



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Autor

Victor Hugo Durán Camelo

Director

Dra. Rosa Nidia Tuay Sigua

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
AÑO 2017

**CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL SOBRE ACTIVIDAD
FÍSICA COMUNITARIA**

Víctor Hugo Durán Camelo

Director

Dra. Rosa Nidia Tuay Sigua

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D.C.
2017**

JURADOS:

Dr. Arturo Alvarez Balandra

Dr. Gerardo Andres Perafan

Dr. Daniel Olivero Wilches

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

| 1. Información General | |
|-----------------------------|---|
| Tipo de documento | TESIS DE GRADO |
| Acceso al documento | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central |
| Título del documento | CARACTERÍSTICAS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL SOBRE LA ACTIVIDAD FÍSICA COMUNITARIA |
| Autor(es) | Víctor Hugo Durán Camelo |
| Director | Rosa Nidia Tuay Sigua |
| Publicación | Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2017. p.287 |
| Unidad Patrocinante | Universidad Pedagógica Nacional |
| Palabras Claves | Conocimiento profesional docente, actividad física, comunidad, sujeto comunitario. |

| 2. Descripción |
|--|
| <p>La tesis presenta un estudio de caso cuya significatividad permite la identificación de las características, las cuales sustentan la construcción particular del conocimiento profesional del docente de actividad física. Su intención y ámbito de desarrollo profesional es lo comunitario, e intenta dar cuenta de las condiciones de transformación del saber del docente fuera del ámbito escolar.</p> <p>La investigación tiene como propósito determinar las características de la construcción de conocimiento sobre actividad física comunitaria, que genera el docente al ejercer su labor en este ámbito. Teóricamente, se postulan como referentes la actividad física comunitaria como categoría en construcción, los cuatro saberes del conocimiento profesional (saber académico, de guiones y rutinas, basado en la experiencia, y de teorías implícitas. (Porlán y Rivero, 1999). Por último, lo comunitario es entendido desde las relaciones y construcciones que se establecen entre sujetos sociales. Esto con el fin de dar cuenta de las transformaciones que tiene el saber docente con</p> |

referencia al contexto de aplicación.

Metodológicamente se propone un estudio de caso con sujeto único, implementado desde un enfoque hermenéutico.

3. Fuentes

- Álvarez, A.C. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la Hermenéutica Analógica*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A y Álvarez, T. (2014). *Método en la investigación educativa*. México: UPN-Ajusto, col. Horizontes Educativos
- Ander-Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad: 1. ¿Qué es el desarrollo de la comunidad? Colección política, servicios y trabajo social*. Buenos Aires – México: Lumen.
- Arboleda, G. (2010). Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía: Una reflexión desde las experiencias significativas. *Educación Física y Ciencia*, (12), 13-23
- Barrow, H. y Brown, J. (1988). *Man and Movement: Principles of Physical Education*. Philadelphia, Estados Unidos: Lea & Febiger.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968) *La Construcción Social de la Realidad*. Madrid, España: Amorrortu.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-FFyL.
- Briceño-León, R Y Ávila, F. (2014). De la participación comunitaria a la participación social: un enfoque de Ecosalud. *Espacio Abierto*, 23(2), 191-218.
- Brohm, J. (1982). *Sociología política del deporte*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Calderon, A. y Alzate, R. (2010). Conocimiento profesional de los profesores de Educación Física colombianos y mexicanos, sobre actividad física, *Lúdica pedagógica*, 15 (2),103-115
- Calderón, A., Puentes, T., Durán, V., Alzate, R., y Barinas, O. (2012). Concepciones pedagógicas y didácticas de las políticas, planes, programas y proyectos de actividad física a nivel local y nacional. *Revista Lúdica Pedagógica*. 17 (2), 102-113.

