entorno, del mundo, los muchachos de ahora no son como los de antes, antes tenían menos distracciones, los focos de interés eran mas fáciles de localizar, si! porque uno tenía dos cosas y ya. Ahora tienen internet, televisión y están demasiado aislados, la cultura es personalista, es la cultura individual entonces cuando quieres que ellos propongan cosas en grupo que no tienen, porque la misma sociedad, cultura y los papas los están formando individuales, por ejemplo si tú tienes ipod esa es una forma de empezar a aislarlos, el estudiante quiere trotar y estar con su música porque eso lo aísla, le permite estar solo, uno les quiere hablar y hay una barrera, hay pelados que les quiero hablar y cómo si están conectados no se puede establecer ninguna comunicación si están en otra cosa, ellos están yendo hacia esa competencia primero yo, segundo yo, tercero y cuarto yo por que el mundo les está diciendo eso, romper esos esquemas es difícil, yo... hay cosas que digo hombre? me tengo que ajustar a lo que tengo, una hora de clase a la semana con eso no voy a pretender sacar muchachos con cierto esquema, yo peleo porque en mi colegio haya mas horas a la semana de educación física, porque dependiendo de lo que uno quiera lograr eso requiere mas tiempo y con una hora a la semana y sin importar los métodos que use.... hay unos mínimos establecidos para poder tener ciertos logros y nosotros no tenemos las condiciones para esto. Si voy a la formula uno con un Renolcuatro⁴ pues podré participar, pero no aspirar a ganar, ver como me pasan pero ganar no.

¿Por qué aborda en sus clases la temática de métodos de planificación y vida sexual y reproductiva?

Hablar de métodos de planificación, reproducción sexual y de fisiología es un tema que nadie quiere asumir, como esos temas han generado algunas problemáticas entonces todos le empezamos a sacar el cuerpo a las cosas que tienen dificultad, si usted no está sobre seguro, si eso no le produce plata usted no lo quiere hacer y a mí me parece que nosotros tenemos una responsabilidad social y una responsabilidad frente a una información y responsabilidad frente a los muchachos, en el colegio no existe proyecto de

educación sexual y el que lo quiere asumir siempre tiene dificultad para abordarlo, siempre está el miedo de los papas pero alguien tiene que asumirlo, por ejemplo yo asumo que los muchachos tienen que hacer deporte, juegos y nadie colabora, que si no hay plata nadie lo hace, hay que hacerlo haya o no haya plata, hay cosas que hay que hacer y alguien tiene que asumir, entonces pues por eso yo he asumido brindar esa información a los muchachos, yo les hablo a los muchachos de reproducción, de métodos de planificación familiar y de fisiología por lo menos para que tengan la información y además porque la educación física al trabajar con el cuerpo su ámbito de responsabilidad está en todo lo que sucede con el cuerpo, no sólo en la parte de juegos y ejercicios, es una responsabilidad total, yo estoy de acuerdo con esa frase o esa propuesta que dice que la educación física trabaja con el cuerpo y la mente y por ahí cuerpo no puede ser lo externo es también lo interno.

Entrevista docente D (D-D)

Edad: 42 años

¿De qué universidad es egresado y que título académico tiene?

Licenciado en educación física de la universidad pedagógica.

¿Ha realizado otros estudios?

Básicamente hice otros cursos de gimnasia artística con los profesores que venían de Alemania.

¿Cuántos años de experiencia tiene como profesor de educación física?

Poco voy a cumplir más o menos cinco años, no estaba ejerciendo la carrera sino hasta el 2006 como tal. Antes tenía un negocio independiente y hacía mis cositas más que todo por mantenerme, por no dejar. Combinaba el negocio con las prácticas de lucha, de atletismo y con escuelas de formación. En institución educativa llevo solo cinco años, siempre he trabajado con bachillerato, aunque en ocasiones he tenido que desempeñarme como profesor de primaria; trabaje un año en preescolar pero desde que empecé a trabajar con la secretaria de educación siempre he trabajado en secundaria.

¿Con cuáles grados prefiere trabajar?

Me gusta trabajar más con los pequeños; porque ellos lo motivan a uno más a trabajar. Me gusta que los muchachos sean dinámicos, que uno simplemente de una pequeña explicación y ya empieza a fluir el trabajo y uno saca muchas cosas, porque los mismos niños le van dando pautas a uno para empezar a trabajar, a uno muchas veces con los pequeñitos se le ha pasado la hora de clase y uno no se da cuenta a qué hora, mientras que con los grandes es una apatía, toca estarlos presionando; ¡muchachos por favor trabajen! entonces como que me parece más emocionante el trabajo en primaria básicamente por eso; son más activos, uno les propone cualquier cosa y ellos están ahí, por eso es que le dan a uno ganas de seguir trabajando, digámoslo así entrecomillado, las sanciones que uno coloca o las penitencias que para ellos no son eso, por ejemplo bueno el último que llegue a tal lado, cuando uno se da cuenta están todos haciendo la actividad, entonces esas cosas son las que hacen que a uno se le pase rápido el tiempo, que esté ahí engomado, mientras que los grandes para que se muevan es muy complicado, son muy apáticos; los cursos después de octavo son más apáticos a pesar de que he intentado trabajar con ellos lo que a ellos digamos les gusta, pero muchas veces uno realmente no sabe si a ellos les gusta o no, porque cuando uno va a trabajar con ellos de entrada ve que algunos lo han hecho porque les gusta, pero uno de entrada se da cuenta que ellos nunca lo han practicado, por ejemplo: no les ve uno coordinación, no les ve rapidez ni dominio, por ejemplo uno les da un balón y se supone que son deportes que a ellos les llama la atención que les gusta, pero uno se da cuenta que a veces no es que les llame la atención sino que se dejan influenciar es por lo que le digan los compañeros no porque realmente ellos quieran, porque eso es lo que yo he tratado de hacer en clase generalmente es eso. Buscar que los muchachos trabajen lo que a ellos les gusta, generalmente en mis clases yo les digo a todos cuando comienzo; la clase de ustedes y para ustedes y lo que me gustaría es que ustedes encuentren ese gusto a la práctica de la actividad física, que le encuentren ese gusto porque tiene su gusto y son sensaciones deliciosas, ricas que lo llenan a uno, y entonces comienzo a proponerles de que vayan mirando qué actividad pueden empezar a trabajar, dependiendo lo que vaya trabajar le toca uno más pesado pero la idea es ésta. Sí les gusta baloncesto, si les gusta micro fútbol, si les gusta voleibol, por ejemplo tratar dentro de la misma clase de mirar cómo unas actividades que sean complementarias en el área en los tres deportes o los cuatro que salgan, es bastante complicado pero la idea es que a ellos les

guste que la quieran trabajar. Pero lo que te digo muchas a veces llega uno y les da lo mismo jugar baloncesto, jugar voleibol, jugar micro; porque no quieren hacer nada, entonces se encuentra uno con eso, por eso ahí en los grupos grandes poco me gusta trabajar. Sin embargo ahí uno busca la manera de ver cómo encuentra uno la dinámica para que ellos trabajen sin presionarlos tanto. Yo me acuerdo que cuando tenía mi profesor de educación física nos decía; el primero que 10 vueltas a la cancha tiene 10 y de ahí para abajo empiece a bajar notas, es traumático para uno. Yo era feliz, yo era uno de los primeros, pero los pobres chinos o las niñas que nunca habían corrido tratando de sacrificarse llegando casi muertas para que no fueran a perder la materia, a mi eso me caló mucho. En lo que yo hago yo trato de no presionar mucho los muchachos, más bien de estarlos motivando, más bien ¡ustedes pueden miren!!!! No se vayan por lo fácil traten de hacer lo que a usted les gusta, hacerlo fácil no es bueno. Que si ya lo sé hacer para que lo hago. Si yo sé jugar micro bien tratar de hacer otra cosa diferente o jugar de otra forma de cómo está jugando. Entonces trata uno de mirar y de cambiar los esquemas que de pronto ellos manejan y que dentro del mismo micro les puede variar otras cosas, es básicamente ésta como la dinámica de las clases.

¿Puede relatar cómo fue una de sus primeras clases que dirigió y una de ahora?

