

**LA EDUCACION FISICA COMO UNA PRÁCTICA DE LA  
CORPOREIDAD**

**WHITMAN FARUT DURAN ARIAS**

**2017287527**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Bogotá, D.C.**

**2023**

**LA EDUCACION FISICA COMO UNA PRÁCTICA DE LA  
CORPOREIDAD.**

**Tesis de grado para optar al título de  
Magister en Educación**

**Whitman Farut Duran Arias**

**Directora de tesis: Dra. Piedad Cecilia Ortega Valencia**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**Bogotá, D.C.**

**2023**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>Planteamiento del Problema</b> .....	<b>11</b>
<b>Políticas Públicas en torno a la Educación Física</b> .....	<b>15</b>
Contexto Internacional .....	19
Contexto Nacional.....	27
<b>Estado de la Cuestión</b> .....	<b>37</b>
<b>Marco Teórico</b> .....	<b>66</b>
<b>Metodología</b> .....	<b>84</b>
Narrativa de la experiencia.....	88
<b>Conclusiones</b> .....	<b>119</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>122</b>

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Objetos de estudio Educación Física.....	10
Figura 2 Principios Educacion Fisica Escolar .....	25
Figura 3 Decreto 491 de 1904.....	28
Figura 4 Objetivos de la EF en la Ley 115 .....	31
Figura 5 Ley 181 de 1995 .....	33
Figura 6 Las metáforas del cuerpo.....	51
Figura 7 Fenomenología del cuerpo .....	84
Figura 8 Estudio de Casos, contexto y justificación .....	92
Figura 9 Contexto Institucional .....	94
Figura 10 Estructura Entrevista .....	95
Figura 11 Instrumento sesiones de clase .....	95
Figura 12 Programación escolar .....	95
Figura 13 Objetos de estudio proyecto curricular CODES .....	95
Figura 14 Triangulación de la información .....	95

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Fases planteamiento EFC.....	25
Tabla 2 Tendencia de la práctica en la EF .....	35
Tabla 3 Concordancia epistemología corporal .....	49
Tabla 4 Las contraposiciones del cuerpo .....	51
Tabla 5 Centros de documentación y revistas consultadas .....	55
Tabla 6 Sistematización de encuestas .....	90
Tabla 7 Plan Operativo Anual 2018.....	91

## LISTA DE SIGLAS

UPN	Universidad Pedagógica Nacional
MEN	Ministerio de Educación Nacional
EF	Educación física
EFC	Educación Física de calidad
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la educación la ciencia y la cultura
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ODS	Objetivos de Desarrollo sostenible
IDEP	Instituto para la investigación Educativa y el desarrollo pedagógico
CODES	Colegio Distrital Estrella del sur

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, a Dios, que a pesar de los desiertos y tormentas que he atravesado en el proceso, estuvo constantemente diciendo ¡Se fuerte y valiente! No tengas miedo ni te desanimas, por ello, quiero expresar mi profunda gratitud por haberme brindado la fuerza y la perseverancia necesarias para llevar a cabo esta investigación. Su presencia constante en mi vida ha sido mi mayor apoyo, y por eso le doy gracias desde lo más profundo de mi ser.

A mi tutora Piedad Cecilia Ortega Valencia, que me guio con paciencia y sabiduría en este camino, y con el amor pedagógico que solo a ella la caracteriza, le agradezco de todo corazón. Sus consejos y enseñanzas han sido fundamentales para mi formación académica y personal. A mi iniciador en este proceso, Jorge Enrique Ramírez, como mentor siempre procuro forjar en mí, trabajo arduo, constancia y disciplina. También en la memoria de mi profesor de pregrado Víctor Jairo Chinchilla Gutiérrez (Q.E.P.D) quién fue confidente en varias tertulias, dando sus apreciaciones y puntos de vista, siempre estaré en deuda con ellos.

A mi madre, hermano y hermanas, que son mi roca en los momentos difíciles, les agradezco por su amor incondicional y su apoyo constante, sin su presencia y sus palabras de aliento, este camino hubiera sido mucho más difícil, espero seguir siendo un motivo de inspiración y orgullo en cada etapa de sus vidas. Gracias por estar siempre a mi lado.

Finalmente, quiero agradecer a todos las personas que hicieron parte de este proceso que me acompañaron, con sus palabras de aliento, su amistad y su alegría, fueron un motor fundamental para seguir adelante. Sin su apoyo, este proyecto hubiera sido mucho más solitario y difícil. Gracias por formar parte de mi vida y por ser una fuente de inspiración constante

## INTRODUCCIÓN

La Educación Física en la escuela pública colombiana es un componente fundamental del currículo escolar, su enseñanza contribuye significativamente a la formación, pero sigue enfrentando prácticas tradicionales que limitan el desarrollo del potencial humano dentro de la cotidianidad de la escuela, en este contexto, la presente investigación tiene como objetivo explorar y comprender la práctica de la enseñanza de la educación física en la escuela pública, con el fin de identificar sus principales características, retos y áreas de mejora.

Así nos adentramos a este estudio de caso cualitativo, que se basa en un enfoque metodológico que combina cuatro momentos, empezando por la revisión de documentos de políticas públicas que ofrecen variadas perspectivas de las identidades de la educación física, luego se abordan los planteamientos académicos de los posibles objetos de estudio de la misma, en un tercer momento se realiza un análisis entre *el decir* y *el hacer* en la cotidianidad de la práctica, para luego abordar el ejercicio metodológico del estudio de caso, a través de diferentes maneras de recolección de datos y fuentes, lo que nos lleva a reflexionar sobre la mirada de la experiencia de la corporeidad de un maestro sentipensante.

De esta manera, a partir del planteamiento del problema, se estableció una aproximación a las políticas públicas en torno a la Educación Física, abordando legislaciones internacionales y nacionales que permean los usos identitarios de la educación física, ejemplo de ello, la Ley 115 de 1994 que estableció la educación física, la recreación y el deporte como una disciplina, sin generar distinción entre ellas. Estos documentos propuestos en el análisis, se enfatizaron en aprendizajes mecánicos y en la instrucción de temáticas esquemáticas en los modelos de disciplina, análisis de rendimiento y efectividad, lo que permeó la práctica de la

Educación Física y su asociación a contribuir significativamente al desarrollo integral, a la salud y bienestar de los estudiantes, con un énfasis de mecanismos de control dentro de la escuela.

En este sentido, los(as) maestros(as) del área han sido adscritos a un sistema de nociones y normalizaciones escolares orientadas a disciplinar y controlar los cuerpos a través del movimiento, lo que ha generado la homogenización de la conducta bajo la premisa de la formación moral, física, intelectual y vivencial del sujeto. Posterior a ello, la revisión literaria permitió generar unas consonancias que reconocen el cuerpo como un medio para acceder al mundo, relacionado con la identidad, el sentir, la imagen propia, la disciplina, el juego, la recreación y la vida cotidiana.

Este punto se vio influenciado de manera significativa, por los autores españoles Joan-Carles Mèlich y Jordi Planella, quienes en sus obras escenarios de la corporeidad (2005) y cuerpo cultura y educación (2006), la corporeidad juega un papel en la formación de subjetividades y en las maneras en que nos relacionamos con los demás en y a través de nuestro cuerpo. Por esta razón en el capítulo correspondiente al marco teórico se explorarán los constructos teóricos de la pedagogía en relación con la identidad del saber escolar de la Educación Física, basándose en las políticas y la revisión literaria, donde los autores permiten visualizar el cuerpo no como un problema sino como una posibilidad, dejando señalado que la corporalidad y el movimiento corporal son condiciones antropológicas que deben ser vistas a la luz de la educación.

Bajo estas consideraciones, el cuerpo en movimiento es un cuerpo social, es el medio con el cual los sujetos de la educación se relacionan con su entorno y sus procesos de

formación. Ante esta posibilidad, la educación física no se puede quedar únicamente en la realización de la actividad física como un factor de prevención y promoción de la salud, dado que, por una parte, “el cuerpo es considerado como cuerpo objeto o cómo cosa corpórea (*Körperk*) y, por otra parte, el cuerpo es considerado como cuerpo fenomenal, cuerpo animado (*Leib*)” (Gallo, 2010, p. 49).

En este sentido, el hombre no puede ser separado de su naturaleza biológica, de su adecuado desarrollo y estimulación del cuerpo *Körperk*, aunque tampoco debe omitirse su desarrollo cultural y fenomenológico, es decir su cuerpo *Leib*. Por lo tanto, se planteó la necesidad de ampliar el análisis en torno a la pregunta por el saber escolar de la educación física y el impacto que tiene en las prácticas de los maestros del área, de ahí también el interés de explorar los diferentes planteamientos de su objeto de estudio, en este sentido, se ha propuesto una ruta para profundizar en estos temas y contribuir a la reflexión crítica y transformación de la Educación Física en la escuela.

Esta ruta se establece, dentro del ámbito metodológico de una investigación cualitativa, enmarcada dentro de un estudio de casos detallado de una escuela secundaria en la ciudad de Bogotá, Colombia, orientado a comprender como el saber escolar de la Educación Física se construye en la práctica y cómo se relaciona con las políticas educativas y los discursos académicos en el contexto nacional, teniendo como método la triangulación de la información, que comprende el uso de varias estrategias o el uso de varios métodos (observación participante, entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos), con la finalidad de realizar una reflexión constante y crítica sobre el saber escolar de la Educación Física, desde la experiencia personal y con los aportes de los docentes del área y estudiantes de grado sexto, octavo y décimo del colegio Estrella del Sur.

Con la información obtenida en la aplicación de los instrumentos de investigación mencionados, direccionados especialmente para poder cumplir los objetivos de la investigación, se procedió a realizar el análisis de los resultados, los cuales se describen en la narrativa de la experiencia y se reflejan en la triangulación de los documentos de políticas que ofrecen variadas perspectivas, los planteamientos académicos sobre los objetos de estudio de la EF, así como el decir y el hacer de la cotidianidad y especialmente las miradas desde la experiencia, que articulados y confrontados permitieron realizar conclusiones al respecto y presentar recomendaciones necesarias como producto final de ésta investigación.

En última instancia, el informe de investigación busca contribuir al conocimiento y la comprensión de la enseñanza de la educación física en la escuela pública, y ofrecer recomendaciones para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes en este campo. Además, los hallazgos pueden servir como base para futuras investigaciones y debates sobre el papel de la educación física en el desarrollo de una práctica de la corporeidad en el contexto educativo colombiano y proporcionar recomendaciones para mejorar las prácticas pedagógicas en esta área del conocimiento.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

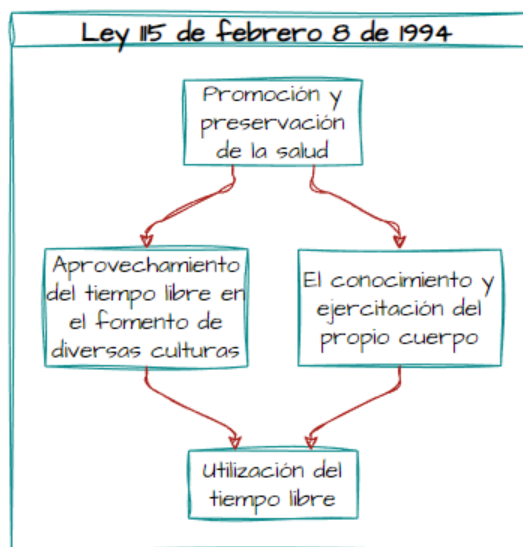
### Problema de investigación

El enunciar la Educación Física (EF) y su objeto de estudio en Colombia, trae consigo grandes retos, por un lado, el epistemológico que está en constante tensión y oscilación entre definir si la EF es una ciencia, disciplina o área del conocimiento. Autores como, Jean le Bouich (1993) y su puesta de la educación por el movimiento, el hombre y el movimiento en José María Cajigal (1972) o el movimiento en acción del alemán Kurt Meinel(1977), proporcionan elementos argumentativos y son ejemplos de los múltiples abordajes del objeto de estudio de la educación física.

Por otra parte, están las políticas públicas que hacen sus propios aportes al área de estudio, así es como la Ley General de la Educación, ley 115 del 8 de febrero de 1994, donde se establecen los objetos de estudio que les corresponden a la educación física, la recreación y el deporte, sin generar diferencia entre las mismas, estas cuatro características que se les indilgan son:

### Figura 1

*Objetos de estudio EF, Recreación y Deporte*



*Nota: Elaboración propia basado en documento referenciado.*

De esta manera, aquello que le otorga sentido a la Educación Física se encuentra en una multiplicidad de puntos de partida, no solo en la teorización académica y en la formulación de políticas públicas, también en el quehacer del maestro(a) dentro del aula que, mediante la práctica de discursos proporciona imaginarios colectivos. Esto genera nuestra primera tensión, debido a sus amplios conceptos y ambiguas definiciones, paralelamente nos encontramos con una diversidad de prácticas que se enmarcan en algo que denominaremos, el uso de la identidad de la Educación Física, por ejemplo, hablar de Educación Física (EF) para la promoción y prevención de la salud, nos fluctúa en las disciplinas de las ciencias naturales, pero al enunciar la Educación Física desde el aprovechamiento del tiempo libre para el fortalecimiento de diversas culturas nos ubica en las disciplinas de las ciencias sociales y humanas.

Teniendo en cuenta que, existen esos usos de la identidad de la EF, nos encontramos con una segunda tensión, donde predomina el reduccionismo hacia el control y disciplinamiento del cuerpo en los espacios escolares, ciertamente aprendizajes mecánicos que acentúan los ejercicios para instruir con temáticas caracterizadas en los ambientes generados de modo esquemático, en donde, se desarrollan las actividades de clase y emanan su estructura en los modelos de disciplina, análisis de rendimiento y efectividad.

De manera paralela, el uso de la identidad de la EF en la escuela, está mayormente asociada a mecanismos de control dentro de la misma, debido a las prácticas de maestros(as) en el área bajo los reglamentos institucionales, pues estas, son adscritas a un sistema de nociones y normalizaciones escolares, en sus generalidades, orientadas a disciplinar y controlar los cuerpos a través del movimiento y tienen como intención, normalizar el habitar de la escuela, lo que en efecto es reflejado en el saber escolar de la educación física y en el control de las conductas en la institución escolar.

Un ejemplo, de lo permeable que son los espacios escolares de la educación física, se dan cuando los estudiantes realizan hileras a modo de una revista militar (conocida como una formación), toman distancia y responden a los comandos<sup>1</sup>, del mismo modo se identifican casos donde exigen el grito como forma de relacionamiento pedagógico o el silbato como indicador en la clase, lo que reduce la Educación Física a un sinónimo de disciplina y control. Por lo tanto, la identidad de la EF se basa en regular la fortalecida y dominante idea de homogenización de la conducta bajo la premisa de la formación moral, física, intelectual y vivencial del sujeto.

Por esta vía, se plantea que el objeto de estudio de la educación física varia y está adscrito a las actuaciones de los profesionales del área, estas prácticas a su vez están en tensión por los diversos aportes que se hacen desde la academia, junto con la legislación que la formaliza, por ende, el quehacer del maestro(a) se ve permeado por lineamientos institucionales que llevan a disciplinar y controlar el cuerpo en la escuela. En consecuencia, se traza un camino que lleva a cuestionar acerca del sentido de la educación física en la escuela, el impacto que tiene en las prácticas de los(as) maestros(as) del área y analizar si en la búsqueda de esos usos de la identidad, la Educación Física es un saber escolar, frente a lo cual, se propuso la siguiente ruta investigativa.

---

<sup>1</sup> Estos elementos de control del cuerpo ya han sido practicados previamente en clase de Educación Física

### **Preguntas de investigación**

- ¿Qué formulaciones de política educativa se identifican con respecto a la Educación Física en Colombia en el periodo de 2010-2020?
- ¿Desde dónde y cómo se concibe la enseñanza de la Educación Física en la escuela pública?
- ¿Cuáles son los rasgos de la educación física que la configuran como un saber escolar?
- ¿Cómo puede entenderse la Educación física desde una práctica de la corporeidad?

### **Objetivo general**

Comprender la concepción y práctica de la educación física en la escuela pública colombiana desde una perspectiva crítica, a partir del estudio de caso de un licenciado en educación física, en su tránsito por una Institución Educativa Distrital, con el fin de develar las prácticas tradicionales y generar propuestas para su transformación suscitando disertaciones en torno a las experiencias vividas.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las políticas educativas que han influido en la formación y práctica de la educación física en la escuela pública colombiana entre 2010 y 2020.
- Caracterizar las concepciones y prácticas de la educación física en la escuela pública colombiana desde la perspectiva del licenciado en educación física.
- Analizar los hallazgos para llegar a una práctica de la corporeidad en educación física.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA**

En este apartado se presentan aproximaciones conceptuales sobre las políticas públicas, así como la indagación acerca de políticas a nivel internacional y nacional, junto a los lineamientos y características evidenciadas en el contexto escolar en torno a la educación física, igualmente se realizó una revisión de la literatura académica que configura algunos discursos en torno a las categorías centrales de este proceso investigativo.

Se resaltan dos variables: la calidad educativa y el desarrollo económico, con fines tales como la salud, la paz y el bienestar. Sin embargo, se evidenció que estas políticas públicas desconocían los aportes de los intelectuales y daban mayor énfasis y financiamiento a organizaciones internacionales. Además, se reflexionó sobre el "triángulo de bienestar" conformado por los estados, el mercado y las familias y la necesidad de construir un estado social y democrático en donde se genere mayor equidad. Por último, se plantea que las políticas públicas terminan afectando las prácticas educativas y la identidad del saber escolar de la Educación Física.

### **¿Cómo se entienden las políticas públicas?**

Las políticas públicas son entendidas como aquellos procesos que integran decisiones en acuerdo con diferentes estamentos, para el caso de la Educación Física se realizó la revisión de políticas a nivel internacional y nacional, así como de los lineamientos curriculares.

Raúl Velásquez Gavilanes, en su obra *Hacia una nueva definición del concepto "política pública"* (2010), define la política pública como "un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas

con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática" (p. 156). En este sentido, la política pública se configura como un proceso complejo que busca solucionar problemas específicos a través de la toma de decisiones y la implementación de acciones por parte de las entidades públicas.

De acuerdo con Velásquez Gavilanes (2010), la política pública se nutre del contexto en el que se desarrolla y, a su vez, busca modificar o mantener dicho contexto. En este sentido, las políticas públicas son un reflejo de las condiciones sociales, políticas y económicas de un país o región, y al mismo tiempo buscan transformar o mantener dichas condiciones en función de los objetivos y metas establecidos. Por consiguiente, las políticas públicas pueden ser entendidas como instrumentos que permiten al Estado intervenir en la sociedad, con el fin de solucionar problemas específicos y promover el bienestar de la población.

En palabras de Velásquez Gavilanes (2010), "las políticas públicas tienen como objetivo la solución de problemas públicos y la satisfacción de necesidades colectivas, contribuyendo al bienestar y desarrollo de la sociedad" (p. 155). Es decir, las políticas públicas buscan generar un impacto positivo en la sociedad, a través de la solución de problemas y la satisfacción de necesidades colectivas.

Sin embargo, como señalará esta investigación, las políticas públicas pueden tener consecuencias no deseadas, como la afectación de las prácticas educativas y la identidad del saber escolar de la Educación Física. Por lo tanto, es importante que la implementación de las políticas públicas sea cuidadosamente planificada y evaluada, con el fin de minimizar posibles impactos negativos en la sociedad.

Con esta definición, se abre un espacio de análisis que resulta pertinente para generar las relaciones en los discursos, con los alcances que tuvieron por medio de eventos y el financiamiento de organizaciones internacionales, pues mediante estas propuestas se producen unas tensiones que repercuten en el campo intelectual. Estas políticas públicas brindaron unos lineamientos que impactaron las políticas educativas nacionales, así mismo, la participación de los intelectuales del área y las prácticas educativas.

Martha Cecilia Herrera (2014) manifestó en sus escritos académicos su gran preocupación por el papel de los intelectuales de América Latina y el poco impacto que se tenía en la construcción de políticas públicas y la formación de ciudadanías reflejadas en la crisis de una cultura política. A propósito, la autora indica lo siguiente:

En donde las tensiones se encontraban dentro de un escenario de reacomodación de fuerzas y actores globales, regionales, nacionales y locales, [...] como expresión de las confrontaciones entre dos modelos que concebían de manera distinta el problema de la ciudadanía y los derechos sociales (p. 21).

Es decir que, estas políticas públicas desconocían los aportes de los intelectuales, dando mayor énfasis y financiamiento a organizaciones internacionales. Para el caso de los discursos que se abordaron, se resaltaron dos variables: la calidad educativa y desarrollo económico, con fines tales como la salud, la paz y el bienestar. Estas, fueron de gran acogida entre los países que las implementaron, dicha aceptación se dio por las lógicas planteadas a nivel de eficacia donde el mercado cobró mayor relevancia, al igual que la eficiencia social para plantear las políticas públicas y un estado de bienestar.

Por ejemplo, en la actualidad, las sociedades adoptan las políticas públicas como parte de sus derechos, estos con el fin de garantizar un modelo de bienestar conocido como *triángulo de bienestar*, que está conformado por los estados, el mercado y las familias. Por ello, los cambios culturales que se generan al interior de los hogares repercuten en los impactos económicos y los desarrollos de las naciones. Este triángulo al ser tan inestable genera conflictos sociales, los cuales se ven reflejados en la precariedad del empleo, la desigualdad y falta de oportunidades para acceder al mercado.

Por ello, la gestión pública opta por la construcción de un estado social y democrático (Sarmiento, 1998) pero en las prácticas educativas se ve la inequidad. Por ejemplo, en 2018, el proyecto *Goles para una vida mejor* impactó un número reducido de escuelas públicas. El tipo de contratación no permitió que se llevara un proceso real con los estudiantes y profesores, pues el tiempo de ejecución fue de ocho semanas de calendario académico. De los 7.800 estudiantes, solo 250 pudieron participar de la fase final y los rubros utilizados por parte del estado fueron elevados y asignados a una empresa privada.

Los planteamientos previos permitieron determinar que las políticas públicas eran acuerdos entre diferentes estamentos que generaban relaciones y discursos que tenían un impacto cultural y social. Su naturaleza consistía en una búsqueda constante del bienestar social sin dejar de lado el mercado y todas sus dinámicas neoliberales. De igual forma, se tomaba como punto de partida el contexto internacional para abordar los lineamientos de políticas públicas sugeridas por las organizaciones internacionales. Todos estos postulados terminaban afectando las prácticas educativas, incluyendo la identidad del saber escolar de la Educación Física en el caso de esta investigación.

Para dar cuenta de este abordaje, se inicia con la revisión de tres documentos base formulados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que son los siguientes: i) la Carta de Educación Física de 2015, ii) la Declaración de Berlín de 2013 y, iii) las Políticas de Calidad de Educación Física de 2015. Estos documentos constituyen el soporte para situar la perspectiva de la normatividad colombiana y permiten profundizar en las formulaciones políticas que impactan las prácticas de la Educación Física. En consecuencia, se presenta a su vez una revisión de la literatura que plantea los discursos académicos en torno al cuerpo y las tensiones que configuran el saber escolar de la Educación Física.

### **Contexto Internacional**

A nivel internacional, la agencia de educación, ciencia y cultura conocida como UNESCO<sup>2</sup>, determinó las prácticas de educación física como un derecho fundamental. Esto implicó que, a partir de sus directrices, se les diera importancia a los procedimientos necesarios, implementación, capacitación y compromisos para guiar a los países en la trazabilidad de políticas públicas, con lo que se esperaba una mejora en las condiciones sociales de los países miembros. Esto le permitió promulgar los siguientes documentos:

- Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte 2015
- Declaración de Berlín 2013
- Educación Física de Calidad 2015

---

<sup>2</sup> Ser estado miembro es también participar de todas las iniciativas propuestas por la organización en cada una de sus comisiones, en la UNESCO existe una comisión es de Ciencias Sociales y Humanas la cual es encargada de todos temas relacionados con el Deporte y la Educación Física.

Los tres documentos de la UNESCO anteriormente mencionados se enfocaron en la importancia de la educación física como un componente esencial de la educación, tanto para el desarrollo físico como para el desarrollo social, cognitivo y emocional de los individuos.

La Carta de Educación Física de 2015 estableció que la educación física es un derecho humano fundamental y un componente importante de la educación en todos los niveles, desde la educación primaria hasta la educación superior. Además, destaca la importancia de la educación física para el desarrollo de habilidades sociales y para fomentar la inclusión y la igualdad de género en la educación.

Por su parte, la Declaración de Berlín de 2013 señaló la necesidad de promover la educación física de alta calidad y su integración en la educación formal y no formal. Además, hace hincapié en la necesidad de una formación de calidad de los docentes de educación física, la inclusión de los principios de la educación física en las políticas educativas y la colaboración con organizaciones deportivas y de salud.

Las Políticas de Calidad de Educación Física de 2015, por su parte, se enfocan en la calidad de la educación física y establecen estándares para garantizar una educación física de alta calidad y equitativa. Además, abogan por la inclusión de la educación física en las políticas educativas nacionales y locales, la colaboración con otras disciplinas y la promoción de estilos de vida saludables.

En suma, estos tres documentos enfatizan la importancia de la educación física como un derecho humano fundamental y un componente esencial de la educación, destacando la necesidad de una educación física de alta calidad que promueva la inclusión y la igualdad de

género, abogando por una formación de calidad de los docentes, la colaboración con otras disciplinas y la promoción de estilos de vida saludables.

Basado en estas directrices, se establecen procedimientos y compromisos más efectivos que generan condiciones de calidad, donde cabe destacar que los ciudadanos desde una edad temprana deben ser entrenados en valores sociales y educativos transmitidos a través de las prácticas de educación física, actividad física y deporte. Estas prácticas están orientadas hacia la cooperación, el trabajo en equipo, la solidaridad, la competencia saludable, el respeto al oponente, los mecanismos contra la discriminación, el espíritu deportivo y la tolerancia. Profundizando mucho más en estos temas mencionados, a continuación, se detallaron cada una de las formulaciones o disposiciones internacionales

### **Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte**

La Carta Internacional de Educación Física y Deporte fue aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en 1978, estableciendo los principios y objetivos para la educación física y el deporte a nivel global. Entre sus principales objetivos se encontraban fomentar la práctica regular de actividad física y deportes, promover la educación física y el deporte como elementos importantes de la educación y el desarrollo humano, garantizar la accesibilidad de la educación física y el deporte para todas las personas sin discriminación, y fomentar la cooperación internacional en este campo. La carta también estableció los derechos y responsabilidades de los individuos y organizaciones involucradas en la educación física y el deporte, y destacó la importancia de la ética y los valores en el deporte.