- Carlin, J. (2008). *Playing the Enemy*. Nueva York: Penguin. (172), 110-113.
- Castro, J. y Durán, V. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. *Lúdica Pedagógica*, 18 (2): 21 – 27.
- Cayuela, L. (2004). Jodorowsky de carne y hueso. *Athenea Digital*, 6. (mayo 03 de 2017)
Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num6/cayuela.pdf>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique S.A.
- Chinchilla, V. (1999). Educación física y construcción de nación en la primera mitad del siglo XX. *Educación Y Cultura Política*, (38-39), 117
- Durán, V. (2010). Cuerpo y Educación en la Cultura Wayúu. *Educación Física y Deporte*, 29 (2): 239-252.
- Durán, V. (2011). Educación Física Y Desarrollo Humano – Un Nuevo Horizonte Para La Educación Del Cuerpo. *Internacional Magisterio Educación Y Pedagogía*, (50): 38 – 43.
- Durán, V. (2012). Antecedentes Y Perspectivas Investigativas Del Conocimiento Profesional Docente de Actividad Física, en el Ámbito Comunitario. *Lúdica Pedagógica*, 17(2): 153 – 164.
- Durán, V. (2013). Juego, cultura y nuevas pedagogías. *Lúdica Pedagógica*. 18 (2): 5-7.
- Durán, V. (2014). La práctica deportiva en la construcción de ciudad y ciudadanías. *Lúdica Pedagógica*, 20(2): 27 – 35.
- Durán, V. Alzate, R., y Martínez, S. (2016). Mirada sobre el joven barrista y la convivencia ciudadana. *Lúdica Pedagógica*. 23 (1): 27 – 35.
- Durkheim, D. (2000): “*Juicios de hecho y juicios de valor*”, en *Sociología y filosofía*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores
- Galantini, G. (2001). Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la educación física, *Revista Digital - Buenos Aires*, (36), disponible en <http://www.efdeportes.com/>
- García, J. y García, F. (1992). Investigando nuestro mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, (210): 10-13.
- García, F. y Rivero, A. (1995). Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. *Investigación en la Escuela*, (27): 83-94.

- GPAF, (2010): “Conocimiento Profesional y Competencias de los Profesores de Educación Física de Colombia, México, y Venezuela, Sobre la Enseñanza de la Actividad Física En El Ámbito Comunitario, Universidad Pedagógica Nacional.
- Grossman, P. (1995). Teachers’ Knowledge. In Lorin y Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Argentina: Siglo XXI.
- _____ (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la Liberación*. Buenos Aires, Argentina: Búsqueda.
- _____ (1975 a). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- _____ (1975 b). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____ (1986). *Cartas a Guinea Bissau*. México: Siglo XXI.
- _____ (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires, Argentina: La Aurora.
- Herrera, C.X. (2007). *De la escuela a la ciudad: cuerpos civilizados, sujetos modernos. el caso colombiano en la primera mitad del siglo XX, libro: educación cuerpo y ciudad, el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín, Colombia: Funámbulos.
- Herrera C. (1999). Las Prácticas Corporales y la Educación Física en la Escuela Primaria en Colombia entre 1870 y 1913: resultados de la investigación. *Lúdica*, (4), (sp).
- Jiménez, C. 2011. Hacia la construcción del concepto de “lúdica”, recuperado (25 abril de 2017) en: http://www.ludicacolombia.com/ensayos_ludica.html.
- López de D’Amico, R. y Bolívar, R. (2007). *La actividad física en el desarrollo humano*. Caracas, Venezuela: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. UPEL
- Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en la sociedad de masas*. Barcelona, España: Icaria.
- Mahecha, M. (1997). *Actividad física: pasaporte para la salud*. Centros de Estudios do Laboratorio de Aptidão Física de Sao Caetano do Sul. Sao Paulo: CELAFICS y Programa Agita Sao Paulo.
- Morúa, A. (2010). La participación comunitaria en la gestión ambiental. *Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16 (2): 125-135.
- Ortega, J y Perafán, G. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento

- profesional docente: antecedentes y estado actual de la cuestión. *EDUCyT*, (6): 17 -29.
- Pachón, O y Perafán, G. (2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física, *Lúdica pedagógica*. 18 (2):123 – 131.
- Pedraz, M. (2008). *Arqueología De La Educación Física Y Otros Ensayos*. Armenia, Colombia: Ed, Kinesis.
- _____ (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la actividad física popular y los juegos tradicionales. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (48): 6-16.
- _____ (1999). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Revista movimiento*, 19 (1): 309-329.
- Pedraza, A. Durán, V. Serna, E., y Amador, A. (2015) Los estilos de aprendizaje: Elemento clave en la interacción formativa, caso Licenciatura en Deporte UPN. *Ímpetus*, 9 (2): 91-102.
- Perafán, G. (2013). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011: MEN - Universidad del Valle.
- Porlán, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 3(1): 7-13.
- Porlán, R. et al. (1988). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla, España: Díada.
- Porlán, R. (1989 b). Teachers' thought and school research. *Cambridge Journal of Education*, 19(2): 147-153.
- Porlán, R. y Martín, R. (1996). Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas. *Alambique*, (8): 23-32.
- Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Mexico: Siglo XXI.
- Rivero, A y Porlan, A. (1999). *La naturaleza y organización del conocimiento profesional "deseable" del profesorado*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Serna, E. Durán, V., y Pedraza, T. (2014). Estilos de aprendizaje y logro académico de estudiantes de licenciatura en deporte. *Horizontes Pedagógicos*, 16 (1): 42-54.
- Sherry, A. (1969). A Ladder Of Citizen Participation, *Journal of the American Institute of Planners*. 35 (4): 216-224.

- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*: 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-23
- Stark, R. (1999), Ponencia: El Término Sujeto Como Punto De Partida, disponible en: http://www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/2da_mesa_roberto_stark.pdf
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad* [1887], trad. de J. Rovira Armengol, Losada, Buenos Aires.
- _____ (1986). *Revista Sociológica, Teoría Sociológica* No.1
- Torres, I. (1996). Lúdica en la jugada, *Lúdica Pedagógica*. (2), (sp).
- Touraine, A. (1986). Introducción al método de intervención sociológica. *Estudios Sociológicos*. Núm. 11: México.
- Tuay, R. Carreño, A. Durán, V. y Valencia, F. (2015). *Conocimiento profesional docente desde la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente en docentes de Secundaria. Libro: Educación secundaria y sus modalidades en el contexto nacional e internacional: presente y porvenir producciones académicas*. Córdoba, Argentina: EDUCC.
- Weber, M. (1964). *Economía Y Sociedad*, México: Fondo De Cultura Económica.
- Yin, R. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers, *administrative science quarterly*, (26), 58-65.
- Yin, R. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage. Thousand Oaks, (4): pp. 240

4. Contenidos

La tesis se encuentra organizada en 5 capítulos generales. El capítulo 1 da cuenta de los antecedentes investigativos del proyecto en cuanto a metodologías, categorías centrales, sujetos de estudio y preguntas orientadoras que perfilan su implementación.

El capítulo 2 se refiere al contexto de la investigación, haciendo explicito el contexto de problema, teórico y epistemológico en el cual se gesta la formulación de la pregunta central y los objetivos,

tanto generales como específicos.

El capítulo 3 se centra en tres grandes componentes, siguiendo las categorías de actividad física, comunidad y conocimiento profesional. Estas permiten hacer explícitos los referentes conceptuales que sirven de soporte al análisis de resultados.

Con relación a la actividad física, se aborda la actividad física y práctica corporal en relación con el tiempo, los contextos y sus epistemologías¹. El segundo componente desarrolla el concepto de comunidad y su tránsito hacia la comprensión de la categoría actividad física comunitaria, incluyendo la reflexión por sus características, fines sociales, relación con la participación social, sentidos y configuración de sujetos políticos.

Como último componente, el Conocimiento profesional (CP) es un sistema de ideas integradas, constituida por cuatro saberes fundamentales: 1. Académico. 2 de experiencia. 3. Guiones y rutinas y 4. De teorías implícitas; perfilando indicadores para su observación.

El capítulo 4 desarrolla los fundamentos y criterios metodológicos, así como las estructuras de intervención, fases y procedimientos a implementar sobre el docente caso de investigación. Finalmente, En el capítulo 5 se describe el procedimiento de análisis de la información y criterios para la emisión de resultados.

5. Metodología

Metodológicamente se propone un estudio de caso con sujeto único, implementado desde un enfoque hermenéutico.

El estudio de caso presenta cuatro fases en su implementación:

1. Selección del caso.

¹¹ Haciendo referencia al conjunto de contextos, condiciones socio-históricas y fundamentos teóricos en que se producen y transforman los conceptos de la disciplina, y que en consecuencia, determina corrientes de pensamiento y desarrollo de la Educación Física.