A mi gustaría narrar una clase recién egresado y una de ahora porque son dos etapas como diferentes, pero es más por el ambiente de trabajo, porque por ejemplo cuando yo empecé a trabajar cuando salí de la universidad, trabajaba en un colegio que se llamaba unidad pedagógica y básicamente el trabajo haya era por proyectos y era uno muy libre en hacer sus clases en cierta forma, aunque uno tenía que basarse en lo que estuvieran trabajando los demás profes; claro que ahí se prestaba más porque yo tenía más clases con primaria, pero por ejemplo yo tenía que planear mis clases con lo que estaban trabajando los docentes de aula, digamos en las primeras clases allí ellos trataban de cómo buscar intereses generales. Decían por ejemplo en kínder nos interesa el cielo y desde ahí empezaban a trabajar y uno tenía que preguntarle a los profes en que estaban trabajando y tratar de meterse con los temas, tenía que involucrar la educación física con los temas de las clases de ellas. Entonces que si ellos tomaban o veían alguna leyenda o ronda, tenía que tratar de hacer la clase con la ronda o con la leyenda que tenían, entonces uno aprovechaba a trabajar por ejemplo con la leyenda del hombre caimán y yo tenía que inventarme

actividades dependiendo de eso. Fue una experiencia muy bonita porque le abre a uno como otra visión de la clase, entonces por ejemplo ellos terminaron me acuerdo tanto en kínder, hablando de mitología griega y empezaron con la cuestión del cielo y empezaron a hablar de mitología griega y eran bonito, entonces por ejemplo la clase se tenía que hacer con avioncitos de papel porque era lo de los aviones, entonces empezaba lo de percepciones de trayectoria, de velocidades y vainas de esas, pero con avioncitos de papel este tipo de cosas. Entonces uno tenía que pensar en otros elementos para trabajar en la clase eso me pareció muy bonito. Y ya después ahorita eran los nervios después de tanto tiempo de llegar a una clase, entonces los nervios de la entrada, pero eran muchachos que eran fácil de trabajar uno podía trabajar con ellos, más bien no tocaba puyarlos tanto y pienso que ellos venían con un énfasis en educación física, teníamos cinco horas semanales por curso entonces pues lógicamente eso hace que los muchachos tengan una visión diferente, entonces ahí para mí fue fácil llegar y encontrar que los muchachos estaban activos pendientes del trabajo y se pudo trabajar bien. Yo no me sentía muy a gusto con la clase de los primeros días trataba de inventarme juegos y a veces el afán el afán y me desesperaba por cambiar rápido la actividad, porque para mí pensaba que ellos no estaban disfrutando la clase, entonces paraba, cambiaba rápido la actividad y resulta que iba a cambiar la actividad y ellos me decían; no profe pero espere la estamos pasando chévere y usted nos va a cambiar la actividad, entonces era ese afán, era como un asalto raro que nunca logré entender y que a uno se le va calmando un poquito. En esas clases básicamente yo me guiaba por hacer el calentamiento con juegos, he intentado que los calentamiento se hagan con juegos y de ahí mismo iba tratando de sacar aquello que me fuera ayudando a las practicas que tenía preparadas, pero uno ve a veces que uno prepara la clase y cuando empieza a trabajar con ello, se da cuenta que ocurre que de pronto ciertos ejercicios que uno tiene preparados no le sirven por la misma dinámica que a pasado anteriormente en el juego. Entonces uno piensa que está muy rápido y resulta que no que para ellos es apenas. Entonces ya le toca a uno como reevaluar el trabajo dependiendo; en la primera parte yo tengo en cuenta como se está desempeñando el grupo para ver cuáles actividades se acomodan más al grupo y trato de meter la que más se acomoda al momento por el que está pasando el grupo.

¿Siempre inicia el calentamiento con juegos, hay otros espacios para este durante la clase?

Casi siempre, ya cuando veo que es necesario trabajar algo específico como por ejemplo pasaba aquí en el colegio, que yo en los primeros trabajos les reforzaba mucho la parte de coordinación, el colegio está grave en coordinación entonces yo trabajaba bastante, en este trabajo era muy esquemático con los ejercicios porque quería mirar básicamente quienes estaban fallando, como estaban haciendo los ejercicios, entonces ahí sí era muy esquemático. Pero básicamente las actividades casi siempre buscó que sean más jugadas y que ellos como que empiecen a dar cositas de ellos, yo propongo y dejo que ellos vayan soltando un poquito, ya presiono cuando veo que se están quedando y no quieren hacer nada y los motivo para que entren, pero si generalmente cuando hago clases esquemáticas es cuando yo digo que hay que hacer esto, es cuando casi siempre lo hago por circuitos, entonces eso es simplemente lo que hago que en cada circuito trato de buscar que ellos hagan su propuesta diferente a la que yo hago, pero ahí sí es básicamente mirar en que están fallando o en que se les puede reforzar. En sí no ha cambiado desde el comienzo hasta acá el esquema, básicamente hacen el mismo. A diferencia de que ahora, en ese tiempo hace cinco años yo no planeaban las clases ni les preguntaba a los muchachos que querían, no les preguntaba a los muchachos si querían trabajar uno u otro deporte, solo les preguntaban cuáles querían trabajar pero no así como que se hacen varios deportes dentro de la misma clase, haya era uno solo, trataba de variar uno por bimestre y punto.

¿Bajo qué criterios varían las actividades de la clase?

Yo me guío mucho por lo que veo en las clases. Por ejemplo en los grandes como casi siempre quieren jugar micro, desde las niñas en adelante quieren jugar su fútbol de salón o micro entonces yo creo que básicamente eso es lo que hacen. Como siempre juegan micro las otras actividades no les llaman mucho la atención, además lo que uno ve es que sus acciones son muy individualistas, el equipo no cuenta para nada, siempre se buscan los mejores entonces yo lo que hago es tratar de romper eso, rompiendo los grupos y haciendo actividades de ubicación dentro de la cancha y eso es lo que no les gusta a ellos porque les gusta hacer lo que a ellos les resulta fácil de hacer. Entonces tratar de romper eso resulta muy difícil porque les gusta hacer solo lo que ellos saben. Si saben hacer veintiuno que hagan doscientas ¿para qué hacen lo mismo siempre sí ya lo saben hacer? Trato de ubicar

niveles en el grupo mirando qué es lo que más le conviene a cada uno. Siempre me he preguntado ¿quién falla ellos o yo? ¿qué propongo? ¿cómo propongo? ¿qué les hago? pero entonces en muchas oportunidades he parado la clase y les pregunto; ¿los veo como que no quieren trabajar? ¿qué es lo que quieren hacer? ¿qué les gustaría hacer aparte de jugar? jugar como tal a que simplemente van a hacer un gol y nada más aparte de eso, porque eso si en todo momento es lo primero que dicen. Si creen que hay que cambiar la actividad ¿qué le cambiarían? y no le contestan a uno nada y entonces queda uno patinando, entonces es únicamente lo que uno pueda observar dentro de la clase entonces es ahí donde uno debe estar pendiente.

¿Durante la clase los estudiantes tienen la posibilidad de participar o proponer actividades para el desarrollo del tema?

Yo propongo las actividades pero les dejo la opción de que le cambien cosas a la actividad. Por ejemplo yo les digo; muchachos la actividad la hacen ustedes yo les puedo proponer una actividad y pensar que es buena pero para ustedes no, entonces miren haber que le pueden cambiar tratando de que la esencia del trabajo sea el mismo y ustedes se conocen entonces tratan de hacerle cambios que a usted le llamen la atención e imprímale la motivación que de pronto yo no le pueda dar. Ellos se van y si veo que la actividad la están cambiando a otro extremo les digo que no, la idea es hacer esto tratar de buscar esto y ellos vuelven y la acomodan. Que no se pierda el objetivo de la clase pero que no sea sólo lo que yo quiero hacer, yo molesto mucho por que hagan las cosas, que las hagan bien o mal no me interesa lo importante es que las intenten hacer, que busquen hacer las cosas, aunque haya algunos que todo el tiempo están diciendo no puedo no puedo, no puedo, profe pero eso cómo se hace, intenta, piensa y yo hago muchas preguntas con relación a las actividades, o a veces los muchachos o las niñas vienen y me preguntan, entonces yo les devuelvo la pregunta . Bueno ¿tu cómo consideras que puedes hacer lo que me estás preguntando?

Yo tengo un esquema de trabajo que se ubica en un programa de desarrollo que le da a uno etapas claves para saber qué puede uno trabajar y que es con el que me guió. De ahí se desprenden las actividades entonces por ejemplo los deportes uno ya sabe que con los pequeños lo que debe hacer es fundamentación, con los grandes básicamente sistemas de juego, marcarse y desmarcarse y con lo que tiene que ver con la organización de un

equipo, uno puede planear la clase dependiendo de las etapas y las edades, pero cuando uno va a la clase se da cuenta que hay unos sobrados, otros regulares y otros que nunca han tocado un balón por ejemplo entonces es ahí donde uno empieza a mirar qué actividades se hacen para cada uno y entonces así abarcar los niveles que hay dentro de la clase.

¿Existe alguna distinción dentro de la clase para las actividades de los niños y de las niñas?

No, siempre trato de hacer la propuesta general y ellos se organizan como ellos consideren y si trato de revolver las actividades; porque hay niños que tienen básicamente la misma condición de las niñas entonces trato de organizar los grupos, tampoco soy muy esquemático para los grupos, yo miro la organización que tienen y hay aprovechado para reorganizarlos, no planeo mucho la forma de organizarlos eso se da dentro de la misma clase, tengo organizada la actividad por grupos pero no tengo organizada la forma de organizar los grupos en determinado momento.

Menciono que antes no planeaba las actividades ¿Por qué ahora se preocupa más por este aspecto?