En el año 2015, se llevó a cabo en Francia la Conferencia General número treinta y ocho, en donde se actualizó y reafirmó el documento original de la Carta Internacional de

Educación Física para fortalecer objetivos como la inclusión social, los beneficios individuales y sociales en el desarrollo de la reconciliación y la paz, y para integrar la Actividad Física como un reto del siglo XXI. La Carta también se enfocó en mejorar la utilización del tiempo libre de las personas desde una edad temprana, previniendo problemas de salud física, social y mental. Por ello, se planteó la enseñanza obligatoria de Educación Física en primaria, asegurando que las clases deberían ser inclusivas, de calidad y preferiblemente diarias para que se convirtieran en hábitos cotidianos en los niños y jóvenes.

### **Declaración de Berlín 2013**

La Declaración de Berlín fue emitida el 28 de mayo de 2013 durante la Conferencia de ministros y altos funcionarios celebrada en Berlín. Los asistentes a esta conferencia ocupaban cargos relacionados con el Deporte y la Educación Física, y tenían la responsabilidad de aprobar un paquete de medidas que afirmaran los principios establecidos en la Carta Internacional de Educación Física. La declaración también reconocía los eventos deportivos con sus dimensiones comerciales y económicas, así como el acceso al deporte como un derecho fundamental que tenía la intención de generar un impacto desde la escuela.

Una de las características de esta política es que sus medidas se enmarcaban en la enseñanza primaria y secundaria, con un gran interés en incluir la Educación Física como parte obligatoria de las clases, resaltando los criterios de calidad e inclusión. Desde estos postulados, el deporte y la actividad física en la escuela eran los elementos articuladores que posibilitaban las estrategias, por lo que las demás instituciones educativas debían formar parte integrante de las actividades cotidianas de los niños y jóvenes en torno a la formación mediante la Educación Física (UNESCO, 2013).

En la conferencia se instauraron dos comisiones; la primera tenía como objetivo el acceso al deporte como derecho fundamental. De ahí se infería que la Educación Física era vista como punto de partida para alcanzar los objetivos propuestos en el documento. En consecuencia, la escuela era el cultivo reproductivo de hegemonías hacia la cultura de la actividad física y el deporte para la salud. Esto apuntaba a que era toda una plataforma de consumo en torno al deporte y parecía confirmar el decadente discurso de flexibilidad social e inclusión, por el cual el beneficiario final siempre serían las grandes industrias del deporte.

[La segunda comisión tenía como objetivo divulgar datos, estadísticas, recomendaciones de desarrollo social y económico como dispositivo para incentivar la inversión en programas de deporte y Educación Física con los argumentos de la inclusión y la paz de las naciones. Asimismo, los medios de iniciación para la cultura de los deportes formaban parte de un espectáculo, donde se pretendían fomentar beneficios socioeconómicos al sector privado con todas las políticas y presupuestos públicos de cada país, cobijados bajo argumentos de inclusión, derecho fundamental, prevención, bienestar, educación y salud que se veían en cada uno de los objetivos mencionados. Finalmente, estos postulados se complementaron con el documento que siguió a la Declaración de Berlín.

### **Educación Física de Calidad (EFC) 2015**

El objetivo principal del documento era establecer directrices para una educación física de calidad en las escuelas que promoviera la actividad física y la salud en niños y jóvenes. El documento destacaba la importancia de la educación física en la formación integral de los estudiantes y enfatizaba en la necesidad de promover un estilo de vida activo y saludable. Para lograr este objetivo, se presentaban una serie de directrices que abordaban aspectos como el diseño del currículo de educación física, la formación de los docentes, la inclusión de los

estudiantes en condición de discapacidad y la promoción de una cultura de actividad física en la comunidad escolar.

Además, el documento reconocía que la educación física era una herramienta importante para abordar problemas de salud pública como la obesidad infantil y el sedentarismo. Por lo tanto, se hacía hincapié en la necesidad de desarrollar políticas y estrategias nacionales para promover la actividad física en la población y se sugerían recomendaciones específicas para el diseño y la implementación de programas de educación física de calidad en las escuelas.

Es decir que, *Educación Física de Calidad* era un documento que buscaba establecer directrices para que la educación física en las escuelas promoviera la actividad física y la salud en los estudiantes. El documento destacaba la importancia de la educación física en la formación integral de los estudiantes y presentaba recomendaciones específicas para el diseño y la implementación de programas de educación física de calidad. Además, reconocía la importancia de la educación física como herramienta para abordar problemas de salud pública y sugería estrategias nacionales para promover la actividad física en la población.

El documento presentaba recomendaciones y lineamientos más concretos, basados en los dos documentos anteriores, con el fin de afrontar los desafíos a nivel global y definir características de calidad desde tres objetivos generales que eran: igualdad, protección y participación significativa. En él, se abordaban unas fases y principios que se reflejaban en la siguiente tabla:

**Tabla 1***Fases Planteamiento EFC*

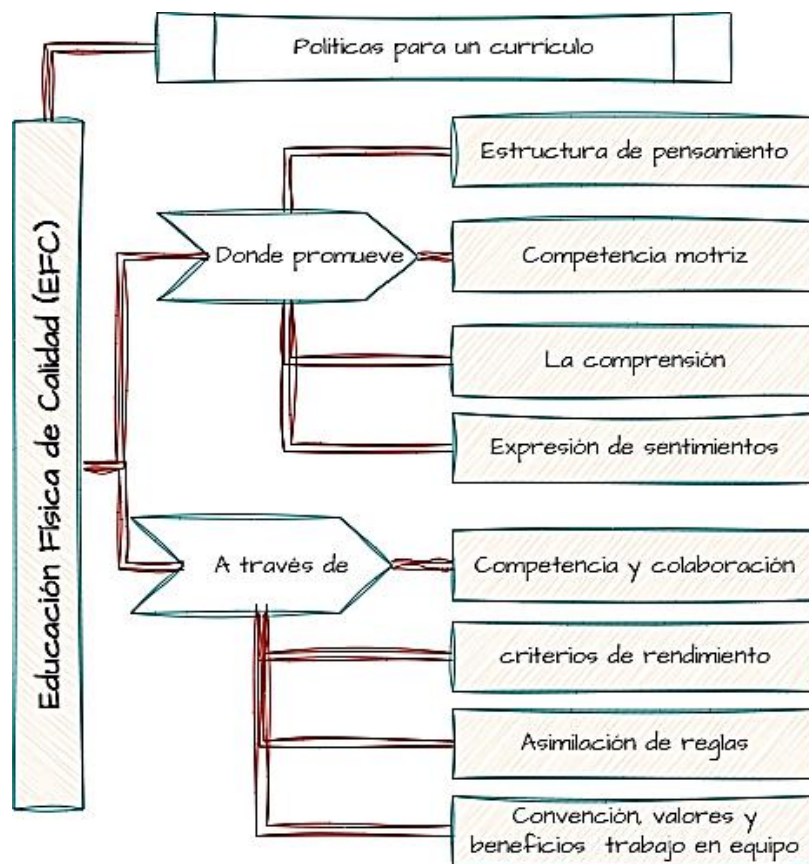
Planteamiento de Educación Física de Calidad EFC	
Momentos de la política	* Principios.
Primera Fase: Contexto normativo y de inclusión	* Alfabetización Física. * Inclusión.
Segunda fase: Políticas en acción	* Seguridad y salvaguardia de la infancia. * Desarrollo profesional del personal como instructores, capacitadores, profesores, entre otros.
Tercera fase: Puesta en práctica de los principios	* Alianzas comunitarias. * Flexibilidad curricular. * Instalaciones, recursos y equipo. * Seguimiento y garantía de la calidad.

*Nota: Elaboración propia basado en documento referenciado.*

Continuando con este abordaje, la EFC era un sistema activo e inclusivo, un programa basado en el desarrollo de las capacidades emocionales, sociales y físicas de los estudiantes con los discursos axiológicos, habilidades motrices y unos estilos de vida sanos. Las fases del programa consistían en primer lugar en una metodología estandarizada con recomendaciones de políticas públicas a nivel local, la segunda fase daba lugar a recomendaciones a nivel nacional utilizando los documentos abordados, la tercera era la implementación de cada una de las recomendaciones. Por lo tanto, planteaba unos momentos claves para desarrollar un contexto normativo que respondiera a dichas demandas como lo muestra en la siguiente figura:

Figura 2

Principios EFC



*Nota: Elaboración propia basado en documento referenciado.*

Desde el documento, es el currículo el eje articulador que promueve las políticas, en ellas se debe permitir la flexibilidad y la adaptación para colaborar, comprender y respetar la diversidad de las personas y demostrar un comportamiento deportivo responsable, resultado de participar en Actividades Físicas y Deportes, no solo en la etapa de escolarización, sino por el resto de la vida.

Esta sencilla observación nos indica que la EF, a través del sistema educativo, asumió un papel principal en la promoción de los discursos de salud en los estudiantes. Para lograr esto, era necesario comenzar desde la infancia y continuar hasta la escuela secundaria, periodo durante el cual se invitaba a los estudiantes a adoptar un estilo de vida saludable, seguir dietas

adecuadas y cultivar una cultura del ejercicio. La implementación de EFC debía contribuir positivamente a través de experiencias, actitudes, conocimientos y mejoras en la condición física, para lo cual los gobiernos debían encargarse de las políticas, financiación e implementación con el fin de generar una alfabetización física para un mejor desarrollo de la nación.

Si bien es cierto que las políticas revisadas promueven la alfabetización física, el aprendizaje basado en valores y el desarrollo motriz, con intereses más allá de los currículos académicos, no se podía desconocer que la intención también incluía promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Por esta razón, la escuela es un actor clave para lograr la masificación de estos propósitos y encontraba en la Educación Física en sí misma una principal precursora de estos discursos. Al ser un saber escolar que atravesaba o transitaba por otros saberes, le daba la flexibilidad de abordar múltiples problemáticas.

### **Perspectiva de la normatividad en Colombia.**

Anteriormente se abordó el impacto de las políticas que hacen referencia a la Educación Física a nivel internacional, con dos caras de la moneda, una orientada a brindar un bienestar global y otra enmarcada en el sistema socioeconómico, estas son en sí mismas hechos que catalogan a la Educación Física y su tránsito a través de los años con una identidad producto de la historia en la formulación de políticas. Esto implica que antes de iniciar el abordaje de las políticas públicas colombianas pertinentes para esta investigación, sea necesario recurrir a otros periodos legislativos para identificar esos elementos que este trabajo quiere mostrar como características permanentes, que han configurado diversos discursos e imaginarios de la identidad de la EF en la escuela.

Se abordan las legislaturas que han hecho unos usos sociales y económicos de la EF, lo cual implica la manera como brindaron en su momento un criterio de identidad, así mismo, establecieron unas marcas características, estas se pueden evidenciar con los siguientes dos ejemplos; el primero de ellos es el Decreto 491 de 1904 donde se dispuso de manera muy directa la importancia de la Educación Física para ejecutar el proyecto político de la época y su enfoque militarista, a continuación el decreto y las prescripciones que entrega:

**Figura 3**

*Capítulo V, decreto 491 de 1904.*

Decreto número 491 de 1904 - 3 DE junio -			
Capítulo V	Art. 46	1º Educación Moral	La educación física de los alumnos debe ser objeto de la solicitud constante
	Art. 60	4º Educación Física	El vestido y el aseo son obligatorios se rehúsa el ingreso a clase de los alumnos que no cumplan
	Art. 61		Los discípulos deben guardar una postura correcta durante las lecciones
	Art. 62		La gimnasia es indispensable, en la escuela de varones se agregan evoluciones militares e instrucción del ejercito
	Art. 63		Cada dos semanas se destina medio día a un paseo higiénico, recreación y juegos gimnásticos

*Nota: Elaboración propia basado en documento referenciado.*

El segundo ejemplo, se manifiesta en los usos sociales de la educación física y en la variedad de decretos municipales o departamentales en los cuales se presenta a la sociedad de manera instituida; para este caso se realiza a través de significaciones equivalente a decir que,

es un producto y resultado social derivado de los *imaginarios*<sup>3</sup>. Estas significaciones, son afines a las instituciones y por consecuencia al pensamiento del proyecto político dominante, por ello, gobiernos que están a cargo de problemáticas sociales, dan uso de las actividades populares como desfiles, deportes y el entretenimiento de las justas deportivas, como ejercicios o prácticas destinadas a fortalecer los discursos de solidaridad y nación, que en su momento tienen un papel fundamental ya sea para legislar mientras estas actividades son ejecutadas o para disminuir o persuadir problemáticas que atañen en su momento a la sociedad.

Estas necesidades, permean la escuela y se vivencian en las clases de EF cuando por medio de este saber escolar se elabora la construcción de discursos y hegemonías, ello hace al/la maestro(a) un sujeto no sólo preocupado(a) por el desarrollo personal y colectivo de sus estudiantes, sino que también refleja en sus prácticas las responsabilidades sociales, como es el caso ocurrido entre el año de 1938-39, en donde se lleva a cabo el primer desfile de carácter Olímpico “este contemplaba revistas de gimnasia ejecutadas por los niños de las escuelas primarias [...] que el MEN incluyó en los festejos para rendir homenaje a la juventud colombiana y a los héroes de la patria” (Rodríguez Ávila, 2017, p. 219)<sup>4</sup>.

Con lo anterior, la Educación Física se hace cada vez más intencionada en los usos sociales, no solo para disuadir al pueblo por medio de espectáculos deportivos y desfiles, sino

---

<sup>3</sup> El filósofo greco-francés Cornelius Castoriadis, nos lleva por una ruta influenciada por el psicoanálisis, su postulado de *lógica de magmas* hace alusión a la lógica de la psiquis de donde provienen contenidos del inconsciente, la cual tiene la capacidad de generar imágenes mentales y conceptos de lo que está ausente. De igual manera propone que las sociedades están instituidas a través de significaciones imaginarias sociales que son equivalentes a un producto social e íntimamente entrelazada con el acto de la representación de amplios recursos simbólicos. “son creaciones absolutas de lo imaginario social; se las puede pensar como “recogidas” del magma de significaciones instituidas, a condición de no olvidar que tal magma sólo puede existir, y existir para la sociedad en cuestión, mediante el *legein* y el *teukhein*.” (Castoriadis, 2008, p. 96)

<sup>4</sup> Las memorias y uso público del pasado hacen parte de los discursos impuestos por la Iglesia católica y el Ejército Nacional de los cuales no puede escapar la práctica de la Educación Física en la escuela.

también para brindar una identidad por medio del adiestramiento del cuerpo. Después de estos dos ejemplos en la legislatura, volvemos a la discusión actual para mostrar la práctica de EF como un campo de tensión ideológico y de problemas relacionados a su identidad que ahora forman parte de ella, genera principal interés realizar el abordaje a partir de tres ámbitos; en la Ley 115 de 1994, la Ley 181 de 1995 y los lineamientos curriculares y orientaciones de la Educación Física.

### **Ley General de Educación 115 de febrero 8 de 1994**

El abordaje de los documentos presentados a continuación tendrá una especial mirada en la identidad que las políticas públicas le brindan al saber escolar de la Educación Física, empezando con el año de 1994 donde surge la regulación del servicio público de la educación en Colombia y cuyo propósito es la de brindar los fines educativos. La ley 115 es un acontecimiento en la lucha del magisterio colombiano, que empezó desde el Movimiento Pedagógico<sup>5</sup> 1982, luego con la asamblea constituyente 1991 que fortaleció el proceso y sentó las bases para alcanzar las reformas en la educación del país.

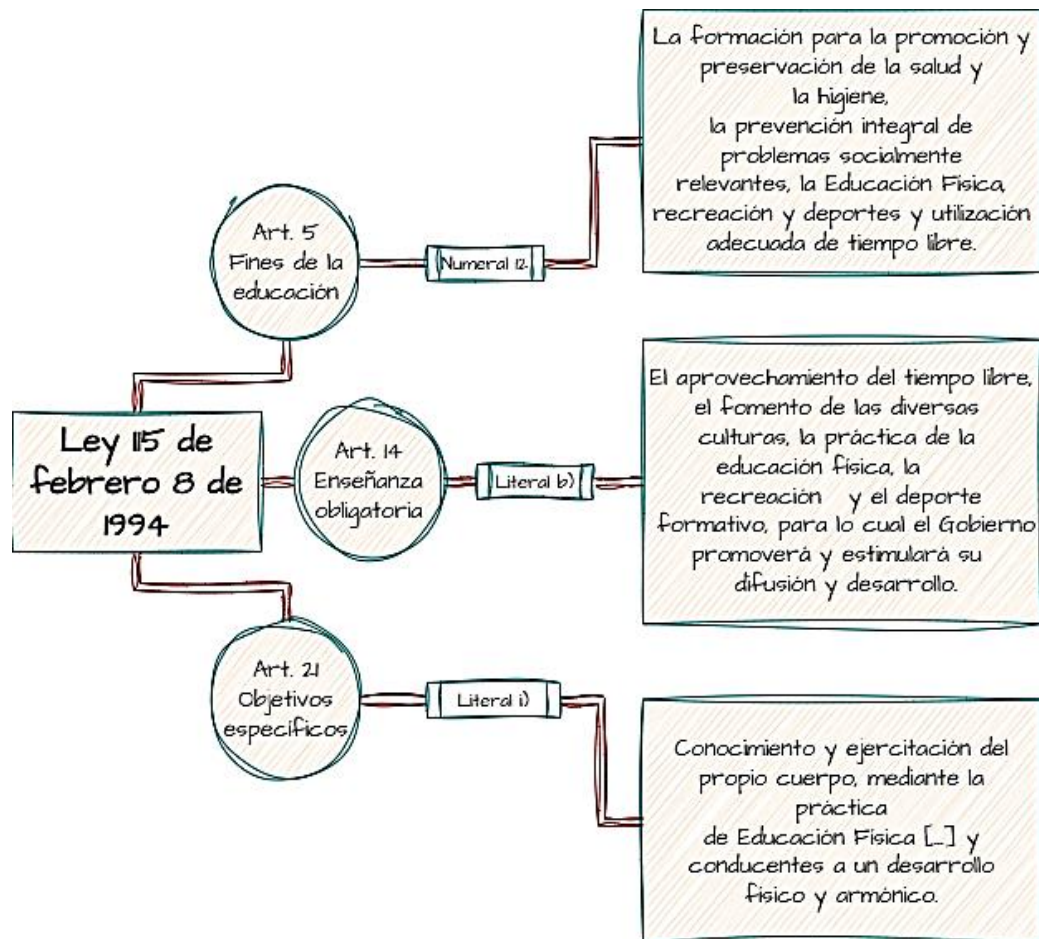
La Educación Física ha estado ligada con la educación del cuerpo, esto tiende a generar confusión cuando se intenta diferenciar entre los campos disciplinares que la abordan, no obstante, las políticas también caen en esta confusión, para el caso de la Ley 115 la EF es una mediadora en el conocimiento y la ejercitación, también es obligatoria y fundamental, cuyo

---

<sup>5</sup> El Movimiento Pedagógico surgió en 1982 gestado por el Magisterio a través de la Federación Colombiana de educadores (FECODE), este Movimiento tenía firme convicción de recuperar la pedagogía como saber propio del maestro para devolverle su identidad como trabajador de la cultura y empoderarlo desde allí, para generar procesos de mejoramiento de la calidad de vida a través de una mejor educación.

objetivo específico es la higiene y la salud del propio cuerpo, tres de las prescripciones que se identifican son:

**Figura 4**  
*Objetivos de la EF en la ley 115*



*Nota: Elaboración propia basado en documento referenciado.*

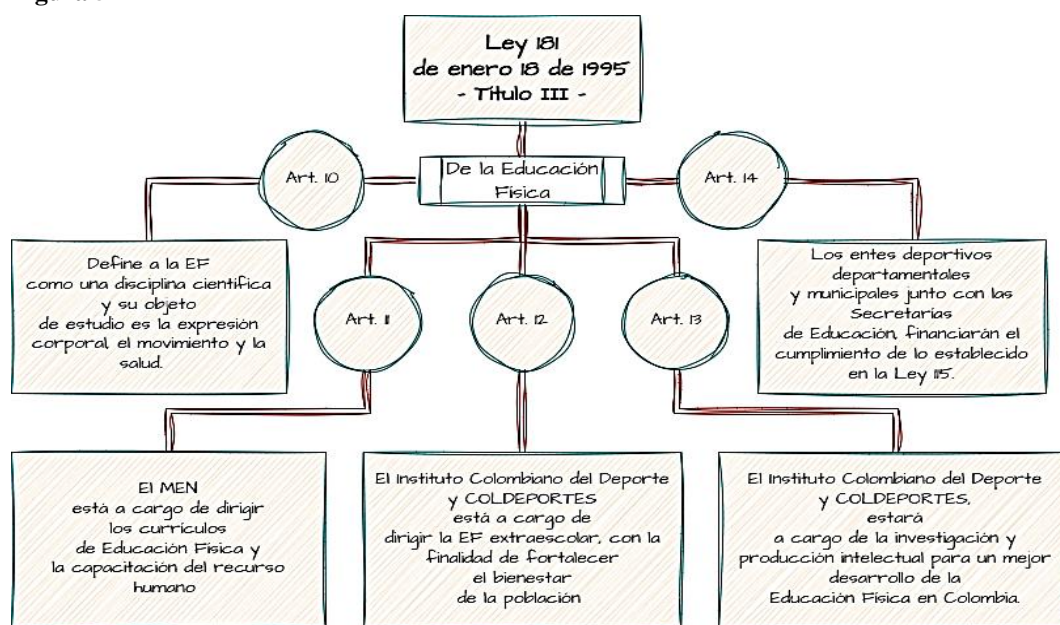
El maestro o la maestra de Educación Física se ven interpelados éticamente a “dar” en sus espacios académicos prácticas enmarcadas en los discursos de prevención en salud, higiene y problemáticas sociales, debido a que desde la legislatura no existen diferentes discursos o alternativas orientadas a las prácticas críticas del maestro y la maestra, aunque no quiere decir que esos espacios no se den de manera autónoma en la labor docente, pero sí refleja unas ausencias en políticas más amplias e incluyentes, por ello se continúa, con el recorrido para generar esos hallazgos que den respuesta o alternativas desde las políticas a las preguntas de investigación.

### Ley 181 de enero 18 de 1995

Un año después de la Ley general de educación se expide la Ley 181, encargada de definir las funciones y disposiciones del deporte, la recreación y el aprovechamiento del tiempo libre como un derecho social, integrando las gestiones escolares con las actividades extraescolares, esta última organizada por el máximo ente regulador COLDEPORTES<sup>6</sup>, quien brinda todas las políticas públicas para el desarrollo, fomento e implementación de la Actividad Física, el Deporte y la Educación Física.

Esta disposición legal, pretende regular y brindar unos mecanismos de bienestar a toda la sociedad a partir de las prácticas deportivas, por medio de lineamientos definidos para la ejecución de los deportes en cada una de sus fases, al igual que la protección integral de deportistas y entrenadores, además, brinda unos conceptos para brindar más claridad a la identidad de la Educación Física y se puede observar en la siguiente figura:

Figura 5



Ley 181 de 1995

Nota: Elaboración propia basado en documento referenciado.

<sup>6</sup> Ahora transformado en el Ministerio del deporte por el acto legislativo 1967 del 11 de Julio de 2019

Esta identidad otorgada por la ley 181, no se disgrega de la formación integral, ni de los lineamientos que se otorgan en la Ley 115, pero si muestra con más claridad unos objetos de estudio adicionales, como son la expresión corporal y el movimiento, esto invita a reflexionar en la ampliación de estos conceptos hacia la problematización del cuerpo y el sujeto pedagógico y la definición de la EF como una disciplina o un saber escolar, con ello la alternativa de prácticas críticas que rompan con la identidad escolar que desde las anteriores legislaturas han caracterizado a la EF. Lo expuesto hasta aquí, genera una invitación a profundizar en esas políticas específicas del área y se da continuidad con el siguiente apartado.

### **Contribuciones de lineamientos a una identidad de la Educación Física**

Las políticas recién caracterizadas, conducen a dos documentos con los que se dará un complemento al contexto nacional y posteriormente a un estado de la cuestión estos elementos de revisión son los *Lineamientos Curriculares 1999* y el *Documento No 15 Orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte 2010*, en ellos se encuentran las claridades o las distancias pertinentes para el desarrollo de los postulados.

Estos dos archivos además de ser impulsados por la resolución 2343 de 1996 también brindan las bases para enriquecer la discusión establecida, debido a que el primer instrumento conceptualiza a la EF cómo área fundamental del currículo enfocado en la formación personal y social con sentido pedagógico en función del desarrollo humano. La apuesta o el propósito de estos lineamientos es la de contribuir al reconocimiento de un sentido social de las prácticas, en el cual, el movimiento corporal es el eje de la educación y para llegar a ello, brinda unos referentes históricos, conceptuales, socioculturales, del estudiante, del maestro y un enfoque curricular.

Para ampliar un poco más este primer documento se describen las partes en la cual se estructura: la primera, inicia en la época de la independencia hasta la legislación del 1996, exponiendo los usos sociales, militares y de control corporal; la segunda parte, brinda unos referentes conceptuales, que se enmarcan en las tendencias de la práctica en la EF, realizando un énfasis en cinco tendencias<sup>7</sup>, con nueve objetos de estudios y sus respectivos autores que se relacionan a continuación:

**Tabla 2**

*Tendencia de la práctica en la EF*

OBJETO DE ESTUDIO	AUTOR
El cuerpo y el juego	Ommo Gruppe
El hombre y el movimiento	José María Cajjal
Educación por el movimiento	Jean le Bouich
Cultura física	Lev Matviev, Caridad Calderón
El movimiento como acción	Kurt Meinel
Cultura del movimiento	Bart J. Crum
Deporte	Herbert Haag, Roland Maul, Ommo Gruppe y Voiger Ritner
Conducta motriz acción motriz	Pierre Parlebás
Experiencia Corporal	Jean Barreau y Jean Morne

*Nota: adaptada del documento 15.*

En la tercera parte se presentan los referentes socioculturales, en donde define a la Educación Física como hecho y práctica social, con sus transformaciones desde la dimensión corporal, al igual que las dimensiones lúdicas del ser humano, en estos indicadores se

---

<sup>7</sup> Las tendencias del saber escolar de la Educación Física son énfasis en: “la enseñanza y práctica del deporte y la condición física; las actividades recreativas y de tiempo libre; la psicomotricidad; la estética corporal, el mantenimiento de la forma y la salud; la expresión corporal, danzas y representaciones artísticas” 1999 p.15.

evidencian las repercusiones como el control social, el adiestramiento corporal y la multiplicidad de usos en la construcción de cultura.

Los indicadores se reflejan en el reconocer que se está inmerso en una sociedad del espectáculo mediante la deportivación y corporeización del sujeto, sin desconocer que, estos postulados están enmarcados en la economía, la comunicación, el conocimiento y enfocan la mirada desde la construcción académica de la importancia de la Educación Física en preescolar y básica primaria; finalmente, en una cuarta parte se presenta el desarrollo del estudiante desde las múltiples dimensiones para la formación integral, al igual que, un amplio recorrido desde los diferentes elementos del currículo con su propuesta de aplicación en la escuela.