2. Intervención.

3. Interpretación de la información.

4. Emisión de resultados.

La primera fase parte de la aplicación de una encuesta tipo censal a través de recursos virtuales para la selección de un docente experto, denominado caso de investigación, cuya experiencia se muestre altamente significativa en el ámbito de la actividad física comunitaria.

La segunda fase se orienta hacia la recopilación de información proveniente de fuentes y textos diversos relacionados con las acciones profesionales de este docente. Principalmente se trata de 6 entrevistas no estructuradas, un seguimiento a documentos escritos como ponencias, dos libros y artículos publicados.

La fase tres consta de procedimientos interpretativos de la información recabada, Siguiendo los postulados de la perspectiva hermenéutica. En términos de Beuchot (2005), presenta características analógicas proporcionalidad propia e impropia, apoyada por procesos de codificación abierta y selectiva. Y por último, la presentación de los resultados de la lectura hermenéutica analógica

6. Conclusiones

El análisis permite concluir que el docente asume categorías del saber académico desde perspectivas interdisciplinarias con un fuerte anclaje en la teoría crítica. Asume el contexto comunitario como ámbito complejo y problemático para su acción profesional, en donde se puede potenciar la participación social y el empoderamiento de los actores sociales.

La actividad física es una práctica de características volubles, cuyo valor fundamental es permitir la construcción de relaciones, el diálogo y la participación; Sus guiones y rutinas, al igual que el saber académico se encuentran supeditadas a una fuerte construcción de sentidos presentes en su hacer, provenientes del saber de experiencia, pero fundamentalmente de las teorías implícitas

manifiestas en términos de ideologías que guían sus prácticas, atravesado en factores de corte de emocional y ético del docente y se reflejan en la predisposición para contribuir a la construcción de proyectos de vida distintos (mejores) en los sujetos con los cuales interactúa. El saber del docente es consecuencia de sus características, saberes y cualidades humanas, altamente sociales, profundamente sensibles a las necesidades del contexto.

En consecuencia, el saber sobre actividad física comunitaria es un conocimiento contextualizado y, por lo tanto, transformable, multifactorial, estratégicamente adaptable a las condiciones y necesidades de cada comunidad.

Estos hallazgos, además de caracterizar el conocimiento del docente en el ámbito comunitario, hace evidente la presencia de la acción docente en espacios que desbordan las posibilidades y construcciones de la escuela como ámbito institucional. En consecuencia, demuestra la estrecha relación entre el saber que construye el docente como soporte de su hacer y las condiciones particulares de sujetos y contextos. En última instancia, permite desmitificar la presencia e importancia del saber académico como centro del proceso educativo y por ende de la acción docente.

Los resultados que arroja la presente investigación se vinculan a un docente particular cuyo saber disciplinar se encuentra orientado hacia la educación física y prácticas corporales, pero que evidencian transformaciones en su implementación en el ámbito denominado comunitario. Queda abierta la pregunta, si este resultado acontece en docentes de otros saberes disciplinares tales como matemáticas, física, español o biología, entre otros, que ejercen su labor por fuera de la institucionalidad de la escuela. Preguntarse, si frente al ámbito comunitario, otros saberes disciplinares presenta similares transformaciones de propósito, sentido, formas y mediaciones como las evidenciadas en esta investigación. Al parecer, los contextos, entendidos como condiciones y relaciones de desarrollo de los individuos, afectan a este en su totalidad, por lo cual se puede pensar que el conocimiento se transforma permanentemente en función de las contingencias del sujeto, el contexto y las interacciones que allí se presentan.

| | |
|-----------------------|--------------------------|
| Elaborado por: | Víctor Hugo Durán Camelo |
| Revisado por: | Rosa Nidia Tuay Sigua |

| | | | |
|--|----|----|------|
| Fecha de elaboración del Resumen: | 02 | 12 | 2017 |
|--|----|----|------|

AGRADECIMIENTOS

Se suelen valorar las cosas acorde con el grado de esfuerzo que se dispuso para lograrlas. Al mirar este documento me doy cuenta que su valor radica, no en el esfuerzo de su realización, sino en la cantidad de cariño y buenas intenciones que la hicieron posible. En esencia, se trata de un logro colectivo, por lo cual, intentaré agradecer a todas aquellas personas que contribuyeron para la finalización de “nuestra” Tesis, de antemano pido excusas si olvido alguna.