Porque me preocupa más que los muchachos no quieren trabajar y entonces se preocupa uno porque piensa que uno se queda corto con lo que ha planeado, por eso trato de planear lo más que puedan y tener algunas cosas debajo de la manga y uno se vuelve más canchero, la experiencia le va dando cosas que se pueden hacer para motivar a los muchachos, pero si se me ha hecho más difícil y ahora los muchachos son más reacios a hacer actividad física y a trabajar en clase.

¿Qué cree usted que es lo que más motiva a los estudiantes frente a la clase de educación física?

Tanto en grandes como en pequeñitos es el reto del otro, como enfrentar al otro a medir fuerzas y uno lo puede hacer en ejercicios muy sencillos y eso motiva muchísimo ese deseo, lo que me he dado es que les gusta la competencia bastante. A veces en las actividades se ponen diferentes grados de dificultad y ellos se ubican donde se sientan más cómodos. Siempre recalco que no hagan lo mínimo sino que traten de hacer lo máximo, tratar de hacer un poquito más de lo que ya pueden hacer. Otra de las cosas que siempre he recalco es que para muchos educadores físicos y muchos entrenadores el perder es

pérdida y yo siempre he dicho que dentro de la pérdida hay una ganancia y grande, entonces yo les digo a los muchachos traten de ser equitativos en los equipos yo molesto mucho con eso de arman un equipo donde realmente haya competencia, en el que tengan ustedes que jugar bien para poder ganar y no simplemente jugar por recocha y terminen ganando. Yo molesto mucho para que ellos reconozcan sus capacidades y reconozcan las capacidades que tienen los otros para que allá una competencia en donde el juego no sea o mejor sea difícil de ganar, enfrentar en igualdad de condiciones y capacidades.

¿Da espacios de juego libre dentro de las clases?

Casi nunca lo dejo y siempre me lo reclaman, entonces ese es un mecanismo que tengo y soy consciente de que ellos me piden el tiempo libre y que debería darse un tiempo libre para ellos, pero en cierta manera yo lo utilizo como un mecanismo para presionar para que los muchachos trabajen aunque no me gusta el término de presionar, pero uno tiene que buscar mecanismos para que los muchachos hagan las cosas y entiendan que la educación física no es sólo juego, sino que debe haber unas normas, tener cierta disciplina con las cosas, entonces cuando ellos empiezan a reclamar el espacio, yo le digo bueno muchachos; si ustedes trabajan bien la primera parte de la clase asimismo va a ser el tiempo libre, no es que yo no sé los de sino que ellos tienen que ganárselo en determinado momento, cuando la clase no funcionan o cuando la actitud de los muchachos no quieren hacer las cosas y muestran la apatía, entonces yo les quito tiempo libre el espacio para el tiempo libre, pero cuando uno ve en la actitud de los muchachos que tienen ganas, que están pendientes, lógico ahí, porque la clase se aprovecha supremamente bien. Cuando todo el tiempo se les está pidiendo que trabajen o discutiendo por evitar las agresiones se convierte en una pelea y entonces el tiempo libre sería una forma de recompensarlos, aunque le quedaría a uno más fácil para quitarse una carga de encima, esta clase me está saliendo como mal mandaremos esos chinos a jugar. Cuando esto pasa me voy en los buses pensando el por qué la actividad no salió bien, cuando una actividad funciona la anoto y luego en otros momentos sirven estas cositas y las pongo en práctica.

En todo lado yo he buscado no darles el tiempo libre, si no aprovechar al máximo la clase, no queriendo decir que el tiempo libre no es un espacio que no se pueda aprovechar pero si básicamente poco, me gusta siempre estar ahí dirigiendo las actividades.

¿Por qué no usa pito durante sus clases?

Me parece como algo de mando, como muy vertical, prefiero llamarlos diciéndoles chinazos o acercarme a ellos, con los pequeños porque es fácil trabajar con los pequeños por que con solo decirles el primero que este junto a mi todos se acercan corriendo, considero el pito algo vertical y muy impositivo entonces por eso no lo uso.

¿Hay sesiones de clase teóricas, cómo se trabajan estas?

Dependiendo la idea es que ellos lean, yo coloco los temas sobre capacidades físicas, fundamentos técnicos y ellos revisan y escriban lo que ellos captaron de la lectura, yo revisa los cuadernos y si hay que hacer alguna aclaración la hacemos en el tablero y se trabaja en clase. También soy reiterativo en decir los objetivos, para qué sirve cada actividad, la rutina estiramientos en la que también se trabaja el conocimiento de los músculos y los huesos que intervienen en el ejercicio, que ellos en su propio cuerpo ubiquen y sientan los músculos y los huesos sobre los cuales han investigado, por eso en las evaluaciones tienen que hacer los monachitos y ubicar en ellos la teoría.

¿Cómo es su forma de evaluar?

Lo más importante es la actitud del muchacho frente a la clase es lo que más evalúo, siempre he dicho que los muchachos son todos diferentes en sus condiciones, lo que evalúo no es que me hagan ejercicio sino su actitud frente al ejercicio frente a la actividad es lo que más valoro. En mis planillas hago muchos mamarrachitos, rayitas y bolitas, pero es más evaluando la actitud del muchacho y las dificultades que puedan tener en determinado momento, pero no como contenido sino para ver por ejemplo la atención que han tenido, porque uno a veces se da cuenta que lo que uno dice no lo toman en cuenta, porque por ejemplo las rutinas aunque se dicen todas las clases, se hacen y se repiten y uno les pregunta y no lo saben y eso que uno ha buscado varios mecanismos; la consulta, los dibujos y la evaluación. No es algo que se haga una sola vez sino que se da constantemente y no la cogen y como que no les interesa entonces esas son las cosas que uno se queda mirando ¿pero por qué?

¿Qué es lo que a los estudiantes más les gusta de su clase?

Pues a veces uno se desconcierta, porque a veces unos dicen que les gusta y a otros no, yo no me siento muy satisfecho muchas veces con las clases, considero que uno puede dar más y los muchachos también, hay que buscarles un equilibrio en mirar muchas cosas para que las cosas se den con los muchachos, por qué a veces los muchachos dependiendo

de su estado de ánimo dicen que la clase es mamona y a veces dicen que está bien cuando uno cree que la clase es la más mala que ha hecho. En general a todos les gusta y trato de buscar que la clase sea lo más amena y lo más agradable posible para ellos sin que se pierda la esencia de que logre o no hacer cosas, de todas maneras los muchachos tienen que hacer y desarrollar muchas cosas y si no se le encuentra el gusto pues menos, tratar de que a ellos les guste que le encuentren el gusto que uno le encuentra, que se diviertan como uno se divierte trotando y esas cosas y tengan esa sensación de plenitud en determinado momento, por lo menos sentirse bien con el ejercicio eso es como lo que yo busco en clase.

Anexo 3

MATRIZ 1. DESCRIPCION DE CATEGORIAS Y SUBCATEGORIAS DE ANÁLISIS, PARTICIPACIÓN OBSERVANTE Y RELATOS.

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORIA	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	DISCURSO DEL DOCENTE
<p>CONCEPCIONES DE CUERPO:</p> <p>Significados y formas de abordar el cuerpo que se han construido históricamente y que prevalecen en las prácticas y discursos pedagógicos de los educadores físicos.</p>	<p>DUALISMO:</p> <p>Dicotomía entre cuerpo y mente, las actividades y las expresiones se enfocan exclusivamente en el desarrollo físico y biológico del cuerpo.</p>	<p>Procedimientos, estrategias y acciones que regulan la interacción entre el maestro y los estudiantes. Con el objetivo de transmitir conocimientos, valores y conductas (orden institucional y orden regulativo).</p>	<p>Fundamentado en el conocimiento acerca de la educación física, relacionado con su concepción de cuerpo y las elaboraciones realizadas producto su experiencia como docente y que expresa verbalmente.</p>
	<p>CORPOREIDAD:</p> <p>Trasciende la concepción dualista de cuerpo, para ser abordado desde una visión holística que posibilita la constitución de subjetividades individualizadas evidenciadas en las relaciones consigo mismo y con los otros “cuerpo vivido” Planella 2006.</p>		

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORIA	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	DISCURSO DEL DOCENTE
<p>SUBJETIVIDAD:</p> <p>Se constituye en ejercicios de poder que pasan, se inscriben y se expresan en el cuerpo.</p>	<p>SUBJETIVIDAD NORMALIZADA:</p> <p>Se refiere a las expresiones derivadas de los procesos maquínicos en donde los maestros perpetúan las relaciones de poder y el disciplinamiento del cuerpo. El maestro afecta el desarrollo del individuo al reproducir técnicas corporales, etiquetas y gestos codificados que docilisan los cuerpos y permiten ejercer control sobre los educandos.</p>	<p>Procedimientos, estrategias y acciones que regulan la interacción entre el maestro y los estudiantes. Con el objetivo de transmitir conocimientos, valores y conductas (orden institucional y orden regulativo).</p>	<p>Fundamentado en el conocimiento acerca de la educación física, relacionado con su concepción de cuerpo y las elaboraciones realizadas producto su experiencia como docente y que expresa verbalmente.</p>
	<p>SUBJETIVIDAD SINGULARIZADA:</p> <p>Expresiones de la subjetividad en donde el maestro facilita a sus estudiantes : aceptar, rechazar o modificar en sí mismos y en sus relaciones con los demás las líneas de vida, con la intención de emanciparse de las técnicas de dominación, para poder situarse en una posición de libertad revirtiendo las relaciones de dominación.</p>		