Es decir, además de mostrar unas rutas por las cuales se podría comenzar a generar una definición sobre la identidad del saber escolar de la Educación Física, se disuelve entre múltiples definiciones, usos sociales y culturales de las prácticas corporales dejando a la interpretación una amplia gama de posibilidades, por esto mismo, se acude al siguiente documento.

*Las orientaciones pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte 2010*, son un referente para la enseñanza y prácticas escolares; siendo un documento específico del área, brinda un discurso más crítico y deja entre ver las construcciones argumentativas en términos como el cuerpo, lo corporal y la corporeidad, es decir, supera la identidad de la EF como noción de educar al cuerpo como un reduccionismo u objetivación y muestra diferentes alternativas en el abordaje de este.

Desde esta perspectiva, otorga sentido a las prácticas desde las realidades corporales de los sujetos, la formación desde su complejidad, la educación sensible-axiológica, una cultura ciudadana entorno a la paz y una conciencia medio ambiental sin exclusión alguna. Al igual ofrece las aproximaciones conceptuales de las *competencias* en el contexto de la EF, inicia su recorrido en el texto Colombia al filo de la oportunidad, después se evidencia las conceptualizaciones brindadas por: Noam Chomsky y su teoría de competencias lingüísticas, Piaget con su estructuralismo genético, Sternberg y la teoría del procesamiento de la información, Hunt y Gardner, entre otros. (MEN, 2010).

Estas orientaciones tienen principalmente un fuerte énfasis en las competencias de la Educación Física y en el cómo impactan otras competencias básicas, en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, ciudadanía, entre otras. En este sentido, constituyen tres competencias específicas entorno a un enfoque integral del ser humano y se referencian como competencia motriz, expresivo corporal y axiológica corporal, así mismo evidencian una de las principales características y es que es un saber escolar transversal a otras disciplinas.

Estos referentes son designados en formas de representación para enriquecer las Competencias Básicas<sup>8</sup> y finalmente generan unos aportes teóricos y lineamientos en las planeaciones curriculares con unas apuestas didácticas con el objetivo de generar unos cambios en los procesos de aprendizaje, por otra parte, solo hace mención del maestro cómo un acompañante y dinamizador del alumno, lo que nos vuelve a suscitar la pregunta ¿Cuál es la identidad que se construye del saber escolar de Educación Física?

---

<sup>8</sup> Las competencias básicas están relacionadas en el documento 15 titulado Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte (2010) definidas en tres grandes grupos, la competencia motriz, la competencia expresivo corporal y la competencia axiológica corporal.

## ESTADO DE LA CUESTIÓN

El desarrollo de la anterior argumentación señaló las normas y políticas que impactaron la formación en el desarrollo del potencial humano, mediado por la educación física, y que a su vez mostraron los caminos de un ideal de hombre y mujer, siendo más fuertes, disciplinados (as), civilizados (as) e higiénicos (as), por ello, la importancia de mostrar política e históricamente a la Educación Física cómo un saber subordinado a la configuración de un ideal de estado nación.

Ahora, estas aproximaciones deben seguir nutriendo las tensiones brindadas en un inicio, el estado de la cuestión que aquí se presenta es un abordaje bibliográfico que pretende mostrar una visión general y crítica de investigaciones en torno al cuerpo y la escuela, desde estas miradas se posibilita enriquecer la discusión académica, todo esto en su conjunto para develar unas prescripciones que permiten mapear unas ausencias o presencias corporales en la escuela.

### **Referentes epistémicos**

El área de estudio abordado en este punto hace referencia a los autores y conceptos más utilizados -pero no los únicos- que alimentan la argumentación y sustentación del objeto de estudio de la Educación Física. Uno de estos autores es Jean Le Bouich, con su obra "Educación por el movimiento", en el cual se proponía que la educación física debía enfocarse en el movimiento humano como una actividad vital y fundamental para el desarrollo integral del individuo. Según Le Bouich, "el hombre no solo es cuerpo, sino que también es cultura; y en la cultura, el movimiento se convierte en una de las expresiones más significativas y ricas" (1993 p. 31). En su enfoque, el movimiento se convierte en un medio para desarrollar la creatividad, la inteligencia y la sensibilidad, a través de actividades lúdicas y cooperativas.

Otro gran referente es José María Cajigal, con su obra *Deporte pulso de nuestro tiempo*. Este autor proponía una educación basada en el movimiento humano, considerándolo como una dimensión fundamental de la vida. Para Cajigal, el movimiento es un hecho biológico, pero también es un hecho cultural y social, que debe ser desarrollado y potenciado a través de la educación física, “el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud” (1972, p. 47).

De igual manera, otro autor relacionado en el área de estudio es Kurt Meinel, con su obra *El movimiento en acción: un enfoque sistemático del entrenamiento deportivo*, él establecía un enfoque centrado en la acción motriz, entendida como "el resultado de la interacción del individuo con su entorno y con los demás, por lo que el entrenamiento deportivo se convierte en una herramienta para el desarrollo personal y social" (1977, p. 21).

Finalmente, Pierre Parlebas, en su obra *Elementos de sociología del deporte y de la educación física*, planteaba la importancia de entender la educación física y el deporte desde una perspectiva sociológica. Según Parlebas, "la educación física y el deporte son prácticas sociales que deben ser analizadas en su contexto cultural y social, para entender su verdadero significado y valor" (1986, p. 14).

Si bien los autores de referencia se encontraron de manera sistemática en variadas investigaciones, expresando grandes ideas o conceptos que merecen ser desglosados, la aspiración de este recorrido pretende llegar a evidenciar los constructos abordados en la siguiente pregunta: ¿Desde dónde y cómo se concibe el saber escolar de la Educación Física?, por esta misma razón, el punto de inicio está en relación con el cuerpo en la escuela, pues la

escuela no existiría sin cuerpos que la habiten, al igual que la Educación Física no existiría sin unos cuerpos a los cuales formar.

### **Revisión literaria**

Como bien se mencionó estos autores no son los únicos referentes teóricos, pero si dieron bases a una gran variedad de ramas de análisis entorno a las áreas que abordan y profundizan en los diversos objetos de estudio en el ámbito de la EF, dependiendo de las categorías o las intenciones disciplinares que se pretendan.

Es pertinente señalar la existencia de una vertiente del pensamiento occidental centrada en el cuerpo, con una gran amplitud de autores, que realizan variadas interpretaciones del mismo, según el momento histórico en el que ha sido abordado como objeto de investigación. Por ello, la forma en que se exhibe es a partir del impacto cultural de la colonización y se presenta de esta manera, debido a la influencia de Europa en los procesos colonizadores.

Este impacto se refleja en costumbres, preceptos académicos y proyecto civilizador; si, afirmar esto significa que todo el conocimiento ancestral y milenario de las culturas Latinoamericanas son relegados de esta investigación, no por la intención de desconocer los importantes saberes ancestrales que aún transitan en varias de las comunidades indígenas, sino que está centrado en el concepto de cuerpo heredado de la colonización, reproducido desde hace varios siglos en las prácticas de la Educación Física<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> También cabe destacar que existen prácticas contrahegemónicas y de carácter popular, cómo el colegio del cuerpo en Cartagena, los colectivos barriales que tienen prácticas deportivas cómo campeonatos o prácticas alternativas cómo sketeboard, entre otros; y espacios de prácticas corporales circencenses, todas ellas enmarcadas es espacios críticos pero que en sí mismas no hacen referencia al saber escolar de la Educación Física.

Para darle continuidad a esta revisión literaria, partimos del énfasis en el cual el cuerpo se constituye como agente posibilitador, ya que por medio de este se comprende la realidad y se percibe al mundo. Para profundizar en esta argumentación se trae a colación dos investigaciones, la primera referencia es la obra *Escenarios De La Corporeidad: Antropología De La Vida Cotidiana 1/2* (2005) del antropólogo Lluís Duch y al filósofo Joan-Carles Mèlich; la segunda es la compilación del trabajo realizado por el autor Jordi Planella Ribera en su recorrido académico, con la finalidad de mostrar como el concepto de cuerpo ha sido constitutivo del uso en la identidad de la EF.

Estos dos trabajos académicos, tienen sus concordancias en la interpelación del concepto de cuerpo, pues sus derivaciones y abordajes son parte de escenarios formativos e investigativos donde se desenvuelven, problematizan e indagan el paradigma de cuerpo humano desde diferentes concepciones y miradas. También argumentan al ser humano y su existir en el mundo mediante su cuerpo, es decir, se presentan en un tiempo y un espacio determinado, a partir de allí, se desenvuelve de diferentes maneras que podría catalogarse como *experiencias corporales*, estas configuran la subjetividad, así mismo le permite al sujeto desenvolverse en un contexto determinado, dando paso a la corporeidad y su implicación de las diversas tensiones y percepciones de la vida.

### **Escenarios De La Corporeidad**

Al enunciar la corporeidad, se hace referencia a la experiencia del cuerpo en relación con el entorno, la cultura y la sociedad. En el libro, *Escenarios De La Corporeidad: Antropología De La Vida Cotidiana 2/1* (2005) Lluís Duch y Joan-Carles Mèlich, analizan cómo el cuerpo se relaciona con el espacio, tanto público como privado, y cómo influye en la identidad y las interacciones sociales. La corporeidad no se entiende como algo meramente

biológico o físico, sino que se trata de un fenómeno complejo que involucra dimensiones sociales, culturales, emocionales y comunicativas.

De esta manera, los autores consideran que la experiencia del cuerpo y su relación con el entorno es moldeada por prácticas culturales y sociales, y que estas prácticas influyen en la manera cómo se percibe, las relaciones con el cuerpo propio y el cuerpo de los demás. En este sentido, la corporeidad es un tema central en el estudio de la vida cotidiana desde una perspectiva antropológica y filosófica. En la primera parte del segundo volumen, realizan un recorrido en dos momentos, el primero en torno a las concepciones en la cultura occidental, allí se destacan las concepciones del cuerpo en Grecia, en donde “la polifacética tradición griega, de la misma manera que la tradición semita, ha ejercido una extraordinaria influencia en todas las etapas de la cultura occidental”( Duch & Mèlich, 2005, p. 58), se podría decir que el cuerpo estuvo en el vaivén del desprestigio-prestigio, tuvo sus detractores del mismo modo defensores, encaminados en el pensamiento filosófico de: Platón, Aristóteles, la escuela del orfismo y la tradición estoica, huellas del pensamiento griego reflejadas a través del tiempo, perpetuas como pilares para las maneras de concebir al cuerpo.

Continuando con la primera parte del libro, se enuncia el *cuerpo en Israel*, basado en el antiguo testamento, donde cambia la concepción con respecto a la filosofía griega y se acentúa el termino *aliento de vida*, siendo premisa la creación a imagen y semejanza del Dios Yahvé, “De ahí que, en el marco de la Biblia, la corporeidad humana aparezca como expresión optima de la visualización de Dios en el ámbito de la espacio-temporalidad de este mundo” (Duch & Mèlich ,2005, p. 83). Luego continua un capítulo donde la estructura es enfocada al *cuerpo en la tradición cristiana*, allí se encuentra los vestigios de *soma* y *sarx* , el primero hace referencia a los aspectos positivos *al cuerpo viviente*, el segundo relacionado con los aspectos ambiguos

y negativos de *la carne en pecado*, y así continúa el recorrido, con la *encarnación* del hijo de Dios, esto representa una ambigüedad, pues que el Dios supremo y todo poderoso estuviese en un cuerpo era un desprestigio, pero al mismo tiempo demuestra la manera de vivir esa relación de *ser* con el mundo humano.

Por eso mismo, los escritores cristianos desconocieron el evangelio desde su sentido fenomenológico, por el contrario, definieron al cuerpo en sí mismo como la opacidad de Dios y “por ello mostraron actitudes sumamente reticentes ante el cuerpo y, de manera más explícita, ante el cuerpo de la mujer” (Duch & Mèlich ,2005, p. 105), es en este punto donde, sucede una digresión en la escritura marcada por el papel de la mujer, su pureza o impureza, la salida del edén y la entrada del mal por medio de ella. Frente a esto los autores, siguen su avance con el desarrollo de la teoría de Max *Weber* sobre el patriarcalismo y finalizan con la *teoría feminista*, si bien se interpreta, este capítulo no tuvo una conclusión y ello puede estar referido a la actualidad que aún circunda en los escenarios sociales, con la carga negativa, subjetiva que con lleva el ser y poseer un cuerpo de mujer.

Ahora bien, el punto de partida de los nuevos paradigmas en la noción de cuerpo desde lo anatómico-fisiológico y desde la filosofía que se desarrolló en la modernidad, se centra en cuatro autores de referencia citados por Duch & Mèlich: Nietzsche, Husser, Marcel y Merleau-Ponty, sus aportes académicos ayudan a construir el concepto de cuerpo dando los siguientes aportes:

El primero de ellos es Friedrich Nietzsche quien en sus reflexiones sobre el cuerpo en *Así habló Zaratustra* “acusa a los pensadores idealistas de hacer del cuerpo una especie de sirviente automatizado del propio yo, marginando completamente entonces las auténticas

dimensiones y la verdadera función de la corporeidad del ser humano” (Duch & Mèlich, 2005, p. 140), también brinda una contraposición de “una comprensión del alma entendida como substancia espiritual y fundamento esencial de la subjetividad individual a una comprensión del alma entendida como acto del pensamiento puro.” (Duch & Mèlich, 2005, p. 141), con sus postulados Nietzsche critica las filosofías modernas que priorizan la autoconciencia y la consideran como la expresión por excelencia de lo humano.

En lugar de esto, él considera al cuerpo como una parte integral del ser humano, y ve al alma como una herramienta al servicio del cuerpo, en lugar de ser una substancia espiritual independiente, destaca la importancia de considerar el cuerpo como un aspecto integral y fundamental de la experiencia humana, en lugar de un recipiente pasivo del alma. Este enfoque permite una comprensión más rica y matizada de la corporeidad y su papel en la vida cotidiana y la cultura, en una perspectiva contrasta con la tradición filosófica y religiosa occidental que atribuye una categoría espiritual al alma.

El segundo autor referenciado es Edmund Husserl, quien sostiene que el cuerpo es un "objeto intencional" que el ego trascendental constituye, y que hay una implicación recíproca entre el sujeto/conciencia y el objeto. El cuerpo humano es el mediador y mensajero imprescindible de la existencia humana, y está dotado de una capacidad orientativa, lo que permite al ser humano situarse espacial y temporalmente en el cosmos. “caracteriza al cuerpo humano como el «lugar de intercambio» (Umschlagstelle) entre la naturaleza y la cultura en el sentido de que, para el ser humano, nunca es posible la una sin la otra” (Husserl (s.f) citado en Duch & Mèlich, 2005, p. 142).

El cuerpo es un mediador y mensajero de la misma existencia, de su desenvolvimiento en el espacio y el tiempo, muestra el «*mundo de vida*» (Lebenswelt) y su conexión con la corporeidad mediada por la experiencia, esta relación entre el cuerpo, la conciencia, la importancia de la experiencia precategórica y prelógica, subraya la relevancia de la corporeidad en la comprensión de la vida cotidiana y la existencia humana. Además, el énfasis en la naturaleza activa en el seno de la cultura y la relación recíproca entre el cuerpo y el alma en la experiencia humana.

El tercero es Gabriel Marcel, el filósofo francés habla sobre el cuerpo humano y su relación con la encarnación y la metafísica. Marcel sostiene que el cuerpo humano, o *cuerpo vivido* (corps vécu), es algo radicalmente propio del individuo y no puede ser tratado como una entidad objetiva separada del "yo ideal", en lugar de ello, el cuerpo humano funciona como una mediación social a través de la cual los individuos se hacen presentes en su mundo cotidiano.

En este apartado también destaca al cuerpo humano, ratifica su presencia por medio de la gran «mediación social», dispone al ser humano para hacerse presente en su mundo cotidiano, siendo una expresión del *cuerpo vivido*, la misma vida se podría definir cómo *cuerpo sujeto*, algo en definitiva singular que no se puede concretar cómo una abstracción o indeterminación, esa discusión sobre la mediación social y la singularidad de la relación con el propio cuerpo proporciona una perspectiva valiosa para debatir y comprender el papel del cuerpo en la vida humana y cómo afecta nuestra percepción de la realidad.

Y finalmente, refieren a Maurice Merleau-Ponty, quien se muestra como el más influyente por su obra *fenomenología de la percepción*. A este autor se le dedica más líneas en la descripción, en gran parte, por la postura distante hacia el concepto de cuerpo en Descartes,

pero también, define al cuerpo humano como el *anclaje* con el mundo subjetivo y cotidiano, donde “la percepción es el centro cabal de la reflexión, y el cuerpo es el agente que la hace posible, la orienta y le suministra las necesarias pautas expresivas” (Duch & Mèlich, 2005, p. 146), en otras palabras, *el cuerpo es el vehículo* para estar y percibir al mundo, se constituye en gran medida a reconocer a los otros, se percibe por medio de experiencia y se establece a través del lenguaje, en definitiva, realiza unos enlaces entre el cuerpo, el yo y la experiencia como el eje articulador de la existencia humana.

De este modo, el desarrollo continúa enmarcado en un segundo recorrido, a partir de la categoría *estructuras de acogida* trabajada por los autores Lluís Duch y Joan-Carles Mèlich, discutida por medio de reflexiones antropológicas con el conjunto de cosas que sitúan al cuerpo en diferentes escenarios de la vida, no en vano la *fenomenología de las percepciones* abre paso a esta parte del texto; esta parte de la investigación enuncia “las dos formas de su existencia física de «ser-cuerpo» (Körper) y de «tener-cuerpo» (Leib).” (Duch & Mèlich, 2005, p. 156), que se sumerge en la diferencia del cuerpo animal que actúa por *instinto* y la *ritualidad* que se desenvuelve en la *transanimalidad* del ser humano, para *tener* un cuerpo humano *consciente y situado*.

Es allí donde se constituyen las estructuras de acogida, por ello toda la idea que se recorre es en torno a la corporeidad. “esta constitución consiste en la progresiva «incorporación» en la espacio- temporalidad de un ser que, si es acogido y reconocido como se merece, será cada vez más polifacético y polifónico.” (Duch & Mèlich, 2005, p. 225); el acogimiento es en sí mismo, las formas de desenvolvimiento del sujeto por medio de transmisiones y recepciones.

El ser humano tiene la capacidad mediante sus experiencias y percepciones del mundo a través de su relación corporal de transmitir las *estructuras de acogida*, pero al mismo tiempo, se convierte en un *mundo singular* en la medida que sea compartido en la multiplicidad de relaciones que establece con los otros, el texto presenta tres escenarios de acogida, los cuales son: “familia (*codescendencia*), ciudad (*corresidencia*) y religión (*cotranscendencia*) es el acogimiento de la corporeidad del hombre, que así se hace presente y se revela en el mundo cotidiano.” (Duch & Mèlich ,2005, p. 374), con ello se comienza a identificar los primeros elementos a tomar de esta obra, que hacen referencia a la aproximación al cuerpo humano desde la antropología, mediante reflexiones que consideran la importancia de ver en la corporeidad la dimensión a ser abordada en el objeto de estudio de la educación física, es decir, “alguien que posee conciencia de su propia «vivacidad», de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación hacia el futuro, de sus anhelos de infinito, a pesar de su congénita finitud” (Duch & Mèlich ,2005, p. 240).

Dicho de otro modo, el cuerpo ha sido estudiado y construido dentro de diferentes cosificaciones, y no trasciende más allá de ser un nominal o sinónimo de objeto-*Körper*, en cambio, cuando se afirma al cuerpo humano como corporeidad “queremos señalar que constituye la concreción propia, identificarte e identificadora, de la presencia corporal del ser humano en su mundo, la cual, constantemente, se ve constreñida al uso y al «trabajo» con símbolos” (Duch & Mèlich ,2005, p. 240), así, pues se entiende, se vive y se siente el mundo a través del cuerpo.

Con ello enfatizar que, al hablar de cuerpo en educación física, se nombra la experiencia-corporal; por lo expuesto al inicio, hablar del cuerpo como el lugar de

disciplinamiento en la enseñanza, no puede ser el punto de partida, debe ir más allá, atender la relación entre *experiencia* y la *corporeidad*.

### **Cuerpo, cultura y educación**

Quien interpreta fielmente esta relación entre experiencia y corporeidad es la obra de Jordi Planella. En esta investigación se recurrirá a varios de sus textos, pero en este punto se da cuenta de la tesis de doctorado que se convertiría posteriormente en la publicación de un libro titulada *Cuerpo, cultura y educación* del año 2006. Este texto inicia con un recorrido genealógico y epistemológico del *cuerpo*, hilando desde las ciencias sociales hacia las construcciones de pedagogías del cuerpo, si bien muchos de los temas abordados en el concepto de cuerpo van enmarcados en los géneros, identidades y sobre todo en las representaciones sociales, Planella concibe unas concordancias entorno a las epistemologías corporales. En la siguiente tabla se da cuenta de esta tematización:

**Tabla 3**

*Concordancias epistemología corporal*

Concordancias en la epistemología corporal	
Primera concordancia	El cuerpo es entendido como un constructo, como ficción
Segunda concordancia	El cuerpo es entendido como aquello constitutivo de la persona
Tercera concordancia	El cuerpo es concebido como el eje central de los discursos de las ciencias sociales
Cuarta concordancia	Actualmente, nos encontramos en un ciclo de positividad del cuerpo

Nota: tomado de Planella, p. 31 (2006).

Estas concordancias, surgen a partir del ejercicio epistemológico realizado en su obra, dando continuidad a apreciaciones etimológicas y lexicográficas del cuerpo, en donde se pueden apreciar definiciones y perspectivas en torno al cuerpo como un agregado del alma, con un enfoque materialista y dualista, donde el cuerpo hace referencia a los puntos de vista materialistas y convergen en los aspectos anatómicos, al igual que la afirmación dualista del cuerpo en contraposición del alma, y como tercera conclusión es el cuerpo como sinónimo de persona, esto es importante, pues más adelante se evidencia que está asociada a estos aspectos: la salud, la anatomía y el pensamiento en el orden cognitivo y psicológico, pues son perspectivas que se trabajan de manera acentuada y heteróclita en la enseñanza y la identidad de la Educación Física.

En el desarrollo de su tesis, se realiza una epistemología y genealogía del cuerpo para situarlo en las diferentes teorías, que no difieren a las ya mencionadas, pero transita estos conceptos al campo de la pedagogía influenciado por el filósofo Octavi Fullat (1989) donde destaca la relación entre lo cultural y lo natural de los procesos educativos y también con Conrad Vilanou (2001) desde el giro hermenéutico que le brinda a la educación del cuerpo. Con estos dos autores fundamenta su punto de partida desde las pedagogías del cuerpo físico y el cuerpo simbólico, Fullat confirma la diferencia entre cuerpo educable y cuerpo educando, afirmando que “un delfín o un elefante son *educables*, por el contrario, para el ser humano lo que es realmente significativo es la condición de *educandidad*” (Fullat, 1989, citado en Planella, 2006, p.109).

Con esto hay que considerar que, existen diferencias entre *educandidad* y *educabilidad*, en este sentido, no se trata de desconocer la pedagogía del cuerpo físico, por el contrario, es mostrar la diferencia con la pedagogía del cuerpo simbólico, según él no pueden ser abordados

bajo las mismas condiciones, aunque se complementen, sobre todo en un aspecto tan fundamental como dar un lugar teórico y práctico, “en la pedagogía del cuerpo la hermenéutica jugará un papel central. A través de esta se podrá interpretar el cuerpo desde la construcción social que se ha realizado en los cuerpos de los educandos.” (Planella, 2006, p.110)

En este punto Planella cita a Conrad Vilanou (2001), “el cuerpo es el huésped silencioso de la cultura por lo que posee un alfabeto que es posible conocer y descodificar” (2006, p.111) Vilanou realiza este postulado a partir de los estudios de la EF, con ello Planella continúa transitando por las construcciones sociales del cuerpo, hasta llegar a consolidar sus postulados en una hermenéutica del cuerpo, en donde la pedagogía del cuerpo, reconfigura en sí mismo el concepto, desde lo simbólico y lo relacional afirmando que no existe un modelo hegemónico o único corporal sino que hay múltiples variables de los mismos, reafirmando en la multiplicidad de construcciones sociales.

A este punto cita a Detrez (2002) para resaltar que “hablar de una construcción social del cuerpo rompe con la experiencia ontológica a la vez individual y comunitaria que contribuye a colocar al cuerpo como expresión natural de la persona” (2006, p.118) para abordar las diversas construcciones propone unas metáforas del cuerpo, para este caso Planella las presenta de las siguientes maneras:

**Figura 6**

*Las metáforas del cuerpo a partir de los postulados de Jordi Planella*



Nota: Elaboración propia basada en el documento referenciado

Estas metáforas dan paso a una serie de constituciones para develar constructos teóricos sobre la pedagogía y el cuerpo situados desde la teoría, los cuales se abordarán en el segundo capítulo de la investigación, pero lo que se rescata hasta este punto es que la construcción teórica de una identidad de la Educación Física a partir del cuerpo se da en dos vertientes: una que es el cuerpo-simbólico (Leib) y otro el cuerpo-físico (Körper), sin desconocer las estructuras de acogida que configuran al sujeto en su actuar y en su construcción de identidad, que permean la Educación Física y la formación del educando, pudiendo ampliar aún más estos dos conceptos:

**Tabla 4**

### Contraposición entre Körper y Leib

KÖRPER	LEIB
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se trata del cuerpo entendido como objeto analíticamente definible, pasivo receptor de las acciones de otros sobre el mismo. Se concibe como un acto concluso y cerrado sin posibilidades de ser transformado ni variado (Isidori, 2002)</li> <li>- Podemos considerarlo como organismo físico (Merleau-Ponty, 1945)</li> <li>- Cuerpo objeto que equivale a la <i>res extensa</i> cartesiana es manipulable por los demás (Fullat, 1989)</li> <li>- El Körper, de forma natural nunca puede dejar de ser cuerpo (entendido físicamente) (Duch, 2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hace referencia a la dimensión existencial, subjetiva y relacional del ser humano en tanto substancia corpórea viva, inconclusa e indeterminada se puede transformar y modificar (Isidori, 2002)</li> <li>- Se trata de un organismo fenoménico (Merleau-Ponty, 1945)</li> <li>- Cuerpo propio que constituye la modalidad de mi existir (Fullat, 1989)</li> <li>- Leib ejerce la función de intercambio entre espíritu y la naturaleza. Leib se construye culturalmente en su espacio (Duch, 2003)</li> </ul>

Nota: Adaptada de Planella, 2006, p.48.