Agradezco profundamente a los doctores, Alberto Calderón (QPD) y Rosa Nidia Tuay por su amistad sincera, de igual forma, por el voto de confianza que abrió las puertas para el inicio de esta empresa, por su apertura conceptual, sencillez, significativos aportes y apoyo permanente en la realización de esta tesis. A los Doctores, Arturo Álvarez y Diana Rodríguez en la Universidad Pedagógica Nacional de México, por tan afectuosa acogida, impecable orientación y compromiso sincero con la cualificación y mejoramiento continuo de sus colegas. Agradezco al profesor Ivan Torres por enseñarme que aún en contextos complejos, existen las acciones profundamente honestas, comprometidas, éticas y coherentes, en los docentes que no se conforman con el orden establecido y luchan, en el día a día, por moldear un mejor mundo.

Gracias a Sindel Hernández, colega y amiga; a los docentes: Magda, Fredy, Julian, Yolanda y Nixon del grupo EduCadiverso, por las apasionadas discusiones y valiosas enseñanzas; a Ramiro, Jennifer, Alexandra, Yenny, Juan, Nelson, Edgar, a todos y cada uno de mis amigos, por las discusiones sostenidas y las palabras de motivación en este proceso.

Para finalizar, entrego mi corazón, mi Ser y máximos agradecimientos a mi esposa Mariluz y a mis hijos, Angel Emilio y Luna celeste, por ser mi faro, mi fuerza, mi horizonte; su paciencia, cariño incondicional y confianza en mí, me permitieron llegar a esta meta sin asomo de duda. De la misma forma, muchas gracias a mis padres y mis hermanos por sus palabras de aliento y apoyo permanente.

Tabla de contenido

| | |
|--|----|
| Introducción | 1 |
| Capítulo 1. Antecedentes generales | 4 |
| 1.1 Metodología de indagación de antecedentes..... | 5 |
| 1.2 Conocimiento profesional | 7 |
| 1.3 Antecedentes en actividad física | 14 |
| 1.4 Población y sujetos de estudio del Conocimiento Profesional..... | 20 |
| 1.5 Preguntas orientadoras | 21 |
| Capítulo 2. Contexto de investigación | 25 |
| 2.1 Planteamiento del problema..... | 25 |
| 2.2 Objetivos | 27 |
| 2.2.1 Objetivo general..... | 27 |
| 2.2.2 Objetivos específicos | 28 |
| Capítulo 3. Referentes conceptuales | 29 |
| 3.1 Actividad física y práctica corporal | 30 |
| 3.1.1 Actividad física y práctica corporal | 30 |
| 3.1.2 Génesis de las prácticas corporales | 33 |
| 3.1.3 Práctica corporal en la Edad Media | 39 |
| 3.1.4 Practicas corporales en el Renacimiento..... | 40 |
| 3.1.5 La edad moderna y su mirada sobre el cuerpo..... | 41 |
| 3.1.6 La época contemporánea..... | 42 |
| 3.1.7 Prácticas corporales en Colombia | 46 |
| 3.1.8 Posicionamiento actual de la actividad física..... | 51 |
| 3.2 Concepto de comunidad..... | 52 |
| 3.2.1 Delimitación..... | 53 |
| 3.3 La Actividad Física Comunitaria como categoría de análisis | 60 |
| 3.3.1 Construcción de la categoría | 60 |
| 3.3.2 El ciudadano como sujeto político | 67 |
| 3.4 El conocimiento profesional docente | 69 |
| 3.4.1 Conceptualización del Conocimiento Profesional | 70 |
| Capítulo 4. Metodología | 79 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| 4.1 | Perspectiva epistemológica y metodológica para la indagación | 80 |
| 4.1.1 | Vínculo..... | 81 |
| 4.1.2 | Paradigmas epistemológicos: un punto de ruptura..... | 84 |
| 4.1.3 | El surgimiento de la fenomenología los paradigmas interpretativos | 87 |
| 4.1.4 | La idea de un paradigma alternativo | 89 |
| 4.1.5 | El método..... | 92 |
| 4.1.6 | Ejes de interpretación y análisis..... | 93 |
| 4.1.7 | Estudios de caso..... | 97 |
| 4.1.8 | Selección del caso de estudio..... | 101 |
| 4.1.9 | Procedimiento realizado..... | 107 |
| Capítulo 5. | Interpretación y análisis de resultados..... | 120 |
| 5.1 | Actividad Fisica Comunitaria | 122 |
| 5.1.1 | Imaginaris de Actividad Fisica Comunitaria..... | 122 |
| 5.1.2 | El cuerpo como categoría integradora..... | 125 |
| 5.1.3 | Actividad Fisica Comunitaria y la realidad de los jóvenes | 130 |
| 5.1.4 | Condiciones de la práctica docente | 132 |
| 5.1.5 | Prácticas para promover la convivencia..... | 133 |
| 5.1.6 | Mediaciones de la Actividad Fisica Comunitaria | 140 |
| 5.1.7 | Características identificadas..... | 144 |
| 5.2 | Saber académico | 149 |
| 5.2.1 | Contextos y concepciones académicas..... | 150 |
| 5.2.2 | Producción del saber | 151 |
| 5.2.3 | Fuentes del saber académico | 156 |
| 5.2.4 | Referentes del saber académico | 163 |
| 5.2.5 | Categorías del saber disciplinar | 168 |
| 5.2.6 | El diálogo, base para un saber..... | 174 |
| 5.2.7 | Motivaciones del saber académico..... | 175 |
| 5.2.8 | El saber académico y las prácticas disciplinares..... | 178 |
| 5.2.9 | Una breve alusión a las mediaciones | 181 |
| 5.2.10 | Características del saber académico..... | 182 |
| 5.3 | Saber basado en la experiencia | 186 |
| 5.3.1 | El contexto de formación | 186 |