MATRIZ 2. ORGANIZACIÓN DE DATOS. DOCENTE A (D-A)

SUBCATEGORIAS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	DISCURSO DEL DOCENTE
DUALISMO	En algunas actividades se realiza división de niños y niñas.	<p>yo me sentía entrenadora en mis clase, pero siempre con el toque que había algo que no me gustaba.</p> <p>uno tiene que hacerles pruebas de resistencia a los niños, abdominales, todo era enfocado al deporte que a uno le correspondía, a mí me tocaba baloncesto y yo preparaba todo y veía que había habilidades básicas que me llevaban cada día a que los estudiantes fueran mejor pero en baloncesto.</p> <p>Las ponía a averiguar cuáles eran las cualidades físicas; que era velocidad, resistencia, preguntar sobre deportes y cada periodo trabajamos un deporte.</p> <p>Uno encuentra que las niñas pueden durar toda una tarde saltando lazo y para ellas es grandioso saltar lazo y nunca se cansan, el lazo le genera a uno otras cosas, si uno se pone a analizar cada una de las estructuras del lazo, se trabaja coordinación, resistencia, agilidad, aprenden a hacer movimientos.</p> <p>Al inicio con ellos se hacía el calentamiento, el estiramiento; dependiendo si había prueba, ese día luego del estiramiento debían prepararse para su prueba e iniciaban las pruebas.</p>

		<p>Se dividían hombres y mujeres, los compañeros trabajaban con los hombres y las mujeres con las niñas.</p> <p>La segunda hora entonces podemos decir que si este periodo estamos trabajando; digamos saltar lazo entonces todo el mundo debe ir tomar su lazo y preparar su salto cruzado o dependiendo el curso.</p> <p>A mí lo que me ocurrió fue que uno iba y salía como entrenador, entonces era coger niños a hacerlos formar, hacerlos trotar, hacerles sentir un cuerpo a través del dolor</p>
<p>CORPOREIDAD</p>	<p>Se preocupa por evitar agresiones físicas y verbales entre los niños. "...va a empezar la clase de boxeo tan temprano..."</p> <p>Presta atención y brinda cuidados a los niños que han sufrido golpes durante los juegos.</p> <p>Es muy reiterativa verbalmente con el cuidado del otro, la participación y colaboración.</p> <p>involucra el afecto con el desarrollo de las actividades de la clase "...estoy triste porque he revisado como ocho cuadernos y no han empezado"</p> <p>Dedica un espacio de la sesión de clase a la lectura de un cuento, a medida que lee el cuento muestra los dibujos del libro a los niños.</p> <p>Los niños escuchan atentos y gustosos el cuento, sus</p>	<p>Haber encontrado que el cuidado, la comprensión, el posibilitamiento y la dignidad de la vida misma; son elementos que a uno le deberían interesar como maestro desde su área... yo tengo montado todo el programa de educación física desde esa mirada.</p> <p>cuando uno rompe con la concepción de deporte puede enseñar fundamentos del deporte, pero si uno el deporte lo deviene en juego, esto hace que los niños expresen realidades y muestren todo lo que ellos viven, entonces eso hace una concepción diferente.</p> <p>juego es el espacio que el niño necesita y que en cualquier lado el niño puede jugar.</p> <p>cuando uno lee y sabe que el juego que empezaron en la otra clase no es el mismo, si no es otro juego que les va a dar nuevas cosas y elementos, es ahí en donde ellos expresan todas sus realidades, ellos espera</p>

	<p>expresiones faciales denotan tranquilidad.</p> <p>Se dirige de forma cariñosa y respetuosa a sus estudiantes.</p> <p>Las actividades dirigidas por la profesora se ejecutan con la ayuda de juego y además incorpora otras áreas del conocimiento. Ej: matemáticas, escritura y comunicación.</p> <p>En las actividades se resalta la importancia de la colaboración y el respeto. “además de ganar observo quien colabora, quien no pelea y quien no maltrata al compañero....”</p> <p>Escucha atentamente a sus estudiantes.</p> <p>Valora los escritos realizados por los niños por encima de si las grafías son bonitas o no.</p> <p>Usualmente los alienta con refuerzos positivos.</p> <p>Da indicaciones pero interviene muy poco en las elaboraciones posteriores de los estudiantes.</p> <p>No se aprecian descalificaciones ni verbales, ni gestuales hacia las construcciones realizadas por los estudiantes.</p>	<p>mucho ese momento.</p> <p>el juego que empezaron en la otra clase no es el mismo; si no es otro juego que les va a dar nuevas cosas y elementos, es ahí en donde ellos expresan todas sus realidades, ellos esperan mucho ese momento.</p> <p>esta tranquilidad me ha llegado después de diez años de entender las posibilidades que les ofrezco a los niños y de entender que el niño siempre va a iniciar un juego, lo que no pasa en el deporte. Si el partido quedó en la mitad del tiempo el siguiente tiempo es para terminarlo, si usted guardo el odio de la primera parte lo tienen listo para la próxima, en cambios si los niños pelearon hoy esto fue borrón y cuenta nueva, por esto el juego a ellos les genera otros espacios.</p> <p>yo entendí que lo más importante es el cuidado de la vida y de ahí viene todo el desmonte de una educación física totalmente diferente, no sin desconocer lo que el colegio pide.</p> <p>En el colegio distrital en el que trabajo desde hace diez años, con preescolar y primaria; se dio el suceso de una niña que se quitó la vida y muchos niños que se querían matar, yo sabía que esas situaciones eran generadas por ambientes y cosas que ellos estaban viviendo .El espacio de juego puede posibilitar esa parte en donde los niños están jugando determinadas cosas que les pueden estar sucediendo en el momento.</p> <p>leemos cuentos, básicamente que cuenten cuál es el</p>
--	---	--

		<p>origen de los pueblos.</p> <p>lo que los niños tienen que hacer es escuchar y pintar lo que les gustó del cuento.</p> <p>ellos se expresan a través del dibujo ...con el del dibujo encuentren un gusto por hacer las cosas, lo otro es que uno dentro de su clase puede trabajar todas las otras áreas dependiendo los lineamientos que uno haya escogido para meterle al área de educación física.</p> <p>leer cuentos abre la puerta a la imaginación</p> <p>Además se da una interdisciplinaria cuando uno está leyendo cuentos.</p> <p>Para mí juego y vida es una analogía, es el espacio donde sí ellos cuidan, comprenden, gratifican, respetan y se protegen eso les permite a los niños aprender a pensar por eso esas actividades para mí son más importantes que cualquier otra cosa, para mí el hecho de que un niño se atreva a pensar es más importante que el atreverse a trotar.</p> <p>es dejar que ellos sean niños.</p>
--	--	--

SUBCATEGORIAS	PRACTICA PEDAGOGICA	DISCURSO DEL DOCENTE
<p>SUBJETIVIDAD NORMALIZADA:</p>	<p>“...se sientan y nadie habla...”</p> <p>“...hay niños que no han empezado su diario y ahí es donde tenemos problemas...”</p> <p>Control del tiempo “quedan diez minutos de hacer lo que quieran sin cogerme nada del material”</p> <p>Los niños piden permiso para ir al baño.</p> <p>Como tarea para la casa los niños deben dibujar los personajes del cuento.</p> <p>“...les voy a quitar todos los puntos por qué no colaboran...”</p> <p>El espacio para el desarrollo de las actividades es extremadamente reducido.</p>	<p>uno tiene que hacerles pruebas de resistencia a los niños, abdominales, todo era enfocado al deporte que a uno le correspondía, a mí me tocaba baloncesto y yo preparaba todo y veía que había habilidades básicas que me llevaban cada día a que los estudiantes fueran mejor pero en baloncesto.</p> <p>Cuando había que hacer formaciones, desfiles o inauguraciones. En las primeras participé, yo decía a la gente le gusta todo eso hagámoslo, a mí no me gustaba pero me tocó hacer.</p> <p>en preescolar era distinto yo hacía énfasis en las habilidades para que al llegar a primaria no tuvieran tanta excusa como para no saber correr bien.</p> <p>Cuando yo entendí esto, era muy duro para mí no preparar las clases; yo llegaba y decía, pero como no lo hago, porque uno es el objeto de la mirada de los demás entonces los demás dicen ¡¡pero usted no tiene nada qué va a hacer hoy !!.</p> <p>Por ejemplo el niño que no hace en su cuaderno las historias de vida, no dibuja simplemente no puede jugar hasta que no presente eso, no lo saco yo, el mismo se saca por qué no está cumpliendo.</p> <p>el niño que sale de los juegos por no cumplir las</p>