Finalmente brinda una postura en referencia a la pedagogía de la corporeidad, en donde, este enfoque pedagógico se basa en la idea de que la experiencia y el conocimiento del propio cuerpo deben ser vividos de manera significativa y activa. Esto implica un proceso de autocomprensión que requiere relacionarse con otros sujetos y conocer sus vivencias, rituales, límites y sensaciones corporales. Planella (2006) argumenta que la comprensión del propio cuerpo está vinculada a la realización personal y a la construcción del propio mundo, este proceso de comprensión es auto-referente, en el sentido de que, comprender a los demás permite comprenderse a uno mismo y viceversa, además, este proceso de autocomprensión es continuo y evolutivo.

En resumen, destaca la importancia de abordar la educación desde una perspectiva centrada en la comprensión y vivencia del cuerpo, lo que permite a los individuos desarrollar su singularidad, interpretar su contexto y elaborar un proyecto de vida basado en su subjetividad y corporeidad. Este enfoque pedagógico resalta la importancia de la interacción entre los sujetos y de la construcción de la identidad y el sentido de pertenencia a través de la comprensión del propio cuerpo y el de los demás.

### **Contexto local**

A continuación, se abordan las investigaciones realizadas en Colombia, cómo se viene mencionando a lo largo de esta revisión, el indagar por los usos de la identidad de la Educación Física para definir el objeto de estudio, lleva a problematizar el cuerpo como estructura de acogida y la corporeidad en un contexto pedagógico, como consecuencia de la misma. Por esta razón se tomaron dos investigaciones en el contexto internacional que mostraban los abordajes teóricos del cuerpo más completos, en relación con la formación de los sujetos a partir de las diversas multiplicidades de miradas, que parten de la concepción teórica a la experiencia vivida, lo cual no difiere de los procesos investigativos que se dan en el país.

Uno de los principales referentes en el país es el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). En este Centro de Investigación han existido no solo estudios e investigaciones, sino también la concreción de estrategias de innovación educativa y retos, que se evidencian en la labor docente desde la elaboración de estadísticas hasta la formulación de políticas de formación y de gestión del conocimiento en el ámbito educativo. Por esta razón, las dos investigaciones lideradas por el IDEP brindan una amplia mirada de la noción de cuerpo y sus relaciones con la identidad de la EF. Estas investigaciones son: *El cuerpo en Colombia: estado del arte cuerpo y subjetividad* (2014) y *Cuerpo y educación: variaciones a un mismo tema* (2015). El primero es, un estado del arte muy

completo de dos categorías centrales, que son, cuerpo y subjetividad, que se recorren en cinco capítulos; la segunda investigación, son las investigaciones llevadas a cabo por diferentes docentes del distrito en Bogotá, que tiene como eje articulador al cuerpo en la escuela, en relación con diferentes trabajos y prácticas pedagógicas.

Entonces, es así como Nina Cabra y Manuel Escobar (2014), permiten entrever que el cuerpo no es una entidad totalmente fija, por el contrario, es una obra abierta en la cual el individuo *performa* su identidad y de esa manera puede expresarla o exteriorizarla a través de su corporalidad. Así mismo, brindan cinco capítulos con sus hallazgos, donde se plantean desde diferentes perspectivas las ausencias, las tendencias, las reiteraciones, la subjetividad, las relaciones y tensiones conceptuales del cuerpo.

En los dos primeros capítulos, se hace una revisión en torno a la comprensión de las categorías centrales, que es *el cuerpo y la subjetividad*, desde varias revisiones documentales indagan en aspectos conceptuales cómo: las tendencias teóricas del cuerpo, la corporeidad, la corporalidad y la subjetividad, junto con el impacto y publicación de cada uno de los artículos, para llevar a cabo este proceso acudieron a los centros de investigación y revistas a nivel nacional reflejadas de la siguiente manera:

**Tabla No 5**

Centros de documentación y Revistas consultadas	N.º de registros
Universidad Nacional de Colombia	33
Universidad de los Andes	47
Universidad Central	17
Universidad Javeriana	24

Universidad Pedagógica	16
Universidad Distrital	18
Universidad de Antioquia	27
Universidad del Valle	30
Centro de documentación del IDEP	3
CINDE	10
Universidad del Norte	30
Biblioteca Luis Ángel Arango	26
<i>Revista Colombiana de Antropología</i>	10
<i>Revista Antípoda</i>	5
<i>Revista Nómadas</i>	13
<i>Revista Educación y Ciudad</i>	3
<i>Revista Signo y Pensamiento</i>	7
<b>Total, de registros encontrados</b>	<b>319</b>
<b>Total, de registros (eliminando repeticiones)</b>	<b>290</b>

*Nota: Extraída de Cabra y Escobar (2014) p. 38*

En esta amplia revisión se identificaron cuatro grupos temáticos relacionados con el cuerpo: revisiones históricas, género, juventud y escuela. Cada uno de estos grupos aborda el cuerpo desde una perspectiva particular, las revisiones históricas se enfocan en los momentos socio-históricos que han influido en la construcción social del cuerpo a lo largo del tiempo. Por su parte, la perspectiva de género se centra en la experiencia de la mujer en diferentes ámbitos femeninos, sexuales y sociopolíticos. La temática de juventud se enfoca en el desarrollo socio-cultural del adolescente, especialmente en lo que se refiere a su desarrollo motriz y sus posibilidades. Finalmente, la perspectiva de escuela analiza la relación adaptativa y

configuración de la identidad del estudiante con su entorno escolar y las tensiones que se generan en sus múltiples prácticas corporales.<sup>10</sup>

Lo completo de este estado de arte, hace que se coincida con el rastreo de la información, por ello, se traen algunas publicaciones consultadas con un enfoque asociativo al concepto de corporeidad. Una de ellas es el trabajo realizado en tres ciudades (Medellín, Bogotá y Manizales) por: Martha Cecilia Herrera, Vladimir Olaya y Diego Muñoz en el año 2006, donde parten de la hipótesis de ciudad como fluido de relaciones, estas se categorizan como fragmentadas, con múltiples posibilidades de redes y la instantaneidad en los cuales individuos edifican sus experiencias influidas por su micro y macro contexto. Lo anterior permite una visualización de sentidos culturales en jóvenes, destacando aspectos como: la política y lo político, el derecho a la ciudad, su rol como ciudadanos y escenarios urbanos donde se desenvuelven, esta publicación lleva como nombre: *Jóvenes-cuerpo, calles y movimiento* de la Revista Colombiana de Educación.

También, se rastrean investigaciones como la del proyecto: *aproximaciones al cuerpo y el poder desde las teorías feministas*, financiado por la Universidad Nacional de Colombia y Colciencias, en ese trabajo sus autoras reflejan un diálogo crítico sobre las resistencias y experiencias de personas transgénero. Esta investigación es publicada en la Revista Estudios Políticos N° 50, con el nombre de *Género, cuerpo, poder y resistencia: Un dialogo crítico con Judith Butler*.

---

<sup>10</sup> Esto demuestra la multiplicidad de abordajes del cuerpo y su interpretación cultural, que los tratan amplia y profundamente: Planella (2006) y Duch, Ll. y Mèlich, J.C. (2005).

Otra autora destacada en ese estado del arte y en la escena académica, es Rubiela Arboleda, en su publicación *Corporeidad y sexualidad* (2007), sitúa los conceptos que evocan la corporeidad, de su utilización a manera de sinónimo de corporalidad, desde este punto indaga sobre la etimología de cuerpo y el cómo se reduce a un contexto orgánico. Con ello, la importancia del constructo cultural que deriva en la constitución de cuerpo como factor predominante, debido a que, dejan huella mediante las *prescripciones* y *proscripciones* de cada uno de los contextos en donde se desenvuelven las corporeidades.

Y lo anterior se debe a que, la corporeidad se inscribe en una conciencia del cuerpo, con dos vías de abordaje, la primera ruta, es tener claro que existe un cuerpo que siente, expresa, transmite sensaciones y se concibe así mismo, por eso es imprescindible saber, de qué manera hablan estas corporeidades, aclarando qué, muchas veces no se sabe escuchar; y la segunda ruta que plantea es, el cómo se percibe el cuerpo y como se interactúa con el otro, la autora concluye con una aclaración en torno a la corporalidad, pues está en el marco de la naturaleza, por eso en tanto corpórea es totalmente físico, por otra parte, la corporeidad está ligada a la conciencia, y esta es en sí misma una referencia a la existencia del sujeto, de su percepción en y con el mundo.

Continuando con el rastreo, en el año 2008 se escriben dos textos, en donde Deibar René Hurtado Herrera es artífice de: *Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo*, allí se encuentran dos términos muy familiares en la EF que son: corporeidad y motricidad. Relaciona estos dos conceptos articulados en la tradición fenomenológica, el primero con relación al cuerpo-sujeto-cultura, refiriéndose a la apertura de unas dimensiones antropológicas y sociales propias del ser humano y por su puesto con un papel activo dentro de su propio ser, como ese ser que existe y habita el mundo, es decir: *ser-*

*con-el-mundo, ser-con el otro, ser-consigo mismo y el habitar en relación con el otro.* Por su parte, el segundo término es la motricidad, que se expresa en la acción del movimiento y se entrelaza en una problematización sustentada por varios autores. Desde la perspectiva del autor, existe un campo de conocimiento de la Educación Física que aborda el cuerpo desde estas dos perspectivas.

Para ese mismo año, Pedro Antonio Agudelo Rendón publica el artículo de reflexión; *La desfiguración en las narrativas de la corporeidad entre Blanchot y Bacon*, partiendo de la novela *Thomas el oscuro* de Maurice Blanchot y dos pinturas de Francis Bacon, en el que no concibe al ser sin el cuerpo. Allí se hace un análisis permanente de estos conceptos, en este caso el autor pretende mostrar entre escritor-pintor la corporeidad deformada que se escapa, para no limitar la existencia del yo únicamente en relación del cuerpo-piel, desprendiendo la negación del ser, desde una semiología de la auto implicación.

Al año siguiente (2009), Javier Orlando Lozano publica el artículo: *Cuerpo contra la globalización: antropología de la corporeidad*, donde muestra al cuerpo como un ineludible en los procesos de educación. De allí, parte para abordar temas como: el alma, la razón, la emancipación y desarrollo, comenzando con diferentes autores para hablar de la antropología de la finitud en Mèlich (2001), bio-antropología en el enfoque holístico de Bateson y Maturana, de ahí continúa su argumentación, desde los cuerpos fragmentados y despojados de su propia identidad y finaliza con los cuerpos en resistencia que se dan a partir de la corporeidad.

En el año 2010 se publicó un artículo titulado: *Educación física desde la corporeidad y la motricidad* de las autoras Aída María González & Clara Helena González, en el cual realizaron una revisión documental en diferentes bases de datos, donde se destacaron

categorías como: cuerpo-maquina, dualismo cartesiano, la EF basada en la competencia, rendimiento-eficacia y, a partir de unos análisis dan como conclusión la necesidad de que en la EF exista un mayor acento en educación motriz, también que se pueda alcanzar la motricidad y la corporeidad como protagonistas del proceso formativo.

Para este mismo año, Cesar Augusto Delgado publica el artículo: *el movimiento de la existencia: posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad*, allí evidencia un recorrido frente al método de la fenomenología centrado en la corporalidad y no en la corporeidad, frente a estos dos términos no genera distinciones, más bien los plantea como sinónimos, tomando como referencia a Merleau-Ponty genera una serie de discusiones como la de sujeto-objeto y su significación desde la existencia y en un segundo momento aborda al cuerpo como medio de existencia en el mundo.

Al igual que: *En Medellín, una isla llamada Centro: posibilidad para corporeidades otras*, artículo escrito por Rubiela Arboleda y Laura Hernández en el que realizan una etnografía urbana en el centro de Medellín, donde identifican las motivaciones y prácticas corporales arraigadas en sus habitantes, para tejer las posibilidades de relacionar la subjetividad, la corporeidad y el lugar factible de resistencia mediante la apropiación de contra espacios, cultura corporal y territorializaciones de lugares atípicos.

Después de revisar una variedad de publicaciones, es importante centrar la mirada en el estado del arte construido por Cabra. & Escobar C. (2014), en esta investigación se continúa abordando al cuerpo y las diferentes manifestaciones de violencia, incluyendo las violencias de género y, en particular, las violencias íntimas ejercidas contra las mujeres. Este tema es de principal preocupación debido a la manera sistemática en que se presentan estas formas de

violencia, en sus indagaciones, los autores identificaron diferentes maneras de abordar estas problemáticas y las configuraciones de subjetividades que se dan en torno a estos temas.

Otro aspecto relevante que se aborda en el estado del arte es el tema de los cuerpos violentados por la guerra, los postulados principales hacen énfasis en el conflicto armado interno del país y en los sujetos que se desenvuelven como víctimas y victimarios. En este sentido, se puede observar cómo los usos violentos contra el cuerpo y las corporeidades se convierten en maneras simbólicas de significar un determinado uso del cuerpo como territorio en disputa. Con relación a este tema, los autores citan a Arboleda (2008):

“[...] un constitutivo de la identidad es el territorio, asunto de peso aquí en tanto se propone al cuerpo como un territorio de significación en los desplazados [...] El territorio: este espacio humanizado no refleja solo una comodidad técnica sino, más bien, simbólica” (Cabra. & Escobar C, 2014, p. 139)

Estas luchas simbólicas, también se encuentran en tensión en las construcciones de subjetividades, ya sea por las resistencias o el control sobre el cuerpo que se establece desde la institucionalidad, en este caso del cuerpo en la escuela, “en consecuencia, la mayoría de las reflexiones sobre el cuerpo en la escuela aluden al campo de la Educación Física y los espacios relacionados con el movimiento y la expresión, tales como la danza y el teatro, entre otros.” (Cabra. & Escobar C, 2014, p. 149)

Es decir, estos saberes se transmiten, no solo van ligados a un aprendizaje motriz, sino también a un desarrollo de identidades corporales, en este sentido, las escuelas como espacio y territorio común configuran las acciones en donde se hegemonizan los cuerpos mediante las prácticas de formación moral, física, intelectual y vivencial del sujeto, aún si están sujetos solo

a hablar de un desarrollo motriz o de un aprendizaje a través del movimiento, en este punto se recurre a Benjumea (2005), para argumentar:

Los significados otorgados a la Educación física por estos actores evidencian la prevalencia de una postura instrumentalista no solo sobre el cuerpo y el movimiento, sino sobre la misma acción educativa, que la convierte en medio y escenario lúdico de aprendizaje de otras áreas de conocimiento. (Cabra. & Escobar C, 2014, p.158)

Por esta razón, la escuela se convierte en el escenario donde la formación de los(as) estudiantes transfiere no solo un conocimiento biológico o motriz (Körper), sino que se concierne a unas reflexiones en torno a la escuela como lugar de encuentros, a la experiencia vivida por los y las estudiantes, asociado de manera inherente a la praxis de los maestros en la formación de subjetividades (Leib). En ese orden de ideas, el habitar de la escuela involucra las corporalidades, siendo lugares de la experiencia, por ello, la Educación Física, toma aún más relevancia, pues desde las políticas y teorías del cuerpo el habitar la escuela debe estar más allá de una formación que disciplina y controla el cuerpo y debe tomar más fuerza una serie de pedagogías sentipensantes en la construcción de corporeidades.

### **Experiencias desde y para la escuela.**

Al igual que la revisión planteada anteriormente, se expone la compilación de experiencias de investigadores desde la mirada de los(as) maestros(as), en donde el cuerpo aparece como eje central, sus diversos saberes confluyen en praxis contrahegemónicas. Estas praxis se recopilan en el libro: *cuerpo y educación: variaciones del mismo en torno a un tema*, publicado en el año 2015, este trabajo de investigación es una compilación realizada por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, es una obra que invita a reflexionar sobre la relación entre el cuerpo y la educación, y a explorar las

posibilidades que ofrece una educación que tenga en cuenta la dimensión corporal de los estudiantes.

El libro se divide en cuatro movimientos, en la obertura Jorge Palacio presenta una revisión teórica y crítica de los conceptos de cuerpo y educación, y analiza las diferentes corrientes teóricas que han abordado esta relación a lo largo de la historia. A través de su investigación denominada: *Cuerpo y recreación: reconfiguración subjetiva a través del uso de las prácticas lúdico-recreativas*, ubica en el campo de la cultura las prácticas recreativas, su comprensión y conceptualización, toma de manera central el cuerpo donde destaca las experiencias recreativas para el vivenciar de un espacio ocio-lúdico, y por ende generar por medio de ellas experiencias tejedoras, reconstructoras del tejido social y urgencias pedagógicas como una herramienta útil en la transformación personal.

Acto seguido, el desarrollo de la investigación muestra un *Primer Movimiento*, segmento que contiene dos textos, iniciando con: *Reflexiones sobre el cuerpo. Conciencia, experiencia, vivencias*, del investigador Nelson Muñoz, aquí el autor parte de la conciencia corporal para problematizar la cotidianidad de los cuerpos. en una relación temporal en el estar presente, donde la mente oscila en pensamientos del pasado-futuro, lo que afecta el cuerpo-mente, debido a su permanencia en un mundo inmerso de reflexiones que no permiten trabajar la conciencia corporal. Con este antecedente se permite abordar cuerpo-vivencia-experiencia para brindar una serie de elementos por medio de prácticas corporales influenciadas desde oriente, con el fin de realizar una mirada al interior del ser, proyectar de manera intencionada al cuerpo-emoción como modos de movimiento-sensación para los propósitos del autoconocimiento y desarrollo espiritual.

El segundo texto de este movimiento es realizado por Alberto Ayala M. su investigación se denomina: *el cuerpo de la memoria. Políptico de mnemotecnias*, en él estudia la relación de cuerpo y memoria, desde varios autores donde sus características están enmarcadas en rescatar el sentir corporal de aquellos que son puestos en el anonimato, y mediante una narrativa llena de literatura y poesía. Esta exploración la realiza desde el teatro, tomando como ejemplo diversas obras reconocidas por su fuerza e impacto histórico, esto lo lleva por el derrotero de unas convergencias manifestadas en tres esferas: teoría, teatro y sujeto, cuestionando las cosas que se les otorga a cada una de estas esferas y rescatando reflexiones de lo político y poético; esto quiere decir, poner a la luz esas memorias ocultas y se evidencian por medio de los laboratorios de cuerpo, aluden a la presencia de la rememoración instaladas en cada una de las escenografías y tienen como finalidad mostrar acontecimientos libremente y desde la creación artística enfocada en la teatralidad para otorgar unas resistencias al olvido.

En su conjunto, estas experiencias nos muestran cuerpos consientes y contestatarios, pues sus experiencias y vivencias no solo deben ser interiorizadas, deben ir más allá de eso, pues las propuestas muestran un balance entre las cotidianidades de los cuerpos, sus construcciones culturales, sus sentires y represiones manifestadas en el control y la disciplina de sus prácticas cotidianas. Pero también, las rutas dadas por medio de las manifestaciones artísticas para expresar las cotidianidades y memorias olvidadas, puesto que, la formación de lo subjetivo no se enfoca únicamente en la introversión de las emociones, sino también, reconoce al exterior del cuerpo cómo extensión de esas subjetividades, representadas en diferentes manifestaciones corporales y artísticas.

En el segundo movimiento, se analizan las prácticas corporales en la educación formal y no formal, y se exploran las posibilidades y limitaciones de estas prácticas para el desarrollo

integral de los estudiantes, también llamado segundo movimiento, aquí se encuentran dos textos el primero de ellos del investigador Manuel Escobar, quien problematiza la manera de abordar e investigar acerca del cuerpo en la escuela, mediado por el tema: *Cuerpo y erotismo en la escuela: discursos y tensiones*, en este trabajo aborda las subjetividades e imaginarios del cuerpo dentro de la escuela con los últimos ciclos de formación, representados en los grados octavo, noveno, decimo y once, de tres colegios públicos, donde genera un diálogo académico por medio de la narración de los estudiantes y recopila información de cómo es entendido el cuerpo en la escuela.

Roberto Escobar, menciona las categorías cuerpo y experiencia desde la noción de corporalidad, tomando como autor base a Larrosa (2011) y su perspectiva del concepto *experiencia*, tanto subjetiva como singular, donde entra en concordancia con las disputas de la identidad, reflejada en los y las estudiantes que se denominan o identifican a sí mismos como hombre o mujer. En este punto los y las estudiantes además de estar en un proceso de generar una identidad, y dentro de las dinámicas curriculares, deben lidiar con los dos últimos años escolares que significan: los proyectos de vida para el mundo productivo, pero con mayor acentuación por la vida juvenil que se disputa entre la expresión y la realización de su identidad con las tendencias de homogenización.

Por esto mismo, transita teóricamente por el cuerpo y el lenguaje con el fin de realizar un trazado metodológico aplicando técnicas variadas de registro: videografía, taller, grupo focal y entrevista, para analizar hallazgos. Gracias a esto, identifica vestigios que dejan discursos del erotismo y del amor, caracterizado por el espectáculo y el consumo, que son atravesados por el currículo, medios de comunicación y las industrias del entretenimiento. Ante las diferencias y tensiones que surgen, da a conocer la dimensión estética y sensible de lo que

denomina *corporalidad viable*, esta impacta de manera significativa en la identidad de los cuerpos y en la vida escolar.

En el segundo documento, Jhon Jairo Uribe presenta su texto: *El poder de la apariencia: construcciones escolares del cuerpo*, esta investigación también se desarrolla con estudiantes y por medio de entrevistas cohesionada desde la teoría las maneras de *hacerse presente*; plantea discusiones para captar las lógicas de la apariencia, los y las estudiantes desarrollan sus respuestas en el terreno de los supuestos, esto conlleva a generar constantes conflictos en las relaciones interpersonales, pues los supuestos en las identidades del otro, generan categorizaciones determinadas por ellos y ellas. Esto implica en esencia destacar atributos que están ligados más al ser que al pensar, generando unas identidades sociales múltiples, con prácticas corporales asociadas a la presencia del otro, lo que da un momento de reflexión en la investigación en la que se tematiza desde la estética de los poderes de control y las dinámicas de resistencias.

En el tercer movimiento, se aborda la relación entre el cuerpo y la cultura, y se exploran las formas en que las prácticas corporales son influenciadas por los valores culturales y las normas sociales, el primer texto: *Diversidad epistémica e interculturalidad crítica. Una perspectiva para los estudios sobre la diversidad en la escuela*, de la autora Constanza del Pilar Cuevas, se enmarca en el desarrollo de un estudio en la ciudad de Bogotá sobre diversidad en la escuela, en el que coinciden varias expectativas intelectuales y su rol de maestra.

Esta investigación se redactó en tres momentos, el primero, interpela en la diversidad epistémica y la mirada desde la interculturalidad crítica, en donde median varios autores para poner en consideración un enfoque intercultural en correlación a lo pedagógico. Un segundo

momento, como eje central del debate se expone la diversidad epistémica, pedagogías críticas y decoloniales en donde alude a las tradiciones del pensamiento en la educación popular, IAP y a (re) construcción de memoria colectiva, se desarrolla desde sus diferentes exponentes para llegar a la autoindagación de la memoria colectiva, todo lo anterior desde y a partir del cuerpo de sus escenarios y sus cosmogonías. Para concluir, se presenta un tercer momento en donde las construcciones históricas, cartográficas del habitar, biografías y autobiografías son rutas metodológicas en la investigación, para contribuir en el estudio de configuraciones subjetivas en los ambientes escolares.

Siguiendo con este movimiento, también se presenta Ómar Pulido con su texto: *Territorio y derechos. Cartografías corporales en la investigación sobre territorio en los contextos escolares*, quien, mediante el trabajo de cartografía corporal, explora los territorios y derechos en la escuela, el primero más allá del espacio geográfico y el segundo desde sus vulneraciones. Estas relaciones entre territorio y derechos en contextos escolares, caracterizó la investigación desde las partes del cuerpo que son visibles ante los demás y sus relaciones en el entorno, como también las partes que son totalmente negadas al sentido de la vista y se remiten a la intimidad o los sentimientos, las relaciones sumergidas en momentos de felicidad o rechazo, éstas singularidades se encuentran en algunos puntos en tensión con los derechos que se respetan y se vulneran afrontando al discurso del cuerpo privado en relación con el disciplinamiento escolar y como todo una carga simbólica empieza desde el cuerpo hasta la construcción de subjetividades, a partir de esta revisión se da continuidad al marco teórico.

## MARCO TEÓRICO

### EDUCACIÓN FÍSICA, PEDAGOGÍA Y SABER ESCOLAR.

La Educación Física es en y para la escuela, todo lo que se brinda fuera de ella se trasmuta y adquiere otro objeto o sentido, como ejemplo podemos enunciar las transformaciones que tienen los deportes al ser adaptados en prácticas alternativas, uno conocido es el fútbol 11, que ha pasado a ser fútbol 8<sup>11</sup>, transitando por varias modificaciones hasta llegar a propuestas de entretenimiento como la Kings League<sup>12</sup>.

Por ello, sustentados en lo que nos dice Emilie Durkheim (1999) “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (p. 32), la escuela es el escenario donde convergen los saberes escolares liderados por los procesos de formación, que las generaciones preparadas y preferiblemente con sentido crítico, brindan a los y las estudiantes, más allá de las distopías que nos puede generar esta postura de Durkheim, continúa su tesis con el objeto de la misma, el “suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.” (p. 32)

---

<sup>11</sup> Estos son algunos ejemplos de formas jugadas del deporte, que se refieren a las variaciones de las reglas específicas, de acuerdo con diferentes espacios y situaciones, otros deportes como el baloncesto, el voleibol o el tenis generan diferentes formas jugadas como modalidades de entrenamiento y varían en términos de duración, intensidad, números de jugadores y reglas específicas.

<sup>12</sup> Nueva competición de fútbol 7 que ha creado la empresa Kosmos, fundada por el exfutbolista Gerard Piqué, con unas nuevas reglas en la competición y en el montaje de los eventos, cada uno de los 12 equipos está presidido por un exfutbolista o un *influencer* deportivo. Además, los partidos se emiten en directo a través de Twitch y en diferentes redes sociales de la organización como Tik Tok y Youtube.

En consecuencia, la Educación Física se encuentra en la escuela para ser implementada en procesos de formación que potencien el desarrollo humano y sus distintas dimensiones, pero antes de ampliar estos conceptos, es importante retomar el tema acerca de que la Educación Física se da dentro de la escuela, fuera de ella se tiene al deporte, la recreación, la actividad física, tiempo al aire libre, el ocio, entre otras. Lo que no quiere decir que estas prácticas corporales no permeen la escuela, ni la experiencia de los(as) maestros(as) en sus procesos de formación, para el caso de este proyecto investigativo se tiene esta postura clara pero susceptible de debatir.