| | |
|---|-----|
| 5.3.2 La lectura de contexto | 188 |
| 5.3.3 Fundamentos teóricos del saber de experiencia | 191 |
| 5.3.4 Saber de experiencia y práctica profesional | 193 |
| 5.3.5 Participación institucional | 194 |
| 5.3.6 Fundamentos prácticos de la experiencia..... | 195 |
| 5.3.7 Experiencias en la militancia | 199 |
| 5.3.8 Dialogicidad..... | 200 |
| 5.3.9 Propuesta metodológica | 201 |
| 5.3.10 Características | 205 |
| 5.4 Saber de guiones y rutinas | 209 |
| 5.4.1 Trabajo con jóvenes en riesgo..... | 209 |
| 5.4.2 Búsqueda del actor político y social..... | 211 |
| 5.4.3 Búsqueda de sentidos y empoderamiento de la comunidad..... | 212 |
| 5.4.4 Docencia como proceso investigativo..... | 213 |
| 5.4.5 Prácticas de actividad física y rituales como metodología..... | 214 |
| 5.4.6 Características | 216 |
| 5.5 Saber de teorías implícitas | 218 |
| 5.5.1 Características | 223 |
| CONCLUSIONES | 226 |
| REFERENCIAS..... | 236 |
| Marco legal: | 252 |
| Cuadros, Imágenes Y Tablas | 253 |
| ANEXOS | 255 |
| Anexo 1: Ficha de validación (1) de encuesta para la selección de caso. | 255 |
| Anexo 2: Ficha de validación (2) de encuesta para la selección de caso. | 262 |
| Anexo 3. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Actividad Física Comunitaria | 268 |
| Anexo 4. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Comunidad..... | 269 |
| Anexo 5. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Saber Académico | 270 |
| Anexo 6. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Saber De Experiencia..... | 271 |
| Anexo 7. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Saber De Guiones..... | 272 |
| Anexo 8. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Saber De Teorías Implícitas | 273 |

Introducción

El proyecto de investigación titulado “Conocimiento profesional del docente de actividad física comunitario” se plantea a partir de los desarrollos investigativos del grupo Gestión y Pedagogía de la Actividad Física (GPAF) (2008-2011 s.p) y Educación en ciencias, ambiente y diversidad (Educadiverso) adscritos a la Universidad Pedagógica Nacional–Colciencias. En éste se asume, entre otras perspectivas, al docente como sujeto comunitario (Touraine, 1997), cuya mediación y saber es desarrollado en contextos no escolares, generando diferentes cuestionamientos y posibilidades en torno a factores, contextos, métodos y saberes para la construcción de sujetos en la comunidad (Tönnies, 1986).