		<p>reglas debe sentarse a realizar planas con su lado no diestro.</p> <p>ha sido muy difícil con los niños nuevos algunos no lo quieren hacer pero decimos que este periodo la nota es esa y ellos no la quieren perder entonces les tocó.</p> <p>si este periodo estamos trabajando; digamos saltar lazo entonces todo el mundo debe ir tomar su lazo y preparar su salto cruzado o dependiendo.</p> <p>Cuando yo me meto a la clase yo peleó mucho, porque quiero que hagan lo que yo digo que hay que hacer, supuestamente como se debe hacer.</p>
<p>SUBJETIVIDAD SINGULARIZADA:</p>	<p>Se da una hora de juego en la que los niños son libres de escoger su actividad y utilizar los materiales de los cuales dispone el área de educación física.</p> <p>La profesora no interviene en el espacio de juego libre, a menos que los niños se lo pidan.</p> <p>Las actividades propician el trabajo en grupo y el liderazgo.</p> <p>Brinda la opción de reflexionar sobre las ejecuciones.</p> <p>No utiliza el pito, ni otros estímulos auditivos más que su voz.</p> <p>Se dirige a los estudiantes por su nombre.</p>	<p>a mí siempre me han cuestionado las practicas que uno elabora con los niños, por ejemplo; aunque uno lo trabaja para mí siempre ha sido una incomodidad realizar esquemas, hacer formaciones, como muy militar las cosas.</p> <p>encontré cosas que no me gustaban en lo que yo hacía en la clase; como obligar a los niños a que hicieran determinadas cosas que además de que no les gustaban dañaban su cuerpo.</p> <p>he buscado la forma en que hayan otros elementos que permitan que los niños a través de otras construcciones, puedan expresar y hacer sentir no solo su cuerpo, si no crear a través de su pensamiento muchas otras cosas que le dan sentido a su propia</p>

	<p>Los niños reclaman la lectura del cuento.</p>	<p>vida.</p> <p>cada día me llamaba más la atención, ¿por qué si el deporte es tan bueno genera tanta agresión en los espectadores?</p> <p>cuando uno rompe con la concepción de deporte puede enseñar fundamentos del deporte. Si uno el deporte lo deviene en juego, esto hace que los niños expresen realidades y muestren todo lo que ellos viven, entonces eso hace una concepción diferente.</p> <p>las niñas decían que querían hacer y les gustaba la forma en la que uno hacia la clase, no era sólo deporte, no era trotar, era como encontrar espacios en donde cada una hacia lo que más le gustaba de cada uno de los deportes.</p> <p>yo daba la habilidad y las niñas desarrollaban sobre eso, yo las veía eran muy felices jugando, yo no me metía.</p> <p>Yo dejaba que jugarán partidos ellos me decían lo que querían hacer, yo los ponía a que hicieran relevos y actividades con muchas variantes. Las profesoras me decía pero usted con todos esos vagos y no le falta ninguno a clase usted como hace, yo respondía a ellos les gusta mi clase algo pasará.</p> <p>los niños decían que querían hacer y terminamos construyendo sobre las cosas que los niños me decían.</p>
--	--	--

		<p>Yo me cansé de preparar clase con ellos porque siempre les armaba y tenía todo organizado, pero al llegar siempre me decían; Libia hoy no queremos eso, vamos a hacer la casa embrujada, yo les preguntaba ¿otra vez? es entonces cuando uno entiende que el juego siempre termina, aunque se juegue a la lleva todo los días no siempre es el mismo juego,</p> <p>el juego si tiene sus reglas y son impuestas por los niños, tienen sus condiciones pero son las impuestas por ellos, no las mías.</p> <p>En la maestría de bioética lloré al darme cuenta que yo era un instrumento para tener un pueblo dominado a través del deporte, a mi eso me dio muy duro porque es la verdad, el deporte es la estrategia para poder dominar, el deporte somete, cansa, limita, aunque no lo digan vuelve a las personas, tímidas, introvertidas y así uno se este muriendo uno tiene que soportar.</p> <p>Nosotros llegamos a un acuerdo con los niños y decimos que la clase va a tener tres partes importantes; una en donde el niño y la niña tienen su hora de juego, ellos llegan y pueden juzgar lo que quieran.</p> <p>los niños gritan, lloran, molestan pero el espacio de los patios es para esto, ellos han aprendido que son espacios en los que si yo quiero trabajar con las niñas tengo que pedirles permiso, si me meto asumo las</p>
--	--	--

		<p>consecuencias de un balonazo o cualquier cosa.</p> <p>Los cuentos en sus elementos les muestran a los niños miles de formas de vida, por eso la vida es una diversidad, ese es su fundamento y aclararle a los niños que como especie no somos los mejores, sino que somos uno más y que pertenecemos a un planeta que está vivo y por los tanto está exigiendo que nosotros veamos otros elementos para parar la destrucción y realizar otras cosas.</p> <p>si a mí no me gusta que me agredan y me golpeen yo tampoco debo hacerlo con mis compañeros.</p> <p>cuando hay una propuesta uno tiene que desarmarse, entenderla, mirarla y ver que eso le va a ayudar al niño de otra forma, para mejorar toda las capacidades que él tiene como ser humano.</p> <p>a mí siempre me ha llamado la atención porque a nosotros como pueblo nos ocurren tantas cosas y nosotros nunca decimos no. A mi siempre nos están atropellando, no sabemos preguntar, uno mismo se pone bravo, uno mismo es grosero, pero llega el momento en el que se pregunta ¿yo de dónde tengo todo esto? ¿Qué me hizo tanto daño? ¿Que no me dejó hablar?</p> <p>es importante que uno tenga la capacidad de reconocer lo que hace.</p> <p>Yo siento que el espacio de juego, en la clase mía he dado la posibilidad de que el niño sea como es , yo</p>
--	--	---

		soy eso, en mi clase me dejan ser así sea una vez a la semana lo que yo quiero ser, entonces ese niño en esa clase lo que hace es expresarse como niño.
--	--	---

MATRIZ 2. ORGANIZACIÓN DE DATOS. DOCENTE B (D-B)

SUBCATEGORIAS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	DISCURSO DEL DOCENTE
DUALISMO	<p>Trabajo físico por repeticiones: lumbares, abdominales, flexiones de codo entre otros.</p> <p>Control de pulsaciones durante el trabajo físico.</p> <p>Mantiene separación por sexo en algunas actividades “...Primero los niños ponchan a las niñas”</p>	<p>en una clase actual los estudiantes son menos autónomos hay que motivar a los estudiantes constantemente por que el ejercicio, el movimiento para ellos es como secundario. Esta problemática se ve desde primaria porque no traen hábitos de ejercicio de movimiento desde pequeños no se les ha inculcado ese habito desde las casas tampoco hay una política</p> <p>La primera parte de la clase siempre hay calentamiento y estiramientos con juego, con trote, luego hago estiramiento específico de acuerdo a lo que vamos a ver en la clase</p> <p>no todos son receptivos a lo mismo, hay grupos que motivar desde otros puntos los grupos son muy diferentes a pesar que tengan la misma edad, los grupos tienen perfiles diferentes cada curso es diferente aunque sean del mismo grado . las actividades también varían de acuerdo con la actitud y la receptividad de los estudiantes.</p>

		<p>el juego integra y los fortalece a los niños, sobre todo da pautas para que los niños empiecen a trabajar en grupo, piensen en grupo, entiendan al otro, estén mirando al otro, aprendan a ganar a perder a competir sanamente</p> <p>Precisamente ahora en este periodo, estábamos test de entrada punto de partida y punto de avance. Yo pienso que uno evalúa para corregir y mirar que avances a tenido el estudiante y para colaborarle para que mejore.</p> <p>Lo que importa es que esté con sus prendas adecuadas los tenis y su sudadera y es más para proteger las rodillas y para que estén más cómodos y también por higiene porque a veces tienen que botarse al piso y se ensucian.</p> <p>Entonces el deporte y el ejercicio sirve para eso para la vida , para fortalecerse mentalmente, para poder hacer las cosas, usted puede dar mas , uno debe esforzarse por arriba es importante superar su condición y eso les da cierta satisfacción</p> <p>En lo físico algunos quieren mejorar su pulso, su condición</p> <p>por ejemplo cuando las pruebas de resistencia que dan tres o cuatro vueltas, uno les dice mire en cuanto esta su pulso y no lo tiene alto, les enseño a manejarlo</p> <p>nosotros somos muy cuerpo pero desde la parte espiritual y humana a los docentes nos hace falta</p>
--	--	---

		mirarlos desde estos puntos
CORPOREIDAD	Protege siempre la integridad física de los niños	<p>ve uno a los estudiantes desde otro rol trata de entenderlos, entender las problemáticas en que están,</p> <p>no todos son receptivos a lo mismo hay grupos que motivar desde otros puntos los grupos son muy diferentes a pesar que tengan la misma edad los grupos tienen perfiles diferentes cada curso es diferente aunque sean del mismo grado . Las actividades también varían de acuerdo a la actitud y a la receptividad de los estudiantes.</p> <p>el juego integra y los fortalece a los niños, sobre todo da pautas para que los niños empiecen a trabajar en grupo, piensen en grupo, entiendan al otro, estén mirando al otro, aprendan a ganar a perder a competir sanamente</p> <p>si la evaluación es formativa y en proceso, no es tajante, ni es concreta que se parcialice solamente a un objetivo, si no depende de cada estudiante , de los avances de cada uno, es individual</p> <p>pienso que nuestra clase de educación física es donde si podemos fortalecer eso: el liderazgo trabajo en liderazgo fortalecer la parte crítica que los estudiantes tienen y la parte humana sobre todo y emocional.</p> <p>además de lo motriz la educación física conlleva: a eso a abordar su relación interpersonal, a acercarse a otros, a reconocerse a sí mismo y también reconocer</p>