Ahora bien, en la década de los 90 existió una transición de su objeto de estudio, enmarcado en las ciencias naturales hacia las ciencias sociales, con las fuertes intenciones de problematizar su ubicación dentro de lo social, fortalecer su construcción disciplinar, al igual que potenciar los planes de estudio a nivel curricular. Esta transición se dio por un ejercicio marcado desde la hermenéutica que permite no solo mirar al cuerpo anatómico fisiológico, sino que amplía la mirada a los cuerpos poliédricos, es decir tantas maneras de percibir el cuerpo como miradas posibles, en consecuencia, miradas que forman y configuran la corporeidad. Vilanou (2001), lo expresa de esta manera: “reconfigurar un universo simbólico y relacional entorno al cuerpo humano que, en lugar de ser dominado, segregado o colonizado, pueda despertar conciencia de una nueva realidad social e individual” (como se citó en Planella, 2006, p. 112)

La mirada hermenéutica del cuerpo llevó a replantear la mirada de la educación física, recordando que, los fines de la Educación física eran tres y cada uno de ellos correspondía a métodos diferentes. Estaba el método médico; de la gimnasia correctiva [...] el segundo correspondía al método natural, en Francia a costumbres del gesto natural, y el tercero era la iniciación deportiva. (Le Boulch ,1993 p. 40)

Estos fines se fueron diversificando al igual que la mirada sobre el cuerpo, pero lo que manifiesta Le Boulch, es que a pesar de las disposiciones que se dan fuera de la educación física, es decir en otras disciplinas, el lenguaje de enunciación cambio. Sobre este asunto el autor afirma lo siguiente: “asegurar el desarrollo de capacidades corporales, orgánicas y motrices; permitir la apropiación de las prácticas corporales y principalmente de las deportivas” (1993, p.43) pero en el fondo las condiciones seguían siendo las mismas.

El vocabulario de moda realmente no cambió el objeto de estudio, lo perpetuó desde una mirada hermenéutica, lo que si se modificó fueron las formas de abordar en la academia el cuerpo y las prácticas de los educadores físicos, en palabras de Planella (2006) “se recupera la posibilidad de desarrollar un *proyecto corporal*, desde una perspectiva pluridimensional, que ve al cuerpo no como un problema sino una posibilidad, que está en constante transformación y tiene fronteras cambiantes” (p.49)

Estas transformaciones de enunciados, sumados a las intenciones de análisis conceptuales y académicos, estuvo acompañada en la escuela por la *doctrina del deporte*, que tenía como finalidad afrontar problemáticas sociales, potenciar la dimensión axiológica de los sujetos y por supuesto disciplinar los cuerpos, pero iban más encaminadas desde las políticas públicas y propósitos de carácter político. La pedagogía fue relegada del objeto de estudio de la educación física, y dada a las normativas institucionales, la fuerza de la didáctica eclipsó el que hacer docente, es decir de que desde los educadores se fortaleció más los objetivos de aprendizaje encaminados a resultados deportivos y convivenciales, que, al analizar las prácticas, problematizarlas y alimentar, el objeto de estudio de la educación física.

Estas tensiones y controversias de la educación física solo pueden ser atendidas en la praxis de/el maestro(a), ya que no se resuelve únicamente en la literatura o la academia, es mediante, la experiencia del maestro y la maestra, sus relacionamientos con el saber y las corporeidades en contexto, el camino por el cual las prácticas tienen un sentido crítico en el acto formativo. Por ello, la intencionalidad de este marco teórico es indagar por tres categorías que permitan dar cuenta de su importancia relacional vinculada con el saber escolar de la educación física, así pues, nos referimos a: *las prácticas pedagógicas, el saber escolar-saber pedagógico y la experiencia.*

### **Las prácticas de la Educación Física.**

Transitar el espacio de la Educación Física, es dirigirse por unos derroteros en relacionamiento con la *alteridad* y la *otredad motriz*, que condiciona y modifica comportamientos de los sujetos que en ella se desenvuelven. De esta manera, el saber escolar en la Educación Física se da por las construcciones de sus prácticas y no solo por lineamientos instaurados desde las políticas públicas o por medio de las definiciones que brindan algunas prescripciones académicas, por esto mismo, la identidad del saber escolar de la EF es resultado de lo que sucede diariamente en el patio de las clases.

Para ahondar en esta postura, se proponen dos vertientes, y aunque paralelas, no siempre van a la misma velocidad y el mismo ritmo, éstas son, el *hacer* y el *decir*, lo que se puede traducir como la dualidad que se genera al hablar de prácticas y del discurso. A lo cual el jesuita Michel de Certeau problematizó en su obra *La invención de lo cotidiano* (2000), en donde indica:

no se trata de elaborar un modelo general [...] del conjunto de las prácticas, sino al contrario, especificar los esquemas de operación y buscar si existe entre ellos categorías comunes y si con estas categorías sería posible explicar un conjunto de prácticas (p. 50)

Lo anterior con el fin de problematizar las *maneras de hacer* en la cotidianidad, debido a que estos esquemas, están muy relacionados con unas prácticas observadoras y comprometidas, como es evidente en la implementación de una planeación, el diario vivir del patio de clases es polifacético y no se compromete a seguir al pie de la letra las teorías académicas, así las tenga en cuenta. En este escenario, Certeau (2020) cuestiona *el decir*, comprendido como, las construcciones académicas a partir de los ejercicios de investigación que involucran la observación como método, en el caso del saber de la educación física y en línea con el autor, incita a cuestionarse si ¿son las élites académicas o culturales las que definen las prácticas de este saber? sin adentrarse en las dinámicas de la corporeidad en la *cotidianidad* del maestro y la escuela.

En su gran mayoría la observación es el punto de partida, desde el que los(as) investigadores(as) comienzan a estructurar un conjunto de categorías que se extraen de la *cotidianidad*. Por eso se evidencia casos donde la academia observa y explora el desarrollo corporal en otros escenarios diferentes a la escuela, porque cada vez que se desarrolla una tendencia o una estructura categorial que debe ser implementada en las instituciones educativas, las corporeidades se asumen y se transforman de acuerdo con sus sentires. Mediante el trabajo de Michael Foucault en su libro *vigilar y castigar* (2002), se pone de manifiesto la preocupación por las construcciones de la corporalidad mediadas por la observación, y si estas *maneras de hacer* pueden o no ser transgresoras en relación con el espacio que habitan, en este

sentido, una educación corporal es constituyente de las maneras en que se es observado y condicionado, un cuerpo constituido.

Esto sería confirmar que las teorías y la academia se construyen a través de las observaciones, desconociendo en algunos casos las corporeidades, y si estas se dan fuera de la escuela, *el decir* no debería llegar a ella de manera unidireccional, como sucede en algunos casos con las implementaciones de políticas y proyectos educativos externos a la misma. Por su parte, si *el hacer*, no tiene una armonía o un hilo conductor, la experiencia solo se queda en un evento o jornadas, en los cuales los objetivos institucionales serían cumplir con cronogramas de implementación, desconociendo al ser corpóreo en sí mismo; cabe entonces preguntarse: ¿Estas están siendo bien interpretadas? o sólo son el reflejo de reforzar una teoría preestablecida para su validación.

Las anteriores preguntas son formuladas, como una manera de problematizar el *hacer* y el *decir*, debido a que en el ámbito de la escuela se entienden como, la descontextualización que muchas veces tiene los postulados académicos con el habitar de la misma y sus usos sociales, por esta razón las prácticas de Educación Física- muchas veces- tienen como función la de normalizar y hegemonizar, a pesar de las corporeidades y discursos disciplinares que en ellas transita. Estas prácticas son tan efectivas, que salen de las fronteras de la escuela y son llevadas a la cotidianidad de la sociedad, frente a esto Aisenstein (1996) menciona que: “la Educación Física escolar es llevada por el Estado a ocupar otros ámbitos no formales [...] los parques o centros de Educación Física, los estadios, las manifestaciones públicas, son alcanzados por su matriz disciplinar” (como se citó en Ferreira, 2016, p. 186)

Este motivo nos lleva, a asumir la demanda y la efectividad de las prácticas de la Educación Física, como producto de la aceptación en el colectivo social, que son mediadas por políticas públicas, pero que llegan a suscitar la pregunta sobre el *hacer* ¿son prácticas pedagógicas o prácticas sociales? Se genera así, una mirada en la relación del discurso y la práctica, es decir, el identificar la disparidad en la búsqueda de los usos de la identidad de la Educación Física con relación a las formas de ser abordadas en la escuela y la sociedad.

De este modo, enunciar las características o rasgos de las maneras *del hacer*, que son enmarcadas en las prácticas, dan un significado colectivo de lo cotidiano en los sujetos a educar, puesto que, las prácticas generan memoria, desde Maurice Halbwachs (2004) la memoria es colectiva, y conforma un conjunto de convenciones y recuerdos colectivos que permanecen en la sociedad por el entorno y el lenguaje, por ende, la memoria es un fenómeno colectivo que otorga identidad. Y esta identidad, fuera de la escuela se transfigura, a otro tipo de *hacer*, de esta manera se evidencia la postura acerca de, si la educación física sale de la escuela, las prácticas corporales que allí surgen se tornan desde otras concepciones epistémicas, como lo es la educación corporal.

Por supuesto, la observación sobre el habitar de lo cotidiano en las prácticas, nos da una identidad constituida por memorias colectivas contrastadas por los discursos de las políticas públicas y las tradiciones académicas que acompañan el desarrollo disciplinar de la Educación Física, ejemplo de esto, son los discursos desde el disciplinamiento del cuerpo y en el desarrollo para el mejoramiento de la salud y el bienestar, mencionados en el capítulo anterior, por ello y en oposición a estas prácticas Paulo Freire nos dice, “es en este sentido que insisto, que formar es mucho más que simplemente adiestrar el educando en el desempeño de

las destrezas” (2012, p. 10). Por ello, realizar aeróbicos un domingo en un parque no puede ser catalogado cómo educación física y por eso su abordaje es desde la actividad física.

Siguiendo esta línea argumentativa, las prácticas están cargadas de memorias y conciernen a una relación con el presente, de igual modo, tienen la particularidad de estar ligadas a diferentes memorias que a su vez representan fragmentos de las relaciones sociales que se entrelazan. Este ejercicio práctico se llevó a cabo en la cotidianidad de la escuela y sus variadas dinámicas se dan con relación a la persona que actúa, la actividad realizada y el resultado producido mediado por la *experiencia*, de esta manera, se enuncia desde la *praxis* en la escuela, por esto toda experiencia que se dé fuera de la escuela no podría ser llamada Educación Física.

Por esta razón, el *decir* coincide con las memorias construidas colectivamente con *el hacer* de la educación física, no solo, basada en el formar destrezas motrices, prevención y salud o disciplinamiento de los cuerpos, sino en la práctica cotidiana que no omite las realidades, por ende, la *praxis* se realiza en la cotidianidad. Para Freire (2012) la práctica educativa se logra desde el otro, no hay una docencia sin una discencia, pero esta debe permitirle al educando formarse en su autonomía, al igual que el acto educativo debe estar acompañado de una ética y así mismo como acción, es un acto político. En consonancia con este planteamiento Certeau (2000) brinda tres modos de abordar las prácticas cotidianas:

- Desde la observación de las prácticas ordinarias, esas que son comunes que nos acostumbramos a percibir las y naturalizarlas, descuidando el impacto y la relevancia que se tiene para mantener las relaciones sociales.

- Continuar con una ubicación de dichas prácticas cotidianas al lenguaje de la investigación y la ciencia, para que sean regidos y analizados por otro tipo de lógicas.
- Finalmente, observar estas prácticas cotidianas en las *huellas del impacto* que conforman lo imprescindible de la práctica.

Es así como, la reflexión de las prácticas cotidianas del ser maestro(a), genera una *praxis* que dejan huella, sin desconocer que tiene un sentido ético-político las acciones *en y con* el otro, en definitiva, pueden ser catalogadas como las huellas de una práctica pedagógica crítica. De esta forma observar, reflexionar y aprender es “asumirse también como sujeto de la producción del saber, porque definitivamente enseñar no es transferir conocimiento sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2012, p. 14)

Por esta razón, el saber escolar de la educación física, como práctica está más allá de la formación motriz de los sujetos a educar. Este saber se inscribe en la corporeidad del movimiento, desde sus construcciones políticas y éticas, en las relaciones que se conforman a partir de espacios pedagógicos. Los desafíos de este saber escolar están distantes de enfocarse únicamente en la transmisión de una técnica o habilidad motriz. Martín Scarnatto (2007) brinda punto de partida, “reconocer como interés y afrontar como desafío el carácter complejo de la cultura corporal contemporánea” (Como se citó en Ferreira, 2016, p. 325). Esta cultura corporal dentro de la escuela es entendida desde la *cotidianidad* del hacer, de la *praxis pedagógica*, y continúa diciendo “... en la que se conjugan una diversidad de formas de pensar, emplear y valorar el cuerpo, condensadas en las diferentes prácticas corporales” (p. 326).

Con estos planteamientos, partimos de comprender, que los esquemas del *hacer* dentro de la escuela parten de un análisis de las prácticas corporales, el carácter y la conciencia de estos aspectos, a su vez generan diversos sistemas de relaciones y conversaciones que median: la práctica pedagógica, el contenido epistemológico y el rasgo identitario de la EF como saber escolar, a su vez, sitúa y transforma las realidades del entorno, rompiendo con los modelos tradicionales<sup>13</sup> de la Educación Física.

Al desconocer esto, se percibe que las políticas e imaginarios identitarios que han constituido a la EF brindan una sola mirada de la práctica de la misma, y contrario a ello, esta no se reduce a *dictar* o *dar* clases, no es el lugar en donde se manipula y adecúa un *decir* sin relación alguna con el sujeto a educar, por el contrario y como Crisorio (2007) propone: “como formas de hacer (pensar, decir) dotadas de cierta racionalidad y cierta recurrencia, con lo que se incluye en el concepto *práctica* toda la producción material y simbólica, actual e histórica, hecha en el campo (p. 92).

Estas formas de *hacer*, es el conocimiento de las cosas singulares y lleva implícita la experiencia, tanto del maestro cómo de los estudiantes, el *decir* no puede desconocer a las personas involucradas en el proceso de formación, pues la educación es una trama de relaciones donde se dan momentos interpretativos, éticos y políticos “en suma... relacionarnos con los que se educan, implica tener presente al menos tres cualidades: la presencia del otro, su diferencia, la equivalencia de su discurso” (Bárcena, 2005, p. 98).

---

<sup>13</sup> Entiéndase que, “una tradición es un modelo de interpretaciones y juicios que una comunidad ha elaborado a través del tiempo y una dimensión inherente a toda acción humana” (Bárcena, 2005).

Con esto se llega al punto en donde, la Educación Física no se debe a las teorías o a las prácticas motrices o del movimiento humano únicamente, sino a su binomio, discutir si el discurso va por un lado y la práctica va por el otro, es entrar en el dualismo cartesiano de cuerpo y alma, si bien se separan para ser estudiadas de maneras independientes, la práctica de la Educación Física es en sí misma la experiencia corporal educativa. Esta práctica pedagógica está contenida de intencionalidad, saberes epistemológicos, de memoria, de relación y reconocimiento con *él* y los *otros*, cómo acción que en sí misma, es un acto ético político de la formación de lo colectivo que se da en los lugares de los *discursos*, la *praxis* y la *experiencia*. Acogemos de Sabater (2009) este postulado: “nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad.” (p. 57)

### **El saber de la Educación Física**

La práctica en la escuela está relacionada con el saber pedagógico, y con la acción que se ejerce por medio de uno o varios actores, De Tezanos (2015) manifiesta que el saber “surge de la reflexión sistemática sobre la práctica [...] toman en cuenta el contexto en el cual llevan a cabo el quehacer docente, con la finalidad de alcanzar, transformaciones en diferentes ámbitos sociales resolviendo situaciones de la cotidianidad” (p. 12). Por su parte Zambrano (2007) enuncia que el saber puede ser visto desde la formación o la educación, en la primera como un signo y en la segunda como un objeto, una finalidad, siendo un medio de conocimiento y a su vez volviéndose contenido o instrumento.

Con respecto a lo anterior, es importante añadir la aclaración formulada por Álvarez Gallego (2015), distinguiendo el saber de la práctica pedagógica, una práctica pedagógica es una noción metodológica y no hace alusión al *hacer* en el aula, al igual que, la práctica

pedagógica, habita la escuela pero no es exclusiva de la misma, por otra parte, el saber pedagógico “ no es estrictamente lo que sabe el maestro, tampoco es una reflexión sobre la práctica” (p. 24). Siguiendo las palabras del autor, es un modo de *ser* del pensamiento que se configura para el gobierno de sí y los demás. De esta manera, se toma postura sobre las prácticas de la educación física, estas se dan en un contexto escolar, entendiendo la escuela como acontecimiento.

De la misma forma es una manera *tradicional* de atender el saber disciplinar de la EF y por tanto esta investigación tiene como principal intención, centrarse en las prácticas escolares del maestro y no en las teorías que las constituyen. La problematización que aquí se pretende, parte de los *saberes científicos* que brindan teorías que se instauran en los discursos, y a su vez, se transforman en los contenidos enseñados en la escuela. por eso, el derrotero a seguir es ¿Qué impacto tienen en el contexto escolar? Pues “el saber disciplinar es inestable por cuanto cada disciplina avanza en sus teorías. Este saber es temporal y depende de los problemas tratados en el seno de las comunidades científicas” (Zambrano, 2019, p. 79).

Por ello, el *ser* y el *hacer* de la Educación Física es el resultado de múltiples interacciones, no se pueden solo endilgar al maestro, al estudiante o las instituciones de manera aislada y particular, en tanto proyecto educativo está instituido y es instituyente, de esa manera se puede enunciar que un *saber escolar*, de acuerdo con Álvarez (2015):

sería aquello que se configura como decible y visible en la escuela en unos enunciados cuyos dominios de objeto, posiciones de sujeto y conceptos, lo distinguen de otros que operan en el saber pedagógico más amplio, dentro de una formación discursiva determinada” (p. 26).

A partir de este punto, se entenderá al saber escolar de la Educación Física cómo contenidos enseñables dentro de la escuela, que corresponden a la formación del sujeto en un *ser* y un *hacer* mediante la motricidad, atravesada por el respeto corporal, el reconocimiento y la construcción de saberes con el otro, aquí es importante retomar que, “el saber escolar no es el saber de los maestros (este es producto del saber escolarizado), así como el saber pedagógico tampoco lo es (este es un modo de pensamiento que está disperso en una formación discursiva)” (Álvarez, 2015, p. 27).

A continuación, se exponen tres argumentos por los cuales se asume la educación física como un saber escolar:

1. La educación física, como saber escolar, se nutre de diferentes disciplinas académicas, tales como; la biomecánica, la fisiología del ejercicio, la psicología del deporte, la nutrición deportiva, gestión y administración deportiva, medicina deportiva, entre otras y se basa en un proceso pedagógico bien fundamentado.
2. La educación física se relaciona con diversas áreas del conocimiento, como las Ciencias de la Educación, las Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Humanas, por lo tanto, aborda múltiples aspectos de la realidad.
3. En el ámbito de la educación física, se pueden identificar diversos objetos de estudio relacionados con habilidades motoras, aptitudes físicas, aspectos sociales y culturales, entre otros.

Estas experiencias pedagógicas, están cargadas de saberes disciplinares que no pertenecen al/el maestro(a) únicamente, sino que también transita por la institución y los sujetos a formar. Sin duda alguna, la escuela y su papel político “constituyen una fuerza capaz de recrear el mundo, de interrogarlo de sospechar de tantos lugares comunes y verdades

impuestas pedagógicas ahora mediáticas que no hablan sino de competencias, de eficiencia, de desempeños y de productividad” (Álvarez, 2015, p. 27). Este saber escolar, mantiene un sistema simbiótico con el saber disciplinar y el saber pedagógico, la adaptación que se le brinda al saber en la escuela, de esta manera, el saber disciplinar “es el ejercicio de la distancia y la reflexión sobre el conocimiento que un profesor tiene de su disciplina ...puede ser definido como el conjunto de disposiciones que un profesor adquiere y que le permite saber lo que conoce” (Zambrano, 2007, p. 114).

### **Identidad desde la práctica pedagógica**

Comprender la identidad del saber escolar de la Educación Física, es reconocer su historia, su devenir, su carácter político, su proceso para constituirse, en palabras de Scarnatto (2007)

resulta imprescindible investigar, analizar, (re) pensar y comprender las prácticas que serán tema de la educación física como práctica pedagógica en la escuela... enmarcadas en un proyecto político- educativo, que dote de sentido e intención nuestra disciplina como práctica pedagógica. (Como se citó en Ferreira, 2016, p. 132).

De esta manera, la identidad se convierte en un punto esencial para dar cuenta de esos conjuntos y rasgos del saber, como práctica pedagógica, en esencia, es el entender que se forma y se enseña dentro del área, apunta en la formación de los sujetos dotados en su propia experiencia de vida. Scarnatto (2007) menciona un primer rasgo, “la educación física como práctica pedagógica nace en el marco del surgimiento de sistemas educativos modernos, como una disciplina solidaria con el proceso de configuración-consolidación de estados-nación y sus proyectos políticos” (como se citó en Ferreira, 2016, p. 328).

Scarnatto continua con dos rasgos más, el siguiente hace referencia a “discursos racionalistas de la ciencia moderna, con argumentos provenientes de la anatomía, la fisiología, la psicología experimental y también el discurso médico ligado a la perspectiva higienista sobre la salud” (como se citó en Ferreira, 2016, p. 328). Estos dos primeros rasgos identitarios, se evidencian en el Decreto 491 de 1904<sup>14</sup> donde muestra de manera literal la implementación de métodos y ejercicios gimnásticos de carácter militarista con el principal objetivo de formar cuerpos higiénicos, disciplinados-patriotas y con perfil de soldados.

Y el último rasgo de las prácticas pedagógicas hace referencia a los cuerpos eficientes, productivos y competitivos, abordados desde el deporte escolar. Durante mucho tiempo la identidad del saber escolar de la educación física se mantuvo en estos tres rasgos de las prácticas, siendo los discursos vigentes que influyen todos los análisis de las prácticas educativas. Esta identidad estuvo marcada por el objeto de estudio que la caracterizó durante tres siglos, Manuel Sérgio (2010) dice al respecto “La EF retoma la noción de movimiento humano de Descartes como ese movimiento humano que funciona como una máquina, que se perpetúa en los siglos XVII, XVIII y XIX<sup>15</sup> influenciado por la física Newtoniana, que lo hace un movimiento mecánico” (como se citó en Gallo, 2010, p. 271).

De allí, determinar los rasgos del *decir* empleados por los maestros en la construcción de su saber, siendo ellos, quienes presiden y gobiernan de manera curricular el cuerpo del estudiante, en cuanto hay una relación de presidir al cuerpo como un objeto obediente, sin

---

<sup>14</sup> En la tabla 3 del documento está ampliada la información.

<sup>15</sup> Crisorio<sup>6</sup> hace alusión a “la Educación Física “científica” convirtió a la Gimnástica del siglo XVIII en un campo de aplicación de las ciencias médicas, reduciendo sus prácticas a la medida de la Fisiología y su saber a la de la técnica.” (Gallo Cadavid, 2010, pág. 79)

estimar, lo político y lo ético de la naturaleza del sujeto de la educación<sup>16</sup> en la construcción de procesos de formación en relación con el otro, siguiendo la ruta que brinda Crisorio (2017), los representantes teóricos están<sup>17</sup>,

casi siempre vinculados a la pretensión de afirmar la existencia de un objeto de estudio que solo le corresponde a ella... y el objeto de estudio no pregunta por la identidad de la EF sino, en todo caso, por la de la disciplina que invariablemente pone en su lugar” (p. 72).

Es decir que, al momento de brindarle un objeto de estudio concreto a la educación física, se relega su identidad desde la práctica pedagógica, Crisorio (2017) continúa diciendo, este ejercicio de definir el objeto de estudio de la EF desconoce, en primer lugar las prácticas reales y el contexto de los maestros, en efecto se produce una identidad heteróclita, diversa y en algunos casos híbrida, por una parte, el empeño de ser abordada como objeto de la ciencia, en donde las disciplinas constituidas no lo estudiaran por completo, hizo que la mirada se centrara en la justificación de ser validada, por otra parte, al encontrarse en las fronteras de las ciencias o de su importancia en la historia y la academia, tuvo como efecto, una alienación respaldada en teorías y sistemas de diversas ciencias, para validar su veracidad, “esa heterogeneidad pone tela de juicio la eficacia de los conceptos de otras ciencias para explicar los problemas propios de la EF y, al mismo tiempo, que es con nuestra contribución que la sociedad nos atribuye un saber técnico, un saber-hacer que no puede realizarse sin la contribución de otras disciplinas” (como se citó en Gallo , 2010, p. 74)

---

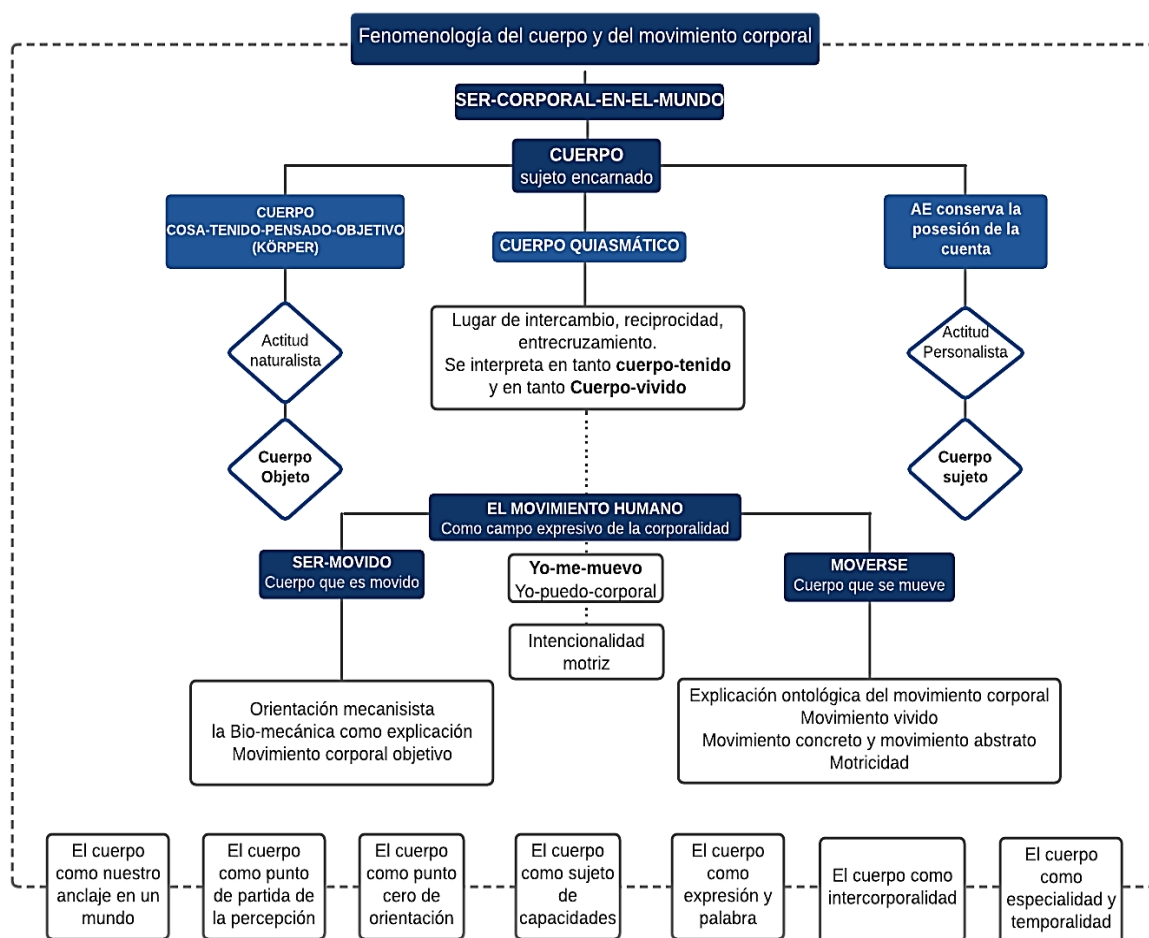
<sup>16</sup> El termino sujeto de la educación es al que hace referencia Barcená (2005, pág. 48)

<sup>17</sup> Se muestran algunos en la tabla 6.