La comprensión dialéctica de la Actividad Física (AF) es entendida como categoría englobadora (de prácticas corporales diversas). Ésta articula posturas tradicionales y emergentes que la conciben, en ocasiones, desde el saber biomédico como actividad compensatoria en la cotidianidad del ser humano acorde con los planteamientos del Centers for Disease Control and Prevention (CDC), Organización Mundial de la Salud (OMS) y D’Amico (2014)²; de igual manera, con tendencias que la exploran e interpretan desde una perspectiva crítica, como dimensión o proceso vinculado al desarrollo humano, la cultura y la educación. (Pedraz, 2008).

La resignificación del conocimiento profesional, el rol y las prácticas didácticas del docente de Actividad Física le atribuye la condición de intelectual productor de conocimiento y, en segunda instancia, le da la posibilidad de desarrollo profesional por

² Citada en Ramos, López de D, Amico y. Guerrero (2014). Educación física y su relación con la salud en la formación integral, experiencia desde el contexto educativo en Venezuela, Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte. Vol. 9 No. 2 pp. 315-338.

fuera de los escenarios comúnmente establecidos e institucionalizados para la labor docente (Jean-Marie Brohm. 1982).

Lo anteriormente planteado se concreta en el siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las características de construcción de conocimiento sobre actividad física en el docente comunitario?

El presente trabajo de investigación se desarrolla a partir de los planteamientos conceptuales de Shulman, Porlan y el grupo de investigación: Investigación por la Aulas de Colombia (INVAUCOL), sobre el conocimiento profesional (de ahora en adelante CP) de Pedraz (2006), M. Arboleda, 2010 y Jean-Marie Brohm (1982); también de la comprensión de actividad física como proceso holístico en la perspectiva de desarrollo humano, así como los trabajos de Weber (1964), Tönnies (1986), Touraine (1997) y Maffesoli (1990) en teoría de lo comunitario y comprensión del sujeto. Partiendo de esta base, se aborda un estudio de caso sobre un docente experto³ en el saber de la Actividad Física Comunitaria (AFC) y desarrollo de prácticas corporales en ámbitos comunitarios.

En este sentido, se pretende aportar en la comprensión sobre el docente de actividad física como sujeto comunitario, en la caracterización del conocimiento. Estableciendo criterios de actualización didáctica, se permite ampliar los lineamientos para la comprensión y formación de dicho profesional desde una visión holística de la AF.

³ El docente experto se plantea como una condición distinta en el docente, que en relación con el tiempo de desarrollo de la labor profesional se distingue del docente recién egresado y que no se han desarrollado ampliamente en su quehacer profesional, los autores de referencia (Porlan y Rivero, shulman) determinan que posterior a los 5 años iniciales de desarrollo profesional, el docente deja de ser novel e inicia a adquirir características de experto.

Si bien es cierto que la presente investigación está guiada, como referente, por la teoría del conocimiento profesional docente, metodológicamente se desarrolló desde un enfoque hermenéutico, dando relevancia a las narraciones propias del sujeto que se constituyen en estudio de caso. En concordancia, se desarrollan técnicas e instrumentos para la recogida de información como encuestas, entrevistas no estructuradas y notas de campo.

El estudio permite identificar que la actividad física es una práctica de características cambiantes cuyo valor fundamental es permitir la construcción de relaciones, diálogo y la participación, sus guiones y rutinas, al igual que el conocimiento académico se encuentran supeditadas a una fuerte construcción de sentidos presentes en su hacer, provenientes del saber de experiencias, pero fundamentalmente de las teorías implícitas manifiestas en términos de ideologías que guían sus prácticas. De allí que sus motivaciones se soportan en factores de emocionalidad y ética, y se reflejan en la predisposición para contribuir a la construcción de proyectos de vida distintos (mejores) en los sujetos con los cuales interactúa.

Capítulo 1. Antecedentes generales

A continuación, se muestran los antecedentes investigativos que fundamentan la propuesta investigativa, centrado en la exploración de tres categorías fundamentales: 1) actividad Física, 2) conocimiento Profesional y, 3) la comunidad.