		<p>al otro.</p> <p>la educación física no es eso la educación física tiene mucha relación con otras dimensiones que no son sólo lo físico y lo corporal</p>
--	--	---

SUBCATEGORIAS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	DISCURSO DEL DOCENTE
<p>SUBJETIVIDAD NORMALIZADA:</p>	<p>Da constantes instrucciones durante los juegos. “...el que se salga de la línea blanca queda ponchado” ”...vamos más rápido”.</p> <p>Hay uso del pito para iniciar y terminar todas las actividades, además de ir acompañado de una orden verbal.</p> <p>Estricto control de tiempo en cada una de las actividades</p> <p>Organización en filas.</p> <p>Delimita espacio por medio de señales con tiza.</p> <p>Aun con espacio los niños se amontonan para realizar los ejercicios de estiramiento</p> <p>Utiliza el palmoteo como herramienta para presionar en la realización de los ejercicios.</p> <p>Los niños siguen las instrucciones en perfecto orden.</p> <p>“..les he dicho que no vengán a clase con el cabello suelto”</p> <p>Marcada exigencia del uniforme, pantaloneta y camiseta del colegio.</p> <p>Realiza demostraciones como modelo para la ejecución de los ejercicios.</p>	<p>lógicamente las clases tiene que ser mas dirigidas hay menos autonomía,</p> <p>en bachillerato toca más controlado, mas dirigido .</p> <p>hay clases que casi toca volverlas magistrales y que el profesor es el que dice por que los estudiantes no proponen y es difícil,</p> <p>hay estudiantes que proponen que si saben juegos y los proponen muy bien, autonomía, disciplina y organización, pero hay grupos que no proponen y tampoco tienen una actitud.</p> <p>hay pruebas</p> <p>no proponen nada nuevo, no les importa sólo lo que les interesa es lo que el profesor diga</p> <p>se hace la autoevaluación y coevaluación ellos mismos analizan su trabajo en grupo</p> <p>la estrategia es tener normas claras para la clase,</p> <p>si él las conoce las normas y hay buen ejemplo del docente, ellos nos responden igual,</p> <p>Como están trabajando en grupo si alguien en el grupo no responde o no colabora para que el grupo o el subgrupo se fortalezcan, entonces son los mismos estudiantes los que imponen sus normas o el líder del</p>

		<p>grupo hace que se cumplen.</p> <p>. Siempre voy al dialogo, pero yo me he dado cuenta que con eso del trabajo en grupo los estudiantes mismos son los que buscan las estrategias para llamarlos al orden y van involucrando a los otros, los van comprometiendo.</p> <p>salía con una formación de la Universidad en donde el docente era la autoridad y los estudiantes hacían caso a lo que el docente dijera al pie de la letra</p> <p>yo sé que no es ético pero yo no voy y a dejar mi pito!</p> <p>si el colegio da esa normatividad y dos o tres están haciendo lo que quieran eso si me da malgenio</p> <p>además si uno pone normas claras desde el primer día las cositas se dan solitas y en cierta forma generan autonomía</p>
<p>SUBJETIVIDAD SINGULARIZADA:</p>	<p>Llama en la mayoría de las ocasiones a los estudiantes por su nombre.</p>	<p>Entonces los estudios me han servido para eso, para entenderlos, para no criticarlos ni subestimarlos y si para entenderlos.</p> <p>los grupos de trabajo son libres, los muchachos se organizan, nombran un líder y se trabaja con ese mismo grupo por todo el periodo</p> <p>hay grupos que en su actitud son organizados, son autónomos y hay grupos en donde proponen juegos</p> <p>yo siempre he pensado y me motiva que sacar a los</p>

		<p>estudiantes de la individualidad que sean líderes, ojalá nosotros lográramos que los estudiantes fueran líderes, críticos, autónomos, lograríamos en esta sociedad muchas cosas.</p> <p>la mirada que tengo de los estudiantes ahora es que son críticos le falta autonomía y de pronto yo asumo eso ahora de otra forma ya no lo veo como una ofensa sino como parte de la clase, de formación de ellos mismos.</p> <p>no diga no puedo. Uno siempre puede. ¿Por qué no puede?</p>
--	--	--

MATRIZ 2. ORGANIZACIÓN DE DATOS. DOCENTE C (D-C)

SUBCATEGORIAS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	DISCURSO DEL DOCENTE
DUALISMO	<p>Ejercicios físicos como penitencia para quienes pierden los juegos.</p> <p>La actividades dirigidas por el profesor están encaminadas al desarrollo de destrezas físicas.</p>	<p>En la universidad uno recibe como la influencia de diferentes docentes y cada uno tiene su propia forma de ver la educación física, por ejemplo si estábamos viendo futbol ese era más entrenador.</p> <p>patear con pierna derecha se buscan juegos iniciales que tengan esa destreza y luego una parte final donde se analizan con el estudiante qué dificultades tuvo</p> <p>El juego es deporte si</p> <p>Siempre juegan algún deporte</p>

		<p>variaciones digamos que a los niños no les gusta jugar con las niñas. Las niñas que tienen mas habilidad les gusta jugar con los niños, y las que tienen menos habilidad ya no les gusta jugar con los niños.</p> <p>se hacen movimientos básicos y luego mas complejos de acuerdo al nivel del curso.</p> <p>las pruebas que uno haya dejado</p> <p>Miramos diferentes aspectos teóricos, principalmente aspectos de fisiología, de biomecánica, de reglamento, y en una menor proporción aspectos de vida</p> <p>hacer las clases para entrenar y llevar equipo a juegos intercolegiados</p>
<p>CORPOREIDAD</p>	<p>Realiza con los estudiantes todas las actividades propuestas.</p> <p>Mantiene una actitud de cercanía con los estudiantes.</p> <p>No hay distinción de actividades para niños y niñas.</p> <p>Da espacio para reflexiones sobre el cuidado y la formación en valores.</p> <p>Los estudiantes son cuidadosos en el trato físico y verbal con sus compañeros.</p>	<p>yo tengo como principio siempre en la parte final dejar tiempo y dar un espacio para que haya juego libre porque considero que es importante dejar espacios para que los muchachos a través de su propia organización se recreen,</p> <p>No en general son mezclados no digo niñas acá hombres acá para hacer las actividades</p> <p>el grado sexto los niños y las niñas juegan y no hay problema al mismo nivel</p> <p>En la toma de decisiones, el comportamiento, la responsabilidad, la puntualidad es en lo diario</p> <p>hay espacios en los que se reúnen todas las jornadas</p>

		<p>para y discuten de la materia lo que pasa en el colegio y se hacen acuerdos</p> <p>La formación de valores es lo que mas privilegio por encima de todas las cosas eso es lo mas por importante. Gente responsable gente honesta gente solidaria, tolerante, participativa, crítica y que proponen no criticones</p> <p>estoy convencido que el juego es una herramienta básica para de la humanidad, si jugáramos más seríamos felices, tendríamos menos problemas</p> <p>si jugamos además porque yo me involucro con ellos juego yo no me quedo afuera juego con ellos y se que les gusta y establecemos una serie de de relaciones y mensajes que me parecen importantes</p> <p>en el colegio hay mas deportes vóley baloncesto, juegos modificados dejamos que jueguen</p> <p>Lo que pasa es que el estudiante se va a lo que ve en su medio, aquí en Kennedy ellos no propondrán sino micro eso los hace felices esta es un referente en el deporte y vas por los barrios y juegan micro hace parte de su cultura de su medio social</p> <p>la cultura es personalista, es la cultura individual entonces cuando quieres que ellos propongan cosas en grupo que no tienen, porque la misma sociedad, cultura</p> <p>y los papas los están formando individuales, por</p>
--	--	--

		<p>ejemplo si tú tienes ipod esa es una forma de empezar a aislarlos</p> <p>Lo que pasa es que el estudiante se va a lo que ve en su medio, aquí en Kennedy ellos no propondrán sino micro eso los hace felices,</p> <p>romper esos esquemas es difícil</p> <p>yo les hablo a los muchachos de reproducción, de métodos de planificación familiar y de fisiología por lo menos para que tengan la información y a además porque la educación física al trabajar con el cuerpo su ámbito de responsabilidad esta en todo lo que sucede con el cuerpo, no sólo en la parte de juegos y ejercicios, es una responsabilidad total, yo estoy de acuerdo con esa frase o esa propuesta que dice que la educación física trabaja con el cuerpo y la mente y por ahí cuerpo no puede ser lo externo es también lo interno.</p>
--	--	--