Así se llega a la cuestión, de que las *prácticas pedagógicas* no solo se centran en el movimiento mecánico, sino que se preguntan por los accesos a la realidad, mediados por el cuerpo para unos aprendizajes intencionados, por ende, el cuerpo tiene dos maneras de ser abordado, ya sea mediante *órganos del metabolismo* o los *órganos del pensamiento*. Sin embargo, Gallo (2010) permite dejar claro y generar una diferencia “sobre cuerpo objeto y cuerpo sujeto no tiene que ver con una separación ontológica ni de sustancias, sino fundamentalmente con un criterio metodológico, como un modo de distinción analítica para referirnos al ser corporal en el mundo” (p. 51), como se puede apreciar en el siguiente gráfico, donde se expresa algunos elementos de la fenomenología del cuerpo y del movimiento, según Gallo (2010):

**Figura 7**

*Fenomenología del cuerpo.*



Nota: Tomado de Gallo 2010, p. 52

Para concluir, al analizar el saber escolar de la educación física, se puede considerar los entretreídos de las relaciones entre lo social, lo disciplinar y lo pedagógico y como estos influyen en la construcción del conocimiento, la conceptualización de la realidad y la identificación de los objetos de estudio. Es así como, la Educación Física no puede ser vista meramente, como el espacio escolar donde se desarrollan habilidades motrices, o la práctica de higienización y control pedagógico, sino como un saber escolar, decir que, por medio de su praxis transforma y crea nuevas posibilidades, es reconocer que el cuerpo no es solo una entidad biológica, es toda una corporalidad se expresa, siente y se relaciona con otros.

Dando el reconocimiento a la vigencia de estas relaciones, en el espacio de educación física podemos asegurar que son experiencias y que éstas únicamente se dan a través del cuerpo y del movimiento: Cuerpo entendido desde las corporeidades y movimiento no sólo asumido como el desarrollo psico-motriz, sino con el relacionamiento, la conversación, la vivencia y el habitar del cuerpo con el otro. El apropiarse estas formas de *ser* y *habitar* la escuela, lleva a que el/la maestro(a), tenga otro tipo de conversación con el sujeto a educar, es decir, se superan preceptos de la teoría -saberes pedagógicos- para fortalecer las relaciones con la colectividad que habita la escuela, “el encuentro con el otro en cuanto otro define nuestra tarea de educador, en la constitución de un sujeto pedagógico, y esto tiene que ver con el rostro, ósea con el cuerpo” (Cullen, 2016, p.21).

## ESTUDIO DE CASOS

Para esta investigación, se considera que la práctica del saber escolar de la educación física es una praxis crítica que va más allá de simplemente educar el cuerpo mediante el adiestramiento. Al autoevaluar la praxis y tomar en cuenta las realidades circundantes de la escuela, se revela un panorama desafiante en el que la prioridad del espacio pedagógico de la EF gira en torno a las corporeidades de los niños, niñas y adolescentes, esto implica una distensión de las rígidas aulas y una reducción de las constantes horas de experiencia de quietud de sus cuerpos.

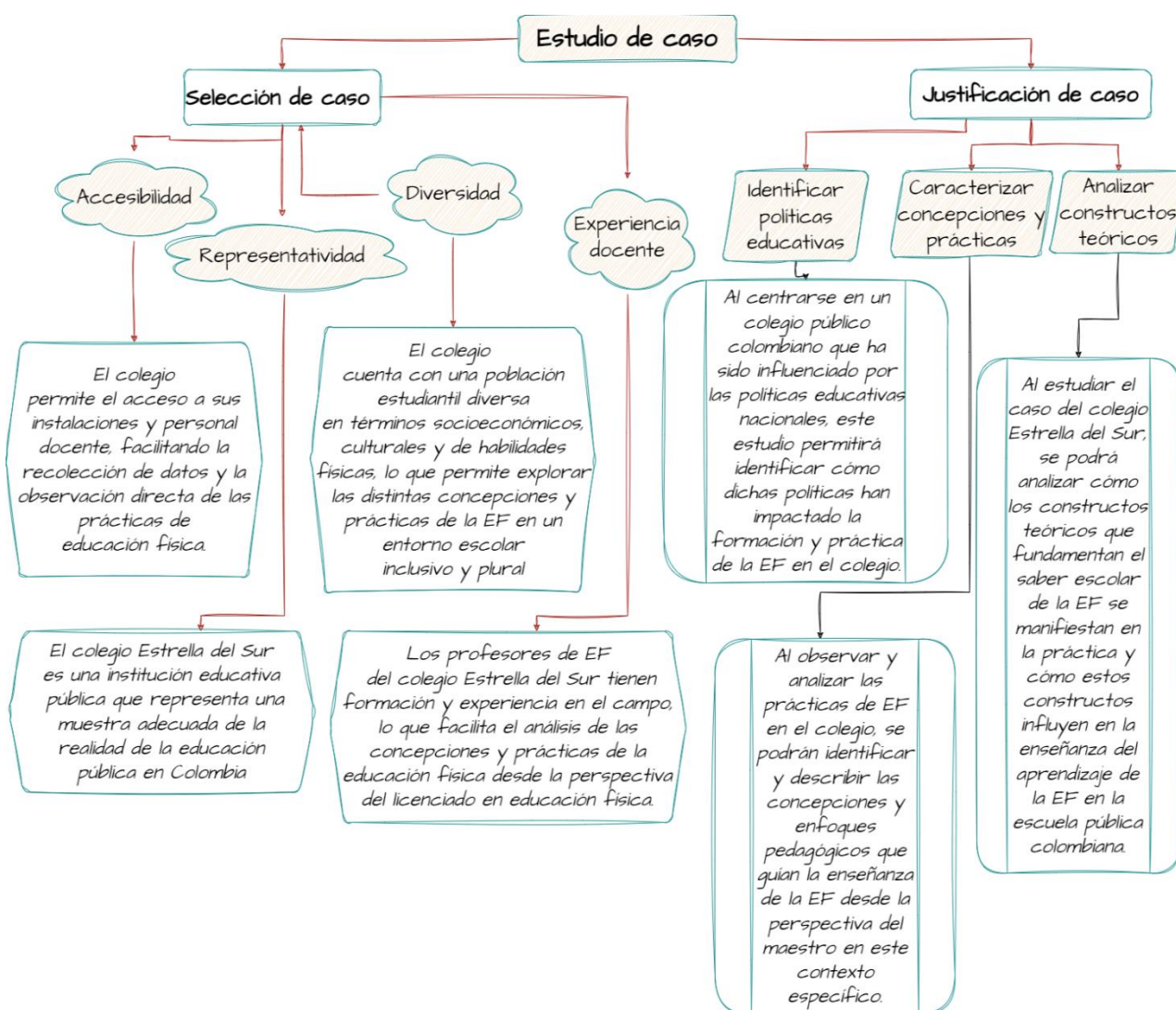
Es importante indicar que la EF no se trata solamente de entrenar el cuerpo, sino de desarrollar habilidades físicas, mentales y sociales en los estudiantes, además, se debe tener en cuenta el contexto en el que se realiza la enseñanza de la práctica, y en este caso, la praxis crítica implica reflexionar sobre las condiciones en las que se encuentran los(as) estudiantes y adaptar el espacio pedagógico para que sea más adecuado al desarrollo corporal. Es por esto que un estudio de caso permite un análisis detallado, con el objetivo de comprender la situación planteada en el problema de investigación y explorar las particularidades y complejidades de cada caso, más allá de los valores cuantitativos, que pueden llegar a desconocer el impacto significativo en la vida de los(as) estudiantes desde un desarrollo de la corporeidad.

Por esta razón, el estudio de caso desde su enfoque cualitativo se centra en el o los análisis detallados y contextualizados, como primera medida de los estudiantes y su concepto sobre cuerpo y educación física, al igual que los preceptos de maestros de área y sus percepciones en torno al mismo tema, lo que nos ayuda a comprender situaciones, procesos o problemáticas educativas en profundidad, sin dejar de lado la perspectiva de los participantes

involucrados y en función de sus experiencias corporales, por estas razones, se muestra los elementos claves de selección y justificación apropiados para abordar las preguntas de investigación:

**Figura 8.**

*Selección y justificación estudio de caso.*



*Nota: Elaboración propia*

A partir de esta elección, se abordan las sesiones de clase como el espacio de liberación corporal de las tensiones musculares y cognitivas por las que atraviesan los(as) estudiantes, sin embargo, este proceso no está exento de desafíos, ya que los(as) estudiantes pueden presentar desbordes de energía y comportamientos intrusivos hacia el cuerpo del otro, lo cual puede

dificultar el proceso educativo. Adicionalmente, el/la profesor(a) debe hacer frente a tareas como: contener el desborde desregulado de emociones en el juego, acompañamiento de los estudiantes para prevenir accidentes y llevar a cabo la implementación de la planeación de la sesión, estas son condiciones preestablecidas que deben ser consideradas para lograr una enseñanza del aprendizaje.

En este sentido, el/la profesor(a) debe ser consciente de que la liberación corporal no solo implica movimiento, sino también reflexión y diálogo con los(as) estudiantes para que ellos(as) puedan comprender mejor sus propios cuerpos y emociones. Por lo tanto, es fundamental que el/la profesor(a) tenga una planificación adecuada, que se adapte a las necesidades de sus estudiantes, al igual que conocer el contexto donde se desenvuelven, por ello el siguiente punto a tratar, es la indagación detallada sobre los aspectos o factores entorno al Colegio Estrella del Sur.

### **Contexto**

Los factores que pueden influir en el fenómeno educativo abordado varían desde los aspectos geográficos, culturales, económicos, demográficos he institucionales. En cuanto a la planta física y los escenarios donde se desarrolla el espacio pedagógico de la educación física, estos pueden variar dependiendo del colegio y su ubicación, sin embargo, en muchos casos el aula de clases se limita a un escenario netamente deportivo conocido como cancha múltiple<sup>18</sup>,

---

<sup>18</sup> No obstante, es importante señalar que en algunas sedes de colegios esta cancha es una especie de zona de parqueo que ha sido adecuada en el suelo con líneas que hacen las veces de escenario deportivo.

en la que se integran adecuaciones locativas para deportes como microfútbol, baloncesto y voleibol<sup>19</sup>, a continuación, se muestran los factores asociados al contexto:

**Figura 9**

*Contexto institucional CODES*



*Nota: Elaboración propia*

<sup>19</sup> Esta situación representa un condicional para *el hacer* en el saber escolar de la educación física, ya que el espacio se ambienta de una carga simbólica, se condiciona a los deportes elementales, esto hace que los estudiantes siempre sientan una preferencia por el deporte que más se destaque en estos escenarios.

En este contexto, el colegio Estrella del Sur presenta desafíos y oportunidades que puedes potenciar los procesos de enseñanza del aprendizaje, por otra parte, tanto maestros(as) como estudiantes se encuentran en una constante dinámica de dirigirse a los espacios destinados al desarrollo de la clase, en bachillerato, el encuentro suele llevarse a cabo directamente en el espacio destinado al desarrollo de las sesiones de clase, a menos que se cuente con un salón disponible. El/la maestro(a) debe cerciorarse de que los(as) estudiantes estén debidamente informados(as), cumpliendo las normas y los protocolos de seguridad establecido para los espacios donde circulan, para evitar cualquier tipo de incidente, esto nos lleva al siguiente paso de nuestro proceso metodológico

### **Participantes**

En este estudio, los participantes involucrados incluyeron a estudiantes de tres grados diferentes ubicados entre la sede B y la sede D de la jornada tarde y a los docentes del área de educación física, recreación y deporte de la jornada mañana, tarde y global. A continuación, se presenta una descripción detallada de los participantes y cómo fueron seleccionados:

#### **Estudiantes:**

Los estudiantes participantes provienen de tres grados distintos del colegio Estrella del Sur: grado 602 de la sede B con 32 estudiantes (15 mujeres y 17 hombres), grado 801 de la sede D con 28 estudiantes (15 mujeres y 13 hombres) y grado 1001 de la sede D con 21 estudiantes (11 mujeres y 10 hombres) la diferencia del número de estudiantes entre la sede B y D se da por la infraestructura, debido a que en los salones de la sede D la capacidad máxima es de 28 estudiantes. Estos grados fueron seleccionados para garantizar una representación diversa en la implementación de las planeaciones en sus experiencias y perspectivas en la educación física a lo largo de diferentes niveles de bachillerato, participarán en grupos focales

y podrán compartir sus opiniones y experiencias relacionadas con la educación física en el colegio.

#### **Docentes del área de educación física recreación y deporte:**

Para este caso son cinco docentes de educación física en el estudio, incluyéndome, dos profesores que trabajaron en la jornada de la mañana, dos en la jornada de la tarde y una profesora global. Estos docentes fueron seleccionados por ser los profesores de la institución, además de su conocimiento y experiencia en la enseñanza de la educación física, donde compartimos sus perspectivas sobre las prácticas de educación física, las políticas educativas y las concepciones teóricas que informan su trabajo.

#### **Selección de participantes:**

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, eligiendo aquellos que pudieron proporcionar información rica y diversa sobre el objetivo educativo en estudio. La selección de estudiantes y docentes tuvo en cuenta la representatividad en términos de género, edad, grado y experiencia en el área de educación física, bajo las condiciones de ser cursos con los cuales se tengan clase y profesores con los cuales se estableciera jornadas de trabajo en reuniones de área.

#### **Papel de los participantes en el estudio:**

Los estudiantes y docentes participarán en entrevistas individuales y/o grupos focales, compartiendo sus experiencias, opiniones y percepciones sobre el cuerpo y la educación física en el colegio Estrella del Sur, como punto de partida, para la comprensión de las prácticas desde sus conceptos previos. Los estudiantes podrán describir cómo experimentan las clases de educación física y cómo estas influyen en su aprendizaje y desarrollo. Los docentes, por otro

lado, aportarán sus perspectivas profesionales sobre las prácticas pedagógicas y su experiencia educativas en el campo de la educación física.

### **Consentimiento informado y confidencialidad:**

Para garantizar el consentimiento informado y la confidencialidad de los datos de los participantes, se seguirán los siguientes procedimientos:

1. Consentimiento informado: Se informará a los participantes sobre los objetivos del estudio, los procedimientos de recolección de datos, los posibles beneficios y riesgos, su derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias. Se solicitará a los estudiantes y a sus padres o tutores legales (en el caso de los menores de edad) que firmen un formulario de consentimiento informado antes de participar en el estudio.
2. Confidencialidad: Se garantizará la confidencialidad de los datos de los participantes mediante el uso de seudónimos y la eliminación de cualquier información identificable en los registros y reportes de investigación. Los datos recopilados serán almacenados de forma segura y accesibles únicamente al equipo de investigación.

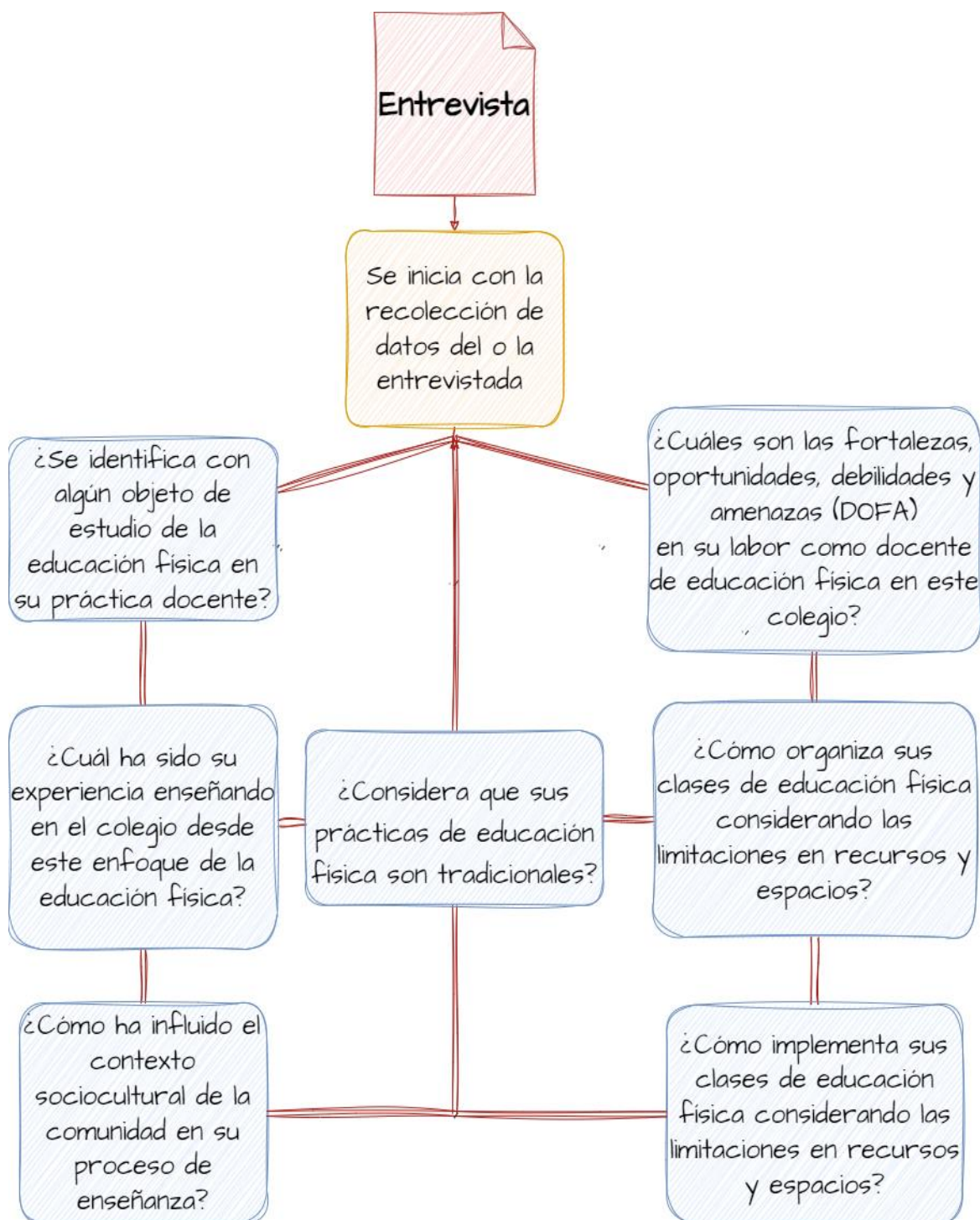
### **Técnicas de recolección de datos**

1. **Entrevistas:**
  - a) Individuales: Se realizaron cuatro entrevistas individuales con los docentes del área de educación física para obtener información detallada y específica sobre sus experiencias y perspectivas en relación con el oficio de educar. Las entrevistas siguieron una estructura previamente elaborada, pero permitieron cierta flexibilidad

para explorar temas emergentes y obtener información más profunda sobre las experiencias y opiniones de los participantes:

**Figura 10.**

*Estructura Entrevista.*



*Nota: Elaboración propia*

## 2. **Observaciones:**

- a. Participantes: este estudio de caso centra su mirada en el diario vivir de un maestro, en mi propia experiencia, así que, como investigador participo de las actividades para obtener una comprensión más profunda del contexto y las prácticas educativas en el Colegio Estrella del Sur.
- b. No participantes: las observaciones de los no participantes de las clases de educación física se fueron registrando, por los detalles sobre el ambiente laboral, las interacciones, las actividades y las prácticas pedagógicas que influyen en este proceso.

## 3. **Grupos focales:**

Los grupos focales, se seleccionan con la plena intención de generar allí la implementación de 16 planeaciones de trabajo, caracterizadas por talleres; la finalización de estos ejercicios terminaron para el caso de sexto y octavo en la participación del torneo distrital *goals para una vida mejor- 2018* de la fundación colombianitos, y en el caso del grado decimo, en la presentación de un capítulo de investigación se organizaron grupos focales con estudiantes de los diferentes grados seleccionados (602, 801 y 1001) para explorar temas y perspectivas específicas relacionadas con la educación física en el colegio. Estas discusiones grupales fueron mediadas por talleres en las cuales los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones.

## 4. **Cuestionarios o encuestas abiertas:**

Se utilizaron cuestionarios o encuestas con preguntas abiertas para recopilar información cualitativa adicional de los estudiantes sobre sus experiencias y percepciones en relación con el concepto que tienen apropiado del cuerpo y la educación física. Estas preguntas

permitieron a los participantes expresar sus ideas y opiniones de manera libre y detallada de estas se sistematizó de la siguiente manera:

**Tabla 6**

*Sistematización de encuestas*

<b>SISTEMATIZACIÓN DE LAS RESPUESTAS (con sistema categorial) CODES-2018</b>				
<i>El presente informe tiene como objetivo categorizar las percepciones y experiencias de 153 estudiantes de grado sexto a décimo en relación al cuerpo, la educación física y sus experiencias en la clase, la muestra está compuesta por 89 mujeres y 64 hombres. Para este fin, se aplicó una encuesta cualitativa que permitió recopilar datos a través de preguntas abiertas, las categorías acá mostrada son las que se abarcan en un conjunto o rasgos característicos entre las respuestas.</i>				
Pregunta	Categoría	Total	Mujeres	Hombres
¿Qué es el cuerpo?	<i>Constitutivo de lo material o biológico (cuerpo maquina)</i>	70	40	30
	<i>Templo del alma</i>	50	30	20
	<i>Expresión de identidad</i>	33	19	14
¿Qué es la educación física?	<i>Desarrollo del cuerpo</i>	60	30	30
	<i>Aprendizaje de algún deporte</i>	50	29	21
	<i>Formación en salud y bienestar</i>	43	30	13
Lo que más gusta de la clase	<i>Practicar deportes</i>	80	50	30
	<i>Socializar con compañeros</i>	40	20	20
	<i>Mejorar la salud</i>	33	19	14
Lo que menos gusta de la clase	<i>Falta de interés en las actividades</i>	60	35	25
	<i>Presión por rendimiento</i>	50	30	20
	<i>Insuficiente tiempo para la práctica</i>	43	24	19

*Nota: Elaboración propia*

## 5. Diario de campo:

Un diario de campo fue utilizado para registrar observaciones, reflexiones, interacciones y eventos relevantes que ocurrieron durante el proceso, apoyadas con audios que después se transcribieron. El diario de campo incluyó:

- a. Descripciones detalladas de las observaciones realizadas en las clases de educación física y otros contextos relacionados con el estudio.
- b. Reflexiones personales sobre sus experiencias, emociones y aprendizajes durante la investigación.
- c. Notas sobre las interacciones y conversaciones informales con estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa.
- d. Registros de eventos, incidentes o situaciones que pudieron tener un impacto en el fenómeno educativo en estudio o en el proceso de investigación.

El diario de campo ayudó a mantener un registro sistemático y organizado de las experiencias y observaciones durante el estudio de casos, lo que facilitó el análisis y la interpretación de los datos. El uso de estas diversas técnicas de recolección de datos permitió obtener una comprensión más completa y rica del fenómeno educativo en estudio y facilitó la triangulación de la información para mejorar la validez y la confiabilidad de los hallazgos.

### **Narrativa de las Experiencia.**

En octubre de 2017, decidí postularme a las vacantes provisionales de la secretaria de Educación Distrital, días después recibí un correo electrónico con la aceptación de la postulación como profesor provisional de un colegio público de la ciudad. La emoción que sentí fue inmediata, ya que había estado trabajando por horas en clubes deportivos de una Caja de Compensación Familiar y esta oportunidad representaba un paso importante hacia la estabilidad laboral que tanto anhelaba en mi profesión, de inmediato, entregué mis documentos a talento humano y fui convocado a la institución para presentarme personalmente. Sin dudarle, me dirigí a la escuela para comenzar este nuevo capítulo en mi carrera como maestro.

La vacante era para la jornada de la tarde, pasado el mediodía llegué al Colegio Estrella del Sur, de la localidad de Ciudad Bolívar, ese día salía de entregar la documentación requerida en la SED, por ende, llegué con una vestimenta formal, de zapatos de cuero, pantalón y saco de sastre acompañado de una camisa azul celeste y corbata. El guardia de seguridad me recibió de manera muy amable y me permitió el ingreso, indicando el lugar al cual debía dirigirme, para este caso era la oficina de coordinación.



*Patio de clases, imagen con autoría propia*

Al continuar el camino por el pasillo, vi a la derecha dos pequeñas oficinas, una correspondiente al personal de seguridad, la otra a orientación y trabajo social, esta sede es conocida como la sede B, tiene algo de fama porque allí se grabó la película con el mismo nombre del colegio que fue dirigida por Gabriel

Gonzales Rodríguez en el 2014, es la segunda más pequeña de las cuatro sedes, con dos bloques de salones, a la izquierda tres salones de un solo piso y los baños al finalizar, con poca iluminación natural, ventanas pequeñas y enrejadas; el bloque de la derecha es más alto y tiene dos pisos, allí se encontraban nueve salones, al inicio de este edificio la oficina de coordinación que también a su vez hace de sala de profesores, también un cuarto continuo pequeño y angosto donde se ubica la bodega de materiales de Educación Física.

En medio de estos dos bloques se encuentra un espacio de diez metros de ancho por cincuenta de largo, al fondo una pared blanca y al otro lado un portón que estaba acompañado al costado por una tienda escolar y la emisora de la sede. Para subir al bloque de la derecha,

existía una gradería de cuatro escalones, al subir por ella se podía apreciar por encima de la pared blanca las montañas, arenosas, sin arborización, acompañadas de cajas de latas y palos que hace su papel de hogar para las personas que allí lo habitan, otro rasgo, característico del lugar era su olor, más precisamente del relleno sanitario ubicado cerca de allí, finalmente, de las cuatro calles circundantes del colegio solo una estaba pavimentada.

Continúa mi recorrido hacia la oficina de coordinación, se escucha la escuela viva, habitada por sonrisas, murmullos, por juegos, lecturas y las esencias que componen todo espacio escolar, con una sonrisa expectante, me



*Gradería patio, imagen con autoría propia*

encuentro con la coordinadora la cual se dirige a mí en un tono suave y amable diciendo “lo estábamos esperando desde hace ya varias semanas”.

Iniciando un diálogo ameno, la coordinadora me cuenta que vive en el barrio a varias calles del colegio, es pensionada pero aún amaba su labor y a la comunidad, por ello continuaba con sus labores, sintiendo que desde ese lugar podía aportar más a sus vecinos y habitantes del barrio. Ella daba la impresión de estar al tanto de todas las situaciones o hechos ocurridos dentro y fuera de la institución, en referencia a las problemáticas sociales de los estudiantes, entre esas cosas, habla con orgullo de sus estudiantes, pero reconoce las falencias o aquellos

elementos que para ser mucho mejor, debido a la falta de pautas de crianza, abandono, en proceso de restitución de derechos de algunos de los y las estudiantes, de familias que desde los abuelos y padres se dedicaban a negocios ilícitos, familias en condición de desplazamiento tanto a nivel interno como a nivel extranjero, también de familias trabajadoras con empresas recicladoras, pero sobre todo niños y niñas con sueños y esperanzas de vivir un futuro mejor.

Transcurrida esta inducción, me brindó el horario y me invitó a aportar desde mi conocimiento lo mejor de mí porque los estudiantes anhelaban esos espacios de juego y ejercicios, lo que implicaba iniciar la siguiente hora. Mis primeros cuestionamientos fueron ¿a quién enseño?, ¿en dónde enseño?, esto me llevó a revisar el material disponible, los horarios, tiempos y el espacio en el que se daban las clases, con la finalidad de articular sus *saberes* previos, para llevar a cabo el objetivo de las clases.

La influencia de mi anterior trabajo, hace que el *deporte praxis*, sea el mediador de mis prácticas pedagógicas para educar las corporeidades, Cajigal (1972) por medio de su planteamiento hace referencia a que esas *prácticas* contienen “factores de ejecución inteligencia motriz, vivencia, goce, expresión y asunción personal de la conducta, los cuales denomina niveles de implicación o enriquecimiento personal que permiten ... comprobar hasta qué punto la persona queda afectada por la conducta educativa respectiva” (Como se citó en Gallo, 2010, p. 198)

Lo que en su momento facilitó la labor durante cuatro semanas fue la realización de un diagnóstico inicial, mientras cumplía con la finalización del año escolar, para ello se utilizó un instrumento o ficha de sesiones de clase (figura 11), eligiendo tres grupos, grado 602, 801 y 1001 de la jornada de la tarde, con estos tres cursos se inicia el estudio de las prácticas del

saber escolar de la EF, para continuar con este recorrido se darán unas precisiones institucionales que se debieron tener en cuenta para llevar a cabo el ejercicio investigativo.

**Figura 11.**

*Instrumento sesiones de Clase,*

<b>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL</b>		
<b>Maestría en Educación</b>		
Instrumento de sesiones de clase		
Saber escolar de la Educación Física		
<b>Lugar:</b> Institución Educativa Distrital Estrella del Sur	<b>Fecha:</b> 02/11/2017	<b>Duración:</b> 80 min.
	<b>Maestro investigador:</b> Whitman Farut Durán Arias	
<b>Ciclo:</b> I		
<b>Elemento:</b> Recolección de datos		
<b>Propósito de formación:</b>	<b>Preguntas orientadoras:</b> ¿Qué observar?, ¿Para qué observar?, ¿La población la indicada para la implementación del proyecto?	
Por medio del saber escolar de la Educación Física, reconocer el saber constitutivo de la praxis que brinda identidad a la EF	<b>Propósito de la sesión:</b> Realizar una observación participativa, se busca recolectar la mayor cantidad de datos que brinden insumos a la fase de diagnóstico.	
<b>Fases</b>		<b>Experiencia de aprendizaje</b>
<b>Habilidades comunicativas</b>	<b>Tarea de movimiento</b>	La intención principal es realizar una inmersión en el ambiente, para recolectar datos que puedan servir de sustento para la elaboración de la primera sesión como prueba piloto y mejorar las sesiones de clases de los próximos ciclos. Iniciando la recolección de datos con los grados 602 y 1002, se realizarán las observaciones participativas, integrando y presentando el proyecto, al final de la sección se recolectarán entrevistas y fotos que permitan enriquecer la observación. Estableciendo los acuerdos y los compromisos previos en las sesiones de clase, se recolecta datos en documentos escritos de carácter personal, tomando registro audiovisual y reconociendo las planeaciones de clase ya acordadas.
Realizar entrevistas, diálogos e indagaciones sobre los procesos educativos en la institución.	Realizar observaciones participativas, siendo parte de los encuentros académicos.	
<b>Recursos:</b> fichas de registro y diario de campo		<b>Observaciones:</b> se llevarán dos actividades con variaciones para los juegos establecidos.
<b>Evaluación:</b> Comenzar a darle respuesta a las preguntas orientadoras: ¿Qué observar?, ¿Para qué observar?, ¿La población es la indicada para la implementación del proyecto?		

*Nota elaboración propia.*

## Las dinámicas desde lo institucional.

El desarrollo de la investigación brinda unos límites y parámetros, estos se pueden evidenciar desde el currículo académico de la institución, en las intenciones o metodologías previas utilizadas por los(as) maestros(as) de la institución, los sujetos de la educación a formar, sus propósitos, gustos y necesidades, por supuesto, el cronograma de trabajo que posibilita

Programación RESOLUCIÓN 2048 DE 2017	
Itinerario	Para Nombre
Primer semestre	Del 22 de enero al 15 de junio de 2018
Segundo semestre	Del 3 de julio al 23 de noviembre de 2018
Semanas de desarrollo institucional	Cinco semanas (del 9 al 19 de enero de 2018; del 26 al 30 de marzo de 2018; del 8 al 12 de octubre de 2018 y del 26 al 30 de noviembre de 2018)
Recesos estudiantiles	Cinco semanas (del 15 al 19 de enero de 2018; del 26 al 30 de marzo de 2018; 18 al 29 de junio de 2018, 8 al 12 de octubre de 2018)
Sesiones de clase por bimestre	4 para un total de 8 por semestre y 16 en su totalidad
Primer bimestre	¿Qué es mi cuerpo y Educación Física?
Segundo bimestre	Mi cuerpo, espacio y paz
Tercer bimestre	Cuerpo cómo territorio
Cuarto bimestre	Experiencia de la corporeidad
Productos y sistematización de la experiencia	Mes de noviembre

Figura 12. Programación escolar, Autoría propia, basada en cronograma escolar.


este ejercicio estuvo ceñido a dos factores, el primero es la resolución 2048 de 2017 donde se estipulan las fechas de trabajo, a lo cual, se adaptaron las 16 sesiones de trabajo que se tuvieron planeadas, una de las características del Colegio Estrella del sur es que se maneja el año escolar por bimestres, siendo cuatro de ocho semanas académicas cada una, para el estudio de caso se implementó cuatro sesiones por bimestre, previendo posibles actividades institucionales, paro de maestros o variables que no se tenían previstas.

Como mencioné anteriormente, la jornada escolar se divide en mañana y tarde, hubo conmigo cinco profesores de Educación Física: dos por jornada y un quinto en jornada global, es decir, con carga académica distribuida en ambos horarios. Mi llegada al colegio significó que me adaptara a diferentes dinámicas y tareas, entre ellas, la revisión del plan de mejoramiento anual POA. Este plan consistió en analizar todo lo realizado en el año 2017 y plantear las formas de mejorar estas actividades o procesos.

El siguiente momento, se llevó a cabo en las reuniones de área pues se debe trabajar en la programación didáctica del proyecto curricular, enfocada en la malla, para ese momento está en proceso de construcción. Gil parafrasea a Zabalza y dice “que la programación se refiere a un proyecto para adoptar las previsiones generales de lo que hemos denominado proyecto curricular, pues el principal sentido es convertir lo general en particular” (2002, p. 85).

**Tabla 7**

*POA (Plan Operativo Anual)2018*

 <b>COLEGIO ESTRELLA DEL SUR</b> “Trabajando por el Desarrollo Humano y Comunitario con Calidad en Ciudad Bolívar” <b>PLAN OPERATIVO Y DE MEJORAMIENTO 2018</b>						
INSTANCIA: Área de Educación Física - FECHA: 14-01-2018						
OBJETIVOS	METAS	ACCIONES	FECHA	RESULTADOS ESPERADOS	RESPONSABLES	EVALUACIÓN
Retroalimentar la malla curricular del área de Educación Física, Recreación y Deportes por ciclos basado en el nuevo formato de estructura curricular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el desarrollo de la malla curricular en el 2017</li> <li>• Consolidar malla curricular</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematizar y analizar lo realizado, lo planeado y lo logrado en el marco de los ejes temáticos del área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al final de cada periodo se enviará un reporte de sistematización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Malla curricular ajustada al formato institucional</li> </ul>	Docentes del área: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Andrés Romo</li> <li>- Luisa Rodríguez</li> <li>- Farut Durán</li> <li>- Carolina Jabonero</li> <li>- Daniel Poveda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Malla curricular entregada a Coordinación</li> </ul>
Ajustar e integrar operativamente las acciones del área, tales como: test Par-Q, Juegos Inter-cursos (inauguración y clausura), Día Mundial de la Actividad Física, Semana cultural, carrera atlética.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover la test Par-Q para análisis de información entre los docentes del área.</li> <li>• Lograr el desarrollo de los juegos inter-cursos en cada sede y jornada con énfasis en la resignificación de la competencia, los juegos populares y cooperativos.</li> <li>• Participación y apoyo en las actividades institucionales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incluir una copia del TEST Par-Q en el observador de cada estudiante.</li> <li>• Planear, organizar y orientar los Juegos Inter-cursos hacia la resignificación de la competencia, los juegos cooperativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todo el año</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en semana cultural y actividades institucionales</li> <li>• Juegos inter-cursos realizados con énfasis en los juegos cooperativos.</li> </ul>	Todos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base de datos de IMC y Par Q entregados al jefe de área</li> <li>• Juegos inter-cursos realizados</li> <li>• Evidencias de participación en actividades institucionales</li> </ul>

*Nota: Elaboración basado en el trabajo conjunto del área de educación física del Colegio Estrella del sur 2018*

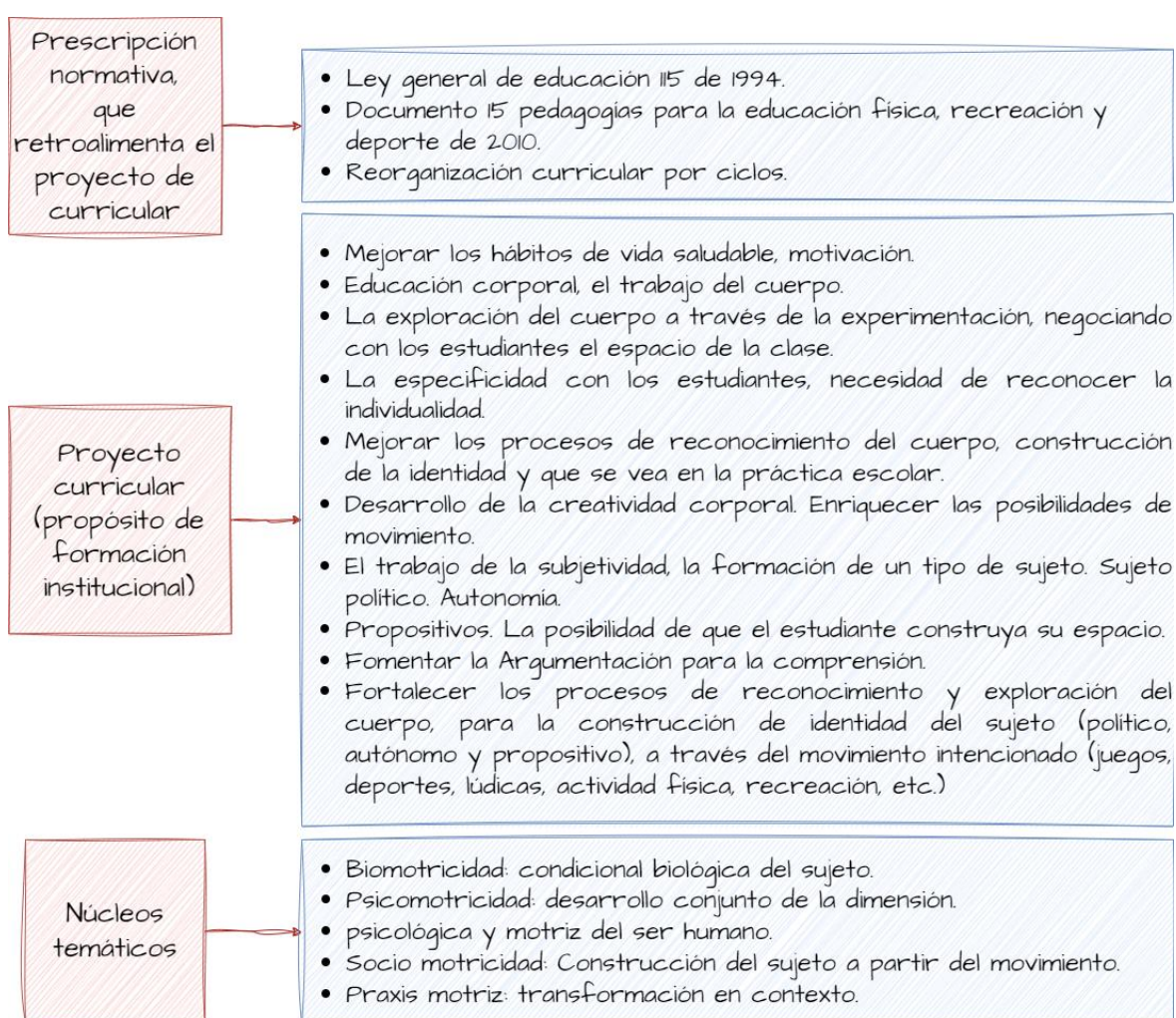
En el ejercicio de reflexionar con cinco maestros<sup>20</sup>, acerca de sus intencionalidades y sentires variados sobre la identidad de la Educación Física, se generó una interesante discusión que dio lugar a una múltiple concepción de llevar a cabo el proyecto curricular. Cada uno de ellos tenía una mirada diferente y hasta opuesta a nivel epistémico sobre qué era lo enseñable en Educación Física.

<sup>20</sup> Docentes del área de Educación física, tres hombres y dos mujeres, en edades entre los 25 a 40 años.

En aquella reunión, los(as) docentes(as) compartieron sus opiniones y perspectivas sobre el tema, generando un espacio de diálogo y reflexión. A pesar de las diferentes posturas, se lograron llegar a consensos sobre el enfoque a seguir en el proyecto curricular, lo que evidenció la importancia del trabajo en equipo y el diálogo en la construcción de propuestas educativas sólidas.

**Figura 13**

*Objetos de estudio del proyecto curricular CODES*



*Nota: Extraído del plan de estudio del Colegio Estrella del sur 2017*

Al tener, una variedad tan amplia y distante una de la otra en lo que respecta a la adaptación del saber del maestro en sus espacios de enseñanza, es posible establecer, un

conflicto en la identidad de la educación física desde su saber disciplinar. En este proceso de construcción curricular, todos los maestros llegamos a un común acuerdo de llamar al proyecto, un proceso integrado en construcción, por supuesto entre las dos jornadas con un promedio de dos horas semanales para reuniones de área, no fue suficiente para llegar a un consenso claro de los criterios y orientaciones didácticas, desde esa experiencia, se puede decir que los tiempos para trabajar en un proyecto académico son bastante cortos, además de no ser productivos y ser espacios que en ocasiones pueden estar llenos de formatos por llenar, estas dinámicas por lo general no permitieron avances significativos en el proceso de construcción de malla curricular y aún más cuando se encuentra en construcción.



*Formaciones en patio, imagen con autoría propia.*

Para esas mismas semanas de desarrollo institucional, nuevamente tuve una conversación con la coordinadora, pues requiere, desde el área de educación física que los(as) estudiantes formen para las izadas de bandera, eventos culturales u ocasiones necesarias, de manera ordenada y era

trabajo del profesor de educación física lograr ese objetivo, otro punto se puso en la mesa, fue la correcta utilización del uniforme, para evitar el uso de ropa ancha o sudaderas demasiado entubadas, a lo cual se añadió el uso de las gorras, pues estas no corresponden al uniforme y están prohibidas, y continuó diciendo que no quería ver desorden con los balones en el tiempo del descanso, pues era mi deber decomisarlos y guardarlos en la bodega hasta final del año; literalmente finalizó con la siguiente frase “eso hace un buen profesor de Educación Física”, para esta ocasión la conversación no me parece tan amena, pero después de esas semanas de

trabajo institucional pude hacer algunas conclusiones de los objetivos institucionales que se planteaban para el área de Educación Física, los cuales señalo a continuación:

- Organizar y disciplinar los cuerpos para que habiten los espacios escolares de manera institucional, respondan a las necesidades del manual de convivencia y comportamientos deseados en eventos culturales e institucionales.
- Los torneos e inauguración de juegos, es la prioridad dentro de la planeación del POA, pues son eventos de gran agrado para los estudiantes y entre más visible la inauguración “mejor” es el trabajo del docente.
- La práctica y el saber escolar de la educación física son vistas de manera tradicional como sucedió en siglos anteriores, como un saber que a su vez se convierte en un dispositivo de orden y control.

Esta primera observación directa de las dinámicas institucionales no constituye la única mirada para el estudio de caso, pues en el año 2017 cuando ingrese a la institución, por el cierre de año escolar las dinámicas fueron completamente diferentes.

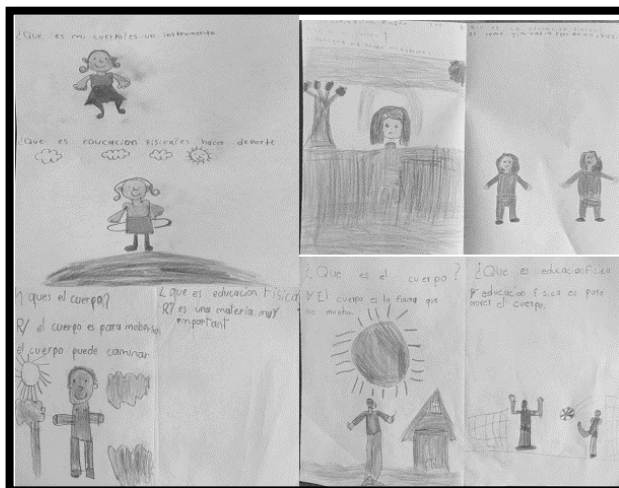
### **Las dinámicas desde la práctica**

Finalizando el mes de enero de 2018, se asignaron las cargas académicas, los cursos correspondientes fueron en duplas correspondientes a los grados sextos, séptimos, octavos, noveno y décimo para un total de diez cursos, de



*Actividad estudiantes 602, imagen con autoría propia.*

éstos se eligieron tres para hacer el proceso de descripción, 602, 801 y 1001, los cuales se centraron en la práctica del maestro y en problematizar el proceso de formación del saber escolar de la Educación Física y por supuesto el impacto que tiene en los sujetos de la educación con todo el involucramiento de la comunidad académica.



*Actividades realizadas por los estudiantes del curso 602, imagen con autoría propia*

Para ello, se pensaron 16 sesiones divididas en cuatro temáticas, la primera fue iniciada con una pregunta ¿Qué es mi cuerpo y la Educación Física? Sesión una: ¿Que es educación física?, sesión dos: ¿para qué es la educación física?, sesión tres: mi cuerpo, características y reconocimiento, sesión cuatro: cuerpo en movimiento. En este primer eje temático los estudiantes dieron respuestas orientadas a catalogar el cuerpo como una máquina, el objeto que nos mueve, lo que les permite comunicarse con el mundo, lo que más odio y me hace sentir mal, entre otras, por el lado de educación física lo relacionan, con correr, con jugar con la clase más divertida, como algo importante del colegio, en donde te hacen doler los músculos, entre



*Actividad estudiantes 801, imagen con autoría propia*

otras, para el registro de estos ejercicios se utilizó la graficación y la pregunta como eje articulador de las apuestas pedagógicas.

La graficación realizada, utilizó al mismo cuerpo y diversos elementos para dar la intención de otorgarle diferentes

dimensiones a cada uno de los segmentos corporales. Previó a esta actividad en un descanso

sucedió un accidente, una estudiante del grado 602 patió el balón con fuerza desmedida y golpeó en la cara a otra de sus compañeras que se encontraba sentada en las graderías, lo cual generó una anotación en el observador de la estudiante y el decomiso del balón. En la actividad de este primer eje, se realizó la reflexión en torno a la situación, en donde la estudiante dijo: “Ahora entiendo, que no debo hacerles daño a las demás personas, no tenía idea de que con mis pies también podía crear. Siempre veía que los hombres pateaban duro el balón de micro, pensé que haciendo eso sería mejor en el juego, pero ahora debo ser más inteligente con mi cuerpo.” Sara, 13 años.

Entonces, al implementar las sesiones se iba articulando con cada una de las actividades, el segundo eje abordó el cuerpo desde las medidas antropométricas y las cualidades motrices, pues esta mirada era la más generalizada de las prácticas de la educación física. Pero cambió a raíz de un suceso, para el mes de mayo se iniciaba el segundo bimestre, el grado décimo se encontraba en la sede D, una sede



*Actividad estudiantes 1001, imagen con autoría propia.*

más grande que la sede B, cuenta con cancha múltiple, arcos, aros y mallas de microfútbol, baloncesto y voleibol. los espacios se brindaban de mejor manera, y cuando ese espacio estaba ocupado, se podía optar por la parte de atrás de los salones que contaba con un pasillo que algunas veces hacía de salón.

Según el horario, existían días en que me debía desplazar de una sede a otra, *el cuerpo se mueve*, aprovechando que ese martes me movía de una sede a otra, llevaría el material con

dos estudiantes, salimos de la sede D, con Johan y Bayron, dos estudiantes que serían catalogados como *terremotos o indisciplinados*, pero que al momento de colaborar en la clase eran los más dispuestos y proactivos, manteniendo a todo el grado super atento y dispuesto.

El recorrido eran cuatro cuadras, doblando dos calles más a la izquierda para llegar a la sede B, bajo esas circunstancias se dirigen a mi para decir, “profe, por ahí no nos metamos, es que tengo un kilombo bien áspero con los de las torres, van y me pelan si me pongo lámpara, todo bien, vamos mejor por este lado”, lo cual me dejó inquieto, y lo asocié con tres noticias más que sucedieron en el barrio, una de ellas, la muerte de un exalumno que fue expulsado por apuñalar a otro en la pierna cuando cursaba grado séptimo, las voces que rondaban el barrio, hacían referencia a que participó en una balacera contra otra pandilla, y semanas después murió en el hospital de Meissen a causa de las heridas. La segunda, es cuando la policía descubrió en



*Actividad estudiantes 801, imagen con autoría propia.*

abril de 2018, el lugar donde guardaban el dinero robado de un carro de valores, hecho que sucedió en la avenida Américas con 68 en frente de un almacén de cadena, lo llamativo de este evento, es que la casa donde encontraron el dinero se ubicaba cerca a la sede D, finalmente, la historia

latente de Ciudad Bolívar y las constantes limpiezas sociales que sucedían en los barrios.

Estos hechos, me llevaron a pensar más en los estudiantes que compartían el espacio, más allá del uso o no de gorras, si se pintan las uñas o se maquillan el rostro, en definitiva, el segundo eje tendría que ver con cuerpo, espacio y paz, en este punto, la práctica pedagógica se convierte en intencionada para generar afecciones, como elemento cuestionador, en los cuerpos

que transitaban el espacio académico de la Educación Física, las cuatro sesiones, estuvieron articuladas de la siguiente manera: sesión cinco, el espacio que ocupa mi cuerpo; sesión seis del ocupar al habitar; sesión siete, taller de máscaras; sesión ocho juegos y tristeza. Al respecto Farina (2005), menciona que;

Aunque la pedagogía tiene que ver con políticas territoriales, una pedagogía se apoyara en las afecciones no pretendería colonizar territorios, sino hacer visible el régimen perceptivo y hacer legible el orden discursivo que traman dichos territorios, que se traman en su propio territorio de impactos. (p. 364)

Con esto, cabe mencionar el tercer eje, referido al cuerpo cómo territorio. De modo que los espacios pedagógicos que se implementaron estuvieron ubicados en los siguientes cuatro momentos: sesión novena, cuerpo como territorio; sesión décima, de la casa al colegio reconociendo los espacios;



*Cartografía Social grado 1002, imagen con autoría propia.*

sesión onceava, cartografías corporales, doceava sesión, cartografías del territorio.

En este proceso se estaban consolidando procesos con orientación y coordinación, para trabajar temas complejos de violencia y consumo de drogas, para lo cual se utilizó la figura de



*Actividades estudiantes, imagen con autoría propia.*

semillero escolar, para que los estudiantes tuvieran un mejor acompañamiento, pues las situaciones empezaban a desbordar las prácticas del Saber Escolar de la Educación Física.

Las praxis realizadas en estas sesiones, nos llevó al último eje concerniente

a las experiencias de la corporeidad “cuando afirmamos que el cuerpo humano es *corporeidad* queremos señalar que es *alguien* que posee conciencia de su propia «vivacidad» de su presencia aquí y ahora de su procedencia del pasado y de su orientación hacia el futuro, de sus anhelos de infinito a pesar de su congénita finitud” (Mèlich & Duch, 2005, p. 240).

Con esto, la sesión trece fue, historia de vida, se exploró desde diferentes manifestaciones artísticas la experiencia personal de cada participante y cómo ha influido en su relación con el cuerpo y la mente.; la sesión

Pasaban los días Camila estudiaba y el viernes **10 de agosto** no tenía clase Camila hablo con Tatiana preguntándole **¿Que hay para hacer hoy?** Con lo que Tatiana respondió - **¡Veámonos y miramos!** Pero ambas sabían para que se fueran a encontrar así que Camila y Tatiana consiguieron la plata para el tarro de pegante y para comer algo, tal como lo planearon Camila salió de su casa a las **3:44 PM del 10 de agosto 2018.**

*Escrito estudiante curso 801.*

catorce desde lo sentipensante, lo que sugiere que se exploró cómo la experiencia sensorial y emocional afecta la percepción y la experiencia del cuerpo desde lo sentipensante; la sesión quince, taller de emociones, donde se exploró la relación entre las emociones y el cuerpo, y cómo el cuerpo puede ser utilizado para regular y expresar emociones; y la última,

reflexionando en y a través del cuerpo, se centró en la reflexión en y a través del cuerpo, se animó a los participantes a reflexionar sobre su experiencia y su relación con su cuerpo y su mente, y cómo estos dos aspectos están interconectados.