SUBCATEGORIAS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	DISCURSO DEL DOCENTE
SUBJETIVIDAD NORMALIZADA:	<p>Hay uso del pito para indicar el comienzo y el final de algunas actividades.</p> <p>Al llegar al salón de clase pide que todos los</p>	<p>primero se hacen como unas partes formales que son la llamada lista, verificación del uniforme, y verificar los acuerdos que tenemos en cuanto a comportamiento</p> <p>dictaba la clase de acuerdo al libro que estuviera mirando, ahora uno planea el objetivo y sabe cuál es</p>

	<p>estudiantes se pongan de pie para el saludo.</p>	<p>el camino que tiene que seguir para conseguirlo.</p> <p>la parte práctica de la clase tiene una parte inicial de calentamiento de predisposición hacia lo que va a ser el trabajo, buscando el ánimo de los muchachos, la atención de los muchachos y luego viene otra parte donde a través de la ejecución de ejercicios o de juegos se busca conseguir el objetivo que esté planteado</p> <p>Los acuerdos van encaminados hacia las normas, el cumplimiento del uniforme que sea camiseta, pantaloneta medias y tenis</p> <p>usar el pito, que la misma voz el estudiante mismo le llega el mensaje más rápido más inmediato</p>
<p>SUBJETIVIDAD SINGULARIZADA:</p>	<p>Hay libertad de elección sobre el uso de la pantaloneta y la camiseta.</p> <p>Se proponen las mismas actividades para los niños y las niñas.</p> <p>No hay excesiva limitación de tiempo y espacio.</p> <p>No interviene en la conformación de los grupos de trabajo.</p> <p>Orienta una parte de la clase y da un espacio de juego libre al final de la sesión.</p> <p>Deja espacios de libre exploración en las diferentes</p>	<p>aunque yo prefiero que ellos mismos organicen los grupos asuman ese liderazgo y se organicen que no sea el maestro el que medie</p> <p>El respeto, debe haber respeto entre hombres y mujeres, el respeto por la clase y el respeto por los compañeros.</p> <p>(mejoro como persona), en mi colegio y en mis clases siempre lo primero será como mejoró</p> <p>siempre se está confrontando su actuar y su pensar entonces es permanentemente, si en una acción de juego por ejemplo si hace trampa inmediatamente se hace la reflexión, si no cumple con las reglas inmediatamente , si no es solidario, si no se esfuerza</p>

	<p>actividades.</p> <p>Una vez indica la actividad permite que los niños realicen los ejercicios con tranquilidad, sin presionarlos.</p> <p>Cuando las actividades requieren distribución por grupos estos son organizados libremente.</p>	<p>si no es responsable entonces la educación física tiene esa ventaja todo es ahí mismo, siempre hay situaciones para evaluar, reflexionar para aprender. como persona</p> <p>porque para mí en el juego está todo contenido</p>
--	--	---

MATRIZ 2. ORGANIZACIÓN DE DATOS. DOCENTE D (D-D)

SUBCATEGORIAS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	DISCURSO DEL DOCENTE
<p>DUALISMO</p>	<p>Ejercicios enfocados a las capacidades físicas condicionales y coordinativas.</p> <p>Incremento en la dificultad de los diferentes ejercicios físicos.</p> <p>“tratemos de hacer el ejercicio bien hecho, no importa que sea despacio pero bien hecho”</p> <p>“hagan bien el ejercicio no me engañan a mí, se engañan ustedes”</p> <p>En algunas ocasiones las niñas y los niños realizan de forma separa habilidades de diferentes deportes, ejemplo: niñas baloncesto, niños microfútbol.</p> <p>En algunas ocasiones se utiliza penitencias (ejercicios físicos) para los últimos niños en seguir las indicaciones.</p>	<p>Pero uno de entrada se da cuenta que ellos nunca lo han practicado, por ejemplo: no les ve uno coordinación, no les ve rapidez ni dominio...</p> <p>lo que me gustaría es que ustedes encuentren ese gusto a la práctica de la actividad física, que le encuentren ese gusto porque tiene su gusto</p> <p>sí les gusta baloncesto, si les gusta micro fútbol, si les gusta voleibol, por ejemplo tratar dentro de la misma clase de mirar cómo unas actividades que sean complementarias en el área en los tres deportes</p> <p>en los primeros trabajos les reforzaba mucho la parte de coordinación, el colegio está grave en coordinación entonces yo la trabajaba bastante, en este trabajo era muy esquemático con los ejercicios..</p> <p>por ejemplo los deportes uno ya sabe que con los</p>

	<p>En algunas ocasiones al finalizar la clase se realiza una socialización de las dificultades y fortalezas experimentadas al realizar los ejercicios.</p>	<p>pequeños lo que debe hacer es fundamentación, con los grandes básicamente sistemas de juego, marcarse y desmarcarse y con lo que tiene que ver con la organización de un equipo,</p> <p>ahora los muchachos son más reacios a hacer actividad física y a trabajar en clase.</p> <p>. Siempre recalcado que no hagan lo mínimo sino que traten de hacer lo máximo</p> <p>yo les digo a los muchachos traten de ser equitativos en los equipos yo molesto mucho con eso de armar un equipo donde realmente haya competencia, en el que tengan ustedes que jugar bien para poder ganar</p> <p>yo coloco los temas sobre capacidades físicas, fundamentos técnicos y ellos revisan y escriben lo que ellos captaron de la lectura</p> <p>soy reiterativo en decir los objetivos, para qué sirve cada actividad, la rutina estiramientos en la que también se trabaja el conocimiento de los músculos y los huesos que intervienen en el ejercicio, que ellos en su propio cuerpo ubiquen y sientan los músculos y los huesos sobre los cuales han investigado</p> <p>tratar de que a ellos les guste que le encuentren el gusto que uno le encuentra, que se diviertan como uno se divierte trotando y esas cosas y tengan esa sensación de plenitud en determinado momento, por lo menos sentirse bien con el ejercicio eso es como lo que yo busco en clase.</p>
--	--	---

		<p>en cada circuito trato de buscar que ellos hagan su propuesta diferente a la que yo hago</p> <p>me he preguntado ¿quién falla ellos o yo? ¿qué propongo?¿cómo propongo? ¿qué les hago?</p> <p>yo molesto mucho por que hagan las cosas, que las hagan bien o mal no me interesa lo importante es que las intenten hacer, que busquen hacer las cosas, aunque haya algunos que todo el tiempo están diciendo no puedo no puedo, no puedo, profe pero eso cómo se hace, intenta, piensa y yo hago muchas preguntas con relación a las actividades</p> <p>Yo tengo un esquema de trabajo que se ubica en un programa de desarrollo que le da a uno etapas claves para saber qué puede uno trabajar y que es con el que me guio.</p> <p>cuando uno va a la clase se da cuenta que hay unos sobrados , otros regulares y otros que nunca han tocado un balón por ejemplo entonces es ahí donde uno empieza a mirar qué actividades se hacen para cada uno y entonces así abarcar los niveles que hay dentro de la clase.</p> <p>Yo molesto mucho para que ellos reconozcan sus capacidades y reconozcan las capacidades que tienen los otros.</p>
--	--	---

CORPOREIDAD		siempre he dicho que los muchachos son todos diferentes en sus condiciones, lo que evaluó no es que me hagan ejercicio sino su actitud frente al ejercicio frente a la actividad es lo que más valoro
--------------------	--	---

SUBCATEGORIAS	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	DISCURSO DEL DOCENTE
SUBJETIVIDAD NORMALIZADA:	<p>La sesión de clase tiene unas rutinas ya establecidas. “...muchachos vamos haciendo la rutina de estiramiento”</p> <p>Enfatiza en el cumplimiento con el uniforme”...niña quítate la chaqueta ...es que si no es así duramos todo el año exactamente igual que el año pasado”</p> <p>Explica y realiza demostraciones para una correcta ejecución de cada ejercicio.</p> <p>Es especialmente reiterativo y estricto con la correcta ejecución de los parámetros dados para los juegos y otras actividades, detiene las ejercicios varias veces para mostrar la correcta ejecución de los mismos:</p> <p>“niña no estamos saltando en el aro”</p> <p>“caballeros ustedes deben estar en la línea”</p>	<p>...que uno simplemente de una pequeña explicación y ya empieza a fluir el trabajo</p> <p>con los grandes es una apatía, toca estarlos presionando; ¡muchachos por favor trabajen!</p> <p>digámoslo así entrecomillado, las sanciones que uno coloca o las penitencias que para ellos no son eso</p> <p>a veces llega uno y les da lo mismo jugar baloncesto, jugar voleibol, jugar micro; porque no quieren hacer nada</p> <p>Sin embargo ahí uno busca la manera de ver cómo encuentra uno la dinámica para que ellos trabajen sin presionarlos tanto.</p> <p>En lo que yo hago yo trato de no presionar mucho los muchachos, más bien de estarlos motivando, más bien ¡ustedes pueden miren!!!! No se vayan por lo fácil traten de hacer lo que a usted les gusta, hacerlo</p>