### **Intención u omisión: el cuerpo en la práctica pedagógica.**

El viernes 6 de abril se realizó una reunión de área, la intención de la reunión fue bastante clara, organizar la inauguración del torneo

*Por motivos de viaje nos trasladamos a la Loma, Cesar y fue hoy donde cursé el grado Séptimo en el 2015, en el Colegio Valentín Manjarez, luego por problemas familiares me tocó devolverme para Cúcuta en el mismo año y terminé el grado Séptimo en el Colegio Mariano Ospina Rodríguez.*

*Escrito estudiante curso 1001.*

Codesista. Esta inauguración conlleva un

encuentro desde la cultura del deporte, para ese año se utilizó como herramienta los países que participaban en un mundial de fútbol. “las diversas tradiciones intelectuales de investigación y práctica pedagógica proporcionan un fundamento para hacer progresar, aceptar y evaluar las prácticas particulares en cada tiempo y lugar” (Farina, 2005, p. 93).

Teniendo en cuenta estas reuniones de área se llevo a cabo un registro o diario de campo , las siguientes son algunas anotaciones del mismo;

Reunión de área 6 de abril 11:30 a.m.

**Moderador 1:** siguiendo con la agenda, se viene la inauguración de juegos y debemos estar pilas con eso, pues la propuesta se debe entregar a más tardar el próximo

lunes, así que profe, yo propongo que tengamos un responsable por sede y por jornada, con eso cada uno responde por lo suyo.

**Moderador 2:** si bien es cierto que debemos responder cada uno por su sede, la responsabilidad es del área así que hagamos una programación general y la adaptamos para todos, hablándolo sin tapujos, lo más importante para mí son los torneos, ¿Quién va a pitar los partidos?, además no tenemos balones para el campeonato, así que toca que traigan los estudiantes, pero eso a la final va a ser un problema, si la coordinadora comienza a decomisarlos.

**Moderador 3:** Entonces en acta quedará los acuerdos y cada docente se hace responsable.

Los tiempos en la escuela son bastante cortos y las reuniones de área se terminaban rápidamente, los temas se abordaban por grupos de grado, por la particularidad de las dinámicas de cada sede y cada docente, llegado el 23 de marzo, se toma registro de las actividades realizadas:

Notas de clase- 23 de marzo de 2018, sede B.

Hoy el día de la inauguración, el colorido y las sonrisas de los estudiantes es indudable, veo con gran asombro que las directoras de grupo han puesto un empeño gigante para que los países que representan se vean reflejado en cada uno de los estudiantes. Es increíble que una actividad tan tradicional tenga tanto impacto le preguntaré a una directora del grado cuarto que piensa de esta inauguración:

- **Directora de grado cuarto:** oiga pelao, esto le salió bien, ¿ya visitó todos los salones? el que me gusto más es el de Francia, y que pienso de la inauguración, pues que muchos de los niños no tienen la oportunidad de celebrar ni un cumpleaños, y de verdad, esto les emociona, pues si bien yo creo que mi curso ni

va a llegar a la final de los campeonatos porque los de quinto son muy vagos con el fútbol, si creo que se van a disfrutar bastante esto, no los ve como están que corren felices, huy pero le cuento la recogida de todo esto va estar mamona.

Efectivamente, es muy difícil encontrar a alguien que no esté alegre, este patio de clase que queda al borde de una montaña puso banderines de colores, bombas y disfraces. En definitiva, no se trata de partidos de un deporte, ni de quien es el campeón o el perdedor, hoy se trata de compartir con todos, de divertirse de apropiarse de los espacios con tomas culturales, de que en la escuela no solo habitan estudiantes, sino, sueños, alegrías y sobre todo las ganas de ser felices.

Si bien es cierto, el tema de la inauguración de juegos no hacía parte de las sesiones de clase causó un gran impacto, aún más en la sede D, cómo era habitual, las inauguraciones se llevaban a cabo dentro del colegio, pero ese año sucedió algo muy particular.

Notas de clase- 11 de abril de 2018, sede D.

- **Coordinador de la sede:** huy profe esos chinos se pusieron la 10, eso el patio queda muy pequeño para ese desfile, toca sacarlos y que den la vuelta a la manzana.
- **Profesor de EF:** huy coordi, eso no habrá problema, porque no tengo la logística para eso además que tal si le pasa algo a los estudiantes, ni siquiera la rectora sabe.
- **Coordinador de la sede:** A ellos no les pasa nada, más bien alístese y yo le ayudo al menos que le den la vuelta a la manzana, ya le digo a los directores de grupo y esté ahí en la juega.



*Inauguración juegos, imagen con autoría propia.*

Efectivamente, no se trata de la inauguración de juegos o de la clase de educación física, sino de que, en cada acto cultural, confluía una gran necesidad de combatir las problemáticas sociales que traspasaban las fronteras de la escuela, con

cultura, creatividad y comunidad. Estos elementos no solo pasaban en EF, para la feria de artes y danzas, el día del idioma, la feria empresarial, las olimpiadas matemáticas, cada profesor que habita ese colegio, ponía el máximo de su empeño para que la experiencia del estudiante reflejara una gran sonrisa, reflejando la importancia del maestro como agente transformador del contexto en la práctica pedagógica.

### **Triangulación de datos**

Los retos que afronta una investigación cualitativa con una metodología de estudio de caso, es el posible sesgo del investigador, aún más cuando se trata de la narrativa de las propias prácticas en el proceso de formación y enseñanza, por lo cual, con efectos de mejorar la confiabilidad, validez y credibilidad de los hallazgos se involucraron a lo largo del trabajo la triangulación de múltiples fuentes en relación con el problema de investigación, tenemos por ejemplo, las políticas públicas nacionales e internacionales, abordadas desde diferentes perspectivas y enfoques relacionados a los informes de organizaciones, proyectos y legislaciones que dieron una visión completa de los diferentes enfoques que influyen en la forma de abordar la educación física en la escuela brindando unas contribuciones a la múltiples identidades de la Educación Física.

Lo que dio paso a los marcos conceptuales por medio de una revisión sistemática de la literatura, que permitieron mostrar los diferentes el abordaje de variados enfoques del objeto de estudio de la Educación Física, esta triangulación teoría permitió examinar el problema de investigación desde diversos ángulos con la finalidad de enriquecer la comprensión del caso, desde allí, abordar *el hacer y el decir* de la educación física, confrontando ideas para que puedan llegar a ser más sólidas y objetivas al momento de posicionar a la educación física como una práctica de la corporeidad, con ello, abordar la triangulación de métodos y datos.

A partir de la triangulación de métodos y datos, se pudo contrastar y comparar las perspectivas y experiencias de los profesores de educación física y los estudiantes en relación con el fenómeno de estudio. La combinación de datos cuantitativos y cualitativos, como las encuestas y las entrevistas, proporcionó una visión más amplia y profunda de las concepciones del cuerpo, las percepciones sobre la educación física y los enfoques pedagógicos adoptados por los docentes. Además, la inclusión de distintos talleres en los grupos focales permitió identificar similitudes y diferencias en sus experiencias, lo que enriqueció la comprensión de la educación física como un saber escolar y su relación con la corporeidad en el contexto específico del colegio Estrella del Sur.

**Figura 14**

*Triangulación de la información.*



*Nota: Elaboración propia*

A partir de ahí, el análisis de los retos y limitaciones en la enseñanza de la educación física, las percepciones de las prácticas docentes como tradicionales o innovadoras y las propuestas para mejorar el enfoque y la calidad de la educación física en la escuela pública, permitieron llegar a conclusiones sólidas y bien fundamentadas, que pueden contribuir a la construcción de una Educación Física más inclusiva, significativa y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes.

### **Análisis de datos**

Al combinar y contrastar los diversos datos y fuentes utilizadas en este estudio de caso, se obtiene una visión más rica y completa del fenómeno educativo en estudio, lo que permite generar conclusiones y recomendaciones más sólidas y fundamentadas para fomentar la educación física como una práctica de la corporeidad. Estas apreciaciones y resultados muestran una percepción diversa y compleja de la educación física, entre las políticas públicas, los posibles objetos de estudio, los estudiantes y los docentes, se refleja la multiplicidad de enfoques que se prestan para considerar las prácticas pedagógicas y éticas del cuerpo.

Esto mismo, se expresó en las preocupaciones por parte de los docentes en las entrevistas, los desafíos y retos identificados en la literatura y las políticas públicas, pueden vincularse a los hallazgos, debido a que sugieren la necesidad de abordar la educación física desde un enfoque, que incluya aspectos relacionados con la corporeidad, el desarrollo de las subjetividades y las construcciones de relaciones éticas, puesto que, únicamente se tiene presente: la promoción de la salud, el bienestar, la inclusión, la equidad, la educación en valores, educación en ciudadanía, el desarrollo de habilidades y las competencias. Esto nos arroja los análisis:

- a. Percepciones de los estudiantes sobre el cuerpo: La mayoría de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, consideran al cuerpo como una máquina o solo biológico, seguido de la idea de que es el templo del alma y la expresión de la identidad.
  
- b. Percepciones de los estudiantes sobre la educación física: Los estudiantes tienen opiniones diversas sobre la educación física. Mientras que las mujeres tienen una distribución bastante equilibrada entre el desarrollo del cuerpo, el aprendizaje de algún deporte, la formación integral en salud y bienestar, los hombres se inclinan más hacia el desarrollo del cuerpo y el aprendizaje de algún deporte.
  
- c. Aspectos gustan y no de la clase: La práctica de deportes es el aspecto favorito tanto para hombres como mujeres. La falta de interés en algunas actividades por la exigencia que se plantea sin poder resolverlo o desenvolverse al enfrentarse a ese reto y la presión por rendimiento expresado en las calificaciones, son los aspectos menos favoritos en ambos grupos.

Por otra parte:

- a. En las entrevistas a los docentes, se observan diferencias en sus enfoques y en las maneras de implementar las prácticas de enseñanza, aunque todos reconocen la importancia de la educación física para un desarrollo integral de los estudiantes.

- b. Los docentes expresan preocupaciones sobre la falta de recursos y espacios adecuados en el colegio, así como problemas de inseguridad, expendio de drogas en el entorno escolar y contaminación ambiental por los olores que genera el vertedero de doña Juana.
  
- c. La mayoría de los docentes no consideran que sus prácticas de educación física sean tradicionales, aunque algunos reconocen la influencia de las prácticas tradicionales en su formación docente, para este caso se alcanzó a dimensional la educación física cómo sinónimo de la educación corporal, pero no se tenía en cuenta el concepto de corporeidad.

Se puede afirmar que las construcciones conceptuales en los estudiantes se basan en sus experiencias y la de los maestros en las formulaciones epistémicas ligadas a las dinámicas administrativas curriculares. Para el primer caso, los estudiantes se implicaron en un proceso de transformación personal que va más allá de la mera acumulación de información. En este sentido, la educación física no debería centrarse únicamente en la transmisión de habilidades técnicas y cualidades físicas, sino también en la formación de individuos éticamente críticos y reflexivos, capaces de aprender a partir de sus propias experiencias y de su entorno.

En el segundo se reflejada en los formatos y en el cumplimiento de las normas y compromisos institucionales, abogaron por una educación más centrada en los resultados, sin tener presente en la dimensión subjetiva, afectiva y ética del aprendizaje, en lugar de reducirlo a un conjunto de técnicas y conocimientos objetivos. Por su parte, los tres grupos focales, transitaron por cuatro ejes denominados: mi cuerpo en la educación física, cuerpo desde las

medidas y cualidades, cuerpo como territorio y finalmente experiencia de la corporeidad, de estos ejercicio y recolección de material trabajado en los talleres se puede analizar:

**Grupo focal grado sexto:**

Al abordar los temas, los estudiantes mostraron una comprensión inicial y básica sobre el cuerpo y la educación física: la relacionaron de manera inicial la educación física como una disciplina centrada en el desarrollo del cuerpo y la práctica de deportes; reconocieron algunas características y funciones de su cuerpo, pero con un enfoque principalmente en el movimiento y las habilidades motoras básicas.

Al tratar el cuerpo como territorio, los estudiantes comenzaron a explorar la relación entre su cuerpo y su entorno, aunque todavía de manera superficial, sintieron que su cuerpo es frágil y vulnerable, algunos reconocieron emociones negativas por su contextura física, formas antropométricas; al transitar por las experiencias de la corporeidad se centraron en la exploración de sus propios cuerpos y el descubrimiento de sus capacidades para relacionarse con el mundo a través de su cuerpo.

**Grupo focal grado octavo:**

En el grupo los estudiantes mostraron una comprensión más avanzada y matizada de la educación física, reconociendo la importancia de la clase para la salud y el bienestar corporal; en el tema del cuerpo desde las medidas antropométricas y las cualidades motrices, los estudiantes discutieron sobre la importancia de conocer y entender las diferencias individuales, cómo estas pueden influir en su desempeño y desarrollo de las personas, aunque hubo momentos de sexualización corporal, se logró avanzar en un reconocimiento de sus cuerpos más allá de las miradas; al abordar el cuerpo como territorio, los estudiantes reflexionaron

sobre la relación entre su cuerpo y su entorno, teniendo conciencia plena sobre algunas actitudes hacia el cuerpo del otro y cómo las interacciones entre ambos pueden influir en su identidad y experiencias. En cuanto a las experiencias de la corporeidad, los estudiantes compartieron sus vivencias personales y cómo la educación física les ha permitido experimentar y explorar su cuerpo de diversas maneras dentro y fuera del colegio.

### **Grupo focal grado décimo**

En el grupo los estudiantes demostraron una comprensión más profunda y crítica de la educación física, el cuerpo y su interacción, abordaron temas como la educación más allá del rendimiento físico o la competitividad, los estudiantes generaron discusiones y debates sobre cómo la educación física les ha permitido desarrollar habilidades motrices y cognitivas, pero también cargas negativas hacia sí mismos, generando desconfianza, baja autoestima y en algunos casos indignación, y cómo estas habilidades se aplican en diferentes contextos y situaciones de la vida.

Al tratar el cuerpo como territorio, los estudiantes reflexionaron sobre la relación entre su cuerpo, su entorno y su identidad, cómo la educación física les ha permitido explorar y experimentar su corporeidad de manera significativa y transformadora a tal punto que el trabajo dio como fruto un capítulo del libro resultado de investigación, llamado: *Los Semilleros como escenarios de investigación formativa en la escuela* publicado en el año 2018.

## REFLEXIÓN DE LA EXPERIENCIA

La enseñanza de la Educación Física en la escuela pública se concibe tradicionalmente como un componente del currículo escolar, centrado en el desarrollo de habilidades motoras, la promoción de la salud física, el fomento del trabajo en equipo y el rendimiento. Sin embargo, este ejercicio investigativo postuló un enfoque más profundo. La enseñanza de la Educación Física en la escuela pública debe ser concebida desde una perspectiva de la experiencia de la corporeidad, que tenga en cuenta la importancia de una pedagogía de lo sensible en la formación de la subjetividad y en la construcción de relaciones éticas.

Esto implica, destacar la importancia de las *prácticas cotidianas* como acciones creativas y subversivas que permiten a los individuos apropiarse y reinterpretar las estructuras sociales y culturales dominantes, esta forma de *ser y estar* permitiría una conciencia crítica en relación con el mundo. Y es allí, donde la educación física, como práctica de la corporeidad, desempeña un papel fundamental en la formación de las subjetividades sentipensantes y en la construcción de relaciones éticas y reflexivas en el ámbito educativo.

Al abordarla desde esta perspectiva, puede entenderse desde una práctica de la corporeidad al considerar el cuerpo como un elemento central en el proceso de aprendizaje y en la construcción de la subjetividad y las relaciones interpersonales no solo como un conjunto de actividades motrices y deportivas, sino también como un espacio de exploración, expresión y reflexión sobre el cuerpo. En este sentido, se convierte en un ámbito para el desarrollo de la autoconciencia, la autoexpresión emocional, la empatía y el respeto por las diferencias corpóreas, así como para la apropiación y reinterpretación crítica de las normas y estructuras sociales y culturales relacionadas con el cuerpo y la corporeidad, esto implica:

1. Reconocer y valorar la diversidad de experiencias y vivencias corporales en el contexto de la educación física, fomentando un ambiente inclusivo y respetuoso de las diferencias individuales y corpóreas.
2. Promover actividades y experiencias que favorezcan la toma de conciencia de la corporeidad, la expresión emocional y la construcción de relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto mutuo.
3. Desarrollar pedagogías sensibles que fomenten la reflexión crítica y la creatividad en la práctica de la educación física, permitiendo a los estudiantes apropiarse de su cuerpo, reinterpretando las normas, estructuras sociales y culturales en su entorno.
4. Integrar la educación física como una práctica de la corporeidad en el currículo escolar de manera transversal, vinculándola con otras áreas del conocimiento, de la vida cotidiana, y promoviendo la construcción de un enfoque ético y reflexivo en relación con el contexto social donde se desenvuelve.

A partir de esto se puede abordar dos preocupaciones que se manifestaron en este estudio de caso, la primera es que un maestro de educación física puede encontrar en sus prácticas una diversidad de enfoques pedagógicos, objetos de estudio, falta de actualización y formación continua, ante esa multidimensionalidad pueden generar desafíos en términos de planificación, implementación y evaluación de actividades que aborden de manera efectiva todos los aspectos corpóreos, cognitivos, emocionales y sociales del aprendizaje. Una segunda preocupación, gira entorno a la adaptación de las necesidades y características específicas de

los estudiantes, puesto que su contexto sociocultural, habilidades sociales y emocionales, requieren un enfoque pedagógico reflexivo y sensible por parte de los docentes, lo que puede ser difícil en contextos de escasez de recursos, espacios adecuados y falta de intención del docente por transformar sus prácticas.

Para finalizar, frente a los hallazgos y conclusiones presentados en este estudio de caso, hay algunas áreas pendientes y oportunidades para futuras investigaciones en la enseñanza de la educación física como una práctica de la corporeidad, entre estas están, replicar y ampliar la investigación en diferentes contextos geográficos y culturales, así como en otros tipos de instituciones educativas, para obtener una visión más completa del ejercicio investigativo; estos procesos muchas veces se sienten muy aislados de la comunidad educativa, da la sensación del que el maestro se enfrenta solo a las problemáticas que confluyen en el aula y aunque se han incluido las perspectivas de los docentes y estudiantes, sería relevante explorar las opiniones y experiencias de otros actores involucrados en la educación física, como los padres, los administradores escolares y las autoridades educativas, esto podría ofrecer una visión más completa de los desafíos y oportunidades.

Como todo proceso investigativo, cuando está ausente de horas o tiempo no puede seguir monitoreando el progreso y los cambios en la enseñanza de la educación física y la corporeidad a lo largo del tiempo, lo que permitiría evaluar la efectividad de las intervenciones y enfoques pedagógicos implementados. Estas áreas pendientes podrían abordarse en futuras investigaciones, proporcionando información valiosa para mejorar la práctica de la enseñanza de la educación física en la escuela pública y promover la corporeidad como un enfoque integral y reflexivo en el ámbito educativo.

## REFERENCIAS

- Agudelo Rendon P. A., (2008). La desfiguración en las narrativas de la corporeidad entre Blanchot y Bacon. *Revista Lingüística y Literatura* N°53, p. 65-88.
- Álvarez Gallego, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y Saberes* No 42, p. 21-29. <https://doi.org/10.17227/01212494.42pys21.29>
- Arboleda Gómez R., (2007). Aportes de las reflexiones en torno al cuerpo a la configuración epistemológica de la Educación Física. *Revista Kinesis* No. 47 - Ciencias del Deporte, Educación Física y Recreación, p.66-68.
- Arboleda Gómez R.& Hernández, L. M. (2017). En Medellín, una isla llamada Centro: posibilidad para corporeidades otras. *Revista Nómadas* No 17, p. 153-171.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid-España: Tauros Ediciones.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. España: Paidós.
- Cabra A., N. A., & Escobar C., M. R. (2014). *Estado del arte sobre el cuerpo y subjetividades en Colombia.*: IESCO: IDEP Bogotá.
- Cajigal J. M. (1972), *¿Deporte, pulso de nuestro tiempo?*, Editora Nacional, San Agustín Madrid.
- Castoriadis, C. (2008). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis*. Ediciones Proyecto Revolucionario.
- Cerda Gutiérrez, H. (2007). *La investigación formativa en el aula, la pedagogía como investigación*. Bogotá: Investigar Magisterio.
- Certeau, M. d. (2000). *La invención de lo cotidiano 1 Artes del hacer*. México: Cultura libre.
- Chinchilla, V. (2001). Educación Física y construcción de nación en la primera mitad del siglo XX. En M. Herrera, & C. Díaz, *Educación y Cultura Política: una mirada interdisciplinar*, p 159-184. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Combariza Pulido, L. J. (2017). *Cuerpo y sujeto en la escuela colombiana a inicios del siglo XX. Un acercamiento desde la noción de disciplina*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de Colombia (1904). Decreto 491. [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf).
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf).

- Congreso de Colombia. (1995). Ley 1815.  
[http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0181\\_1995.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0181_1995.html)
- Crisorio, R. (2017). Educación física e identidad: conocimiento, saber y verdad. En B. E. Chaverra Fernández, & I. D. Uribe Pareja, Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción, p. 70-94. Medellín: Funámbulos Editores.
- De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar- saber pedagógico la relación fundante. Revista Educación y ciudad No 12, p.7-26. doi:10.36737/01230425.N12.175
- Delgado Lombana, C. A. (2010). El movimiento de la existencia: posibilidades y límites de la descripción fenomenológica de la corporeidad Revista Folios No .31, pp.21-32. ISSN 0123-4870.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2019). Neoliberalismo educativo. Barcelona: Octoedro editorial.
- Duran A. W., Pottes C.P & Bautista L.L. (2018) Los semilleros como escenarios de investigación formativa en la escuela, en Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI. P 405-410. Editorial Instituto Antioqueño e Investigación
- Durkheim E. (1999). Educación y sociología, Ediciones Altaya
- Farina, C. (2005). Tesis Doctoral: Arte, Cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y la pedagogía de las afecciones. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- .Ferreira, A. (2016). Pensando la educación Física cómo área del conocimiento. (A. Ferreira, Ed.) Ciudad Autónoma de buenos aires: Miño y Dávila Editores sl.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión. Buenos Aires-Argentina: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). La pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI editores.
- Gallo Cadavid, L. H. (2010). Los discursos de la Educación Física Contemporánea. Bogotá: Editor Kinesis.
- Gil Madrona, P. (2002). La programación en la enseñanza de la Educación Física. En F. Sánchez Bañuelos, Didáctica de la Educación Física, p. 74-96. España: Pearson Educación.
- González Correa A.M. & González Correa C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. Hacia la Promoción de la Salud, volumen 15, No.2, julio - diciembre 2010, p. 173 – 187.
- Herrera Beltrán, C., & Buitrago, B. (2004). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia. Pedagogía y Saberes No 21, p. 69-80.

- Herrera Cortés, M. C., Olaya Gualteros, V. y Muñoz Gaviria, D. A. (2006). Jóvenes: cuerpos, calles y movimiento. *Revista Colombiana de Educación*, No 50, p. 219-233. <https://doi.org/10.17227/01203916.7750>
- Herrera, M. C. (2014). Políticas Públicas en educación ciudadana en Colombia y América latina: la arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente. En M. Herrera, C. Guevara Amórtegui, & C. J. Mosquera, *Perspectivas educativas lecciones inaugurales*, p. 370. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hurtado Herrera, D. R., (2008). Corporeidad y motricidad. Una forma de mirar los saberes del cuerpo. *Revista Lúdica Pedagógica* Vol. 2 No 12, p. 77-85.
- Kurt M. (1977) *Didáctica del Movimiento: ensayo de una teoría del movimiento en el deporte desde el punto de vista pedagógico*. La Habana. Editorial Orbe. Instituto Cubano del libro.
- Le Boulch J. (1993). El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación, memorias del 1 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, FAHCE Facultad de humanidades y ciencias de la educación.
- Lozano, J. (2009). Cuerpo contra globalización: antropología de la corporeidad. *Revista Novum* N° 30. *Revista de Ciencias Sociales Aplicadas* p. 9 -22. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/50568>
- Mèlich, J.-C., & Duch, L. (2005). *Escenarios De La Corporeidad: Antropología de la Vida Cotidiana*. España: Editorial Trotta.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos Curriculares, Educación física, recreación y deporte*.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución Número 2343 de junio de 1996*.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y deporte*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Meza A., J., & Castellar P., N. (2012). La resignificación y redignificación del cuerpo en la escuela. *Revista Actividad Física y Desarrollo Humano*, p.8-12.
- Palacio Castañeda, J. A. (Compilador), Muñoz Sánchez, N. M., Ayala M.A., Escobar C., M., Uribe Sarmiento, J. J., Cuevas, C. P., Pulido Chaves, O., Cabra, N. (2015). *Cuerpo y educación: variaciones en torno a un mismo tema. Serie Investigación IDEP. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. Bogotá.

"<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160129125118/CuerpoyEducacion.pdf>"

- Planella Ribera, J. (2006). *Cuerpo, Cultura y Educación*. España: Desclée De Brouwer.
- Rodríguez Ávila, S.P. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930-1960)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Sarmiento Anzola, L. (1998). Los derechos humanos y el triángulo de bienestar. *Revista Colombiana de Psicología*, p. 212-20.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/16066>
- Sáenz Cabezas, M. H., Prieto Dávila, S. C., Moore Torres, C., Cortés Mora, L., Espitia Mendieta, A. D., & Duarte Pedroza, L. K. (2017). Género, cuerpo, poder y resistencia. Un diálogo crítico con Judith Butler. *Estudios Políticos*, (50), p.82-99.
- Savater, F. (2009). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Soler, C., & Martínez Pineda, M. C. (2018). *Educación para la Justicia Social. Ruta y Herramientas Pedagógicas*. Bogotá: Magisterio Editorial.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Declaración de Berlín de 2013*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114_spa)
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015) *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_spa)
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Educación física de calidad (EFC): guía para los responsables políticos*
- Velásquez Gavilanes, R. (2010). Hacia una nueva definición del concepto “política pública”. *Desafíos*, 20, 149-187.  
<https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/433>
- Whitman, W. (2019). *Hojas de Hierba*. (J. L. Chamosa, & R. Rabadan, Trads.) Bogotá: Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Zambrano Leal, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes* (50), p. 75-84.