	<p>“se ubican otra vez en su puesto”</p> <p>“por que se están amontonando muchachos”</p> <p>“caballero no está trabajando en el aro”</p> <p>“la idea es que no tumbemos los conos”</p> <p>“muchachos después estamos preguntando ¿Por qué? ¿qué tenemos que hacer?”</p> <p>“había unos que estaban perdidos”</p> <p>“...el numero uno viene al número dos, el numero dos viene al numero tres.....no entiendo porque algunos estaban haciendo hacia el otro lado”</p> <p>“...arriba ese talón...arriba, arriba...”</p> <p>“...muchachos se amontonaron otra vez...ustedes en donde deben estar”</p> <p>“...no señor deben estar saltando en dos pies, como siempre no ponemos atención...”</p> <p>Es instruccional durante toda la sesión de clase, propone todas las actividades y juegos. No se da espacio de juego libre.</p> <p>Nunca se dirige a los estudiantes por su nombre. “muchacho... niñas... señores... caballeros”</p> <p>La clase se desarrolla en un espacio reducido; limitado por paredes y rejas.</p>	<p>fácil no es bueno.</p> <p>trata uno de mirar y de cambiar los esquemas que de pronto ellos manejan</p> <p>eran muchachos que eran fácil de trabajar uno podía trabajar con ellos, más bien no tocaba puyarlos tanto y pienso que ellos venían con un énfasis en educación física</p> <p>ya presiono cuando veo que se están quedando y no quieren hacer nada y los motivo para que entren</p> <p>uno ve es que sus acciones son muy individualistas, el equipo no cuenta para nada, siempre se buscan los mejores entonces yo lo que hago es tratar de romper eso</p> <p>¿Los veo como que no quieren trabajar? ¿Qué es lo que quieren hacer? ¿qué les gustaría hacer aparte de jugar? jugar como tal a que simplemente van a ir a hacer un gol</p> <p>Ellos se van y si veo que la actividad la están cambiando a otro extremo les digo que no soy consciente de que ellos me piden el tiempo libre y que debería darse un tiempo libre para ellos, pero en cierta manera yo lo utilizo como un mecanismo para presionar para que los muchachos trabajen aunque no me gusta el término de presionar</p> <p>uno tiene que buscar mecanismos para que los muchachos hagan las cosas y entiendan que la</p>
--	---	--

		<p>educación física no es sólo juego, sino que debe haber unas normas, tener cierta disciplina con las cosas</p> <p>cuando la clase no funcionan o cuando la actitud de los muchachos no quieren hacer las cosas y muestran la apatía, entonces yo les quito el tiempo libre</p> <p>Cuando todo el tiempo se les está pidiendo que trabajen o discutiendo por evitar las agresiones se convierte en una pelea y entonces el tiempo libre sería una forma de recompensarlos</p> <p>En todo lado yo he buscado no darles el tiempo libre, si no aprovechar al máximo la clase, no queriendo decir que el tiempo libre no es un espacio que no se pueda aprovechar pero si básicamente poco, me gusta siempre estar ahí dirigiendo las actividades</p> <p>por ejemplo las rutinas aunque se dicen todas las clases, se hacen y se repiten y uno les pregunta y no lo saben y eso que uno ha buscado varios mecanismos; la consulta, los dibujos y la evaluación. No es algo que se haga una sola vez sino que se da constantemente y no la cogen</p>
<p>SUBJETIVIDAD SINGULARIZADA:</p>	<p>Los grupos de trabajo son conformados por libre elección de los niños.</p> <p>Algunas actividades son adaptadas de acuerdo a las capacidades de cada niño. “Los que no pueden hacerlo</p>	<p>Buscar que los muchachos trabajen lo que a ellos les gusta</p> <p>Fue una experiencia muy bonita porque le abre a uno como otra visión de la clase</p>

	<p>con balón lo hacen sin balón” “...cada uno sabe hasta dónde puede llegar”</p> <p>Alienta a los niños para que se esfuercen en la realización de los diferentes ejercicios. ”traten de hacerlo lo mejor que puedan” “...piensen que tenemos que hacer para que no se nos vayan los balones”</p> <p>Se dan algunos espacios en los cuales los estudiantes pueden proponer nuevos ejercicios, partiendo de los que el profesor a mostrado.”...yo les voy a mostrar un ejercicio, ustedes lo pueden cambiar y tratar de hacer uno mejor que el que yo les voy a dar” “...inventen el de ustedes...”</p>	<p>Trato de ubicar niveles en el grupo mirando qué es lo que más le conviene a cada uno</p> <p>Yo propongo las actividades pero les dejo la opción de que le cambien cosas a la actividad.</p> <p>miren haber que le pueden cambiar tratando de que la esencia del trabajo sea el mismo, y ustedes se conocen entonces tratan de hacerle cambios que a usted le llamen la atención e imprímale la motivación</p> <p>Que no se pierda el objetivo de la clase pero que no sea sólo lo que yo quiero hacer</p> <p>tengo organizada la actividad por grupos pero no tengo organizada la forma de organizar los grupos en determinado momento.</p> <p>considero el pito algo vertical y muy impositivo entonces por eso no lo uso.</p>
--	--	--

Anexo 4

MATRIZ DE ANÁLISIS, DESCRIPTORES DOCENTES (A-B-C-D)

CATEGORIAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORIA	DESCRIPTORES
CONCEPCIONES DE CUERPO	DUALISMO	<p>DOCENTES A-B-C-D “Bases académicas de pregrado enfocadas al desarrollo deportivo”</p> <p>DOCENTES B-C-D “Desarrollo de capacidades físicas por repeticiones” “Prácticas deportivas” “Teoría dirigida al desarrollo biofisiológico y deportivo” “Debilidades y fortalezas para conseguir rendimiento físico” “Preocupación por desarrollo cardiopulmonar”</p> <p>DOCENTES A-B-D “Separación de niños y niñas para algunas actividades”</p> <p>DOCENTES B-D “Presión para mejorar resultados” “Cuerpo sano en mente sana”</p> <p>DOCENTES C-D “Penitencias con ejercicios físicos” “Organización de equipos para competencia”</p>
	CORPOREIDAD	<p>DOCENTES A-B-C-D “Al momento de evaluar se da relevancia a la buena actitud”</p> <p>DOCENTES A-B-C “Espacio de juego libre”</p>

		<p>“Juego para desarrollo humano y formación en valores” “Formación en valores a través de la actividad física” “Educación física para la vida”</p> <p>DOCENTES A-B “Transformación de practica a partir de cualificación académica”</p> <p>DOCENTE A “Cuidado de la integridad física” “Manifestaciones de afecto con los niños” “Cuestionamientos frente al deporte” “Relevancia a toda la propuesta de los estudiantes” “interacción de aéreas del conocimiento”</p> <p>DOCENTE C “Desarrollo de actividades junto con los estudiantes” “Influencia de la cultura sobre las practicas culturas”</p>
SUBJETIVIDAD	SUBJETIVIDAD NORMALIZADA	<p>DOCENTES A-B-C-D “Posición jerárquica frente a los estudiantes” “Acuerdos encaminados hacia el cumplimiento de la norma”</p> <p>DOCENTES B-C-D “Reproducciones de esquemas” “Establecimiento de objetivos sin permitir fugas” “Demostraciones para una correcta ejecución de los ejercicios”</p> <p>DOCENTES B-D “No se evidencia espacio de libre exploración” “Control absoluto sobre las actividades” “Docente como imagen de autoridad”</p>

		<p>“Sesión de clase instruccional” ”Organización de estudiantes por filas e hileras” “Rutinas establecidas” “Excesivo control de tiempo y espacio”</p> <p>DOCENTES B-C “Uso del pito”</p> <p>DOCENTE D “Juego como instrumento de poder sobre los estudiantes” “Énfasis en una correcta ejecución de ejercicios” “Implementación de sanciones” “Énfasis en las debilidades de los estudiantes”</p>
	<p>SUBJETIVIDAD SINGULARIZADA</p>	<p>DOCENTES A-B-C-D “organización por niveles de acuerdo a etapas de desarrollo” “libertad para elección de grupos de trabajo”</p> <p>DOCENTES A-B-C “Trato personalizado con los estudiantes” “Libre expresión de sentimientos”</p> <p>DOCENTES A-C “los estudiantes reflexionan sobre su práctica” “Libertad en uso de tiempo y espacio” “libre exploración” “Permite la realización de las diferentes actividades con tranquilidad” “Receptividad ante las propuestas de los niños”</p> <p>DOCENTE A “Actividades para propiciar liderazgo” “Deporte como medio no como fin” “posibilidad de mirarse a sí mismo”</p>