La actividad física AF es un concepto polisémico que manifiesta distintos enfoques de desarrollo, que hacen referencia a la preocupación de la política pública por la salud del ciudadano, las prácticas recreativas, los procesos de promoción y prevención, la formación del individuo, entre otras perspectivas.

En segundo lugar, el conocimiento profesional (CP) se define como una yuxtaposición de saberes sobre la enseñanza.

Por su parte, el conocimiento didáctico del contenido (CDC), propuesto por Shulman (1987), desarrollado por Porlan, Rivero y Martín (1996) y, a nivel nacional, Perafán (2013), es entendido como una “[...] especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y conformadora de su quehacer profesional” (Shulman, 1987. Pp. 8). Ésta incluye las relaciones entre los sujetos, el saber específico y las prácticas de construcción y transmisión de dichos saberes en contextos particulares.

Por último, lo comunitario es conceptualizado como ámbito y forma de relación entre sujetos, configurado a partir de las interacciones intersubjetivas que son atravesadas por el afecto, la colaboración recíproca entre los actores (Tönnies, 1986); o, en términos de Weber (1964), de lealtad, reciprocidad y heterogeneidad, manifestando, a su vez, un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo, características que hacen posible hablar de un desarrollo comunitario como potencial (multidimensional) de los grupos humanos.

1.1 Metodología de indagación de antecedentes

La metodología de indagación comprende los procesos realizados para encontrar e interpretar información producto de investigación en el campo del CP, actividad física y comunidad. Tiene como función proyectar elementos metodológicos acordes con el campo de indagación. En otras palabras, desde la identificación de tendencias presentes en los antecedentes, es posible proyectar la toma de decisiones teóricas y metodológicas para el proyecto de investigación, encontrando lo siguiente.

La indagación de antecedentes se basó en una revisión cualitativa de documentos actuales⁴ en torno a las tres categorías anteriormente señaladas, utilizando para ello distintas estrategias entre las que se resaltan: a) La búsqueda de información a partir de palabras clave en bases de datos relevantes (Redalyc, Eric, Proquest y Scielo principalmente), siguiendo una lógica de onda del centro (constituido por las categorías centrales) hacia conceptos, categorías o temas asociados de alguna manera al objeto de indagación. b) Revisión en revistas especializadas e indexadas en el campo educativo y del deporte. c) Revisión de libros, tesis y textos fundamentales sobre el conocimiento profesional docente. e) Un estudio de los autores más relevantes en el campo de interés y sus aportaciones, con base en las citas de su autoría en el material disponible.

Con la aplicación de los procedimientos de búsqueda, se evidencia que la tendencia metodológica para el abordaje investigativo en el campo del conocimiento profesional docente es de tipo descriptivo-cualitativo (CP) (VV.AA., 2001). Se utilizan técnicas de investigación cualitativa como la observación directa, entrevistas formales e informales,

⁴ Se buscaron documentos sin criterios temporales para favorecer la cantidad de referencias en el campo del conocimiento profesional docente.

entrevistas en profundidad, semiestructuradas o con bajo grado de estructuración y de estimulación del recuerdo; cuestionarios, diarios reflexivos, notas de campo, planificación de unidades didácticas, estudio de caso y la observación de sesiones.

La presente investigación orienta su diseño, en términos teóricos y metodológicos, hacia el enfoque Hermenéutico, con técnicas mixtas de recolección de información, de esta forma, se permite usar recursos e instrumentos variados en aras de interpretar y comprender la realidad de una forma coherente. Sin embargo, su principal método está dado en el estudio de caso, el uso de la entrevista no estructurada y las notas de campo como técnicas para la recolección de la información, que permita una “[...] negociación constructiva entre las hipótesis, las categorías, entendidas como provisionales, y los datos” (Porlan 1967 p. 162)

En términos teóricos, los antecedentes dan cuenta de lo que ha sido construido frente a una temática particular. Permite, a su vez, proyectar acciones para ampliar, contrastar, confrontar discursos producidos. Con estas pretensiones se presentan a continuación los antecedentes relacionados con las tres categorías de indagación fundamentales para la presente investigación:

1. El conocimiento profesional.
2. La actividad física.
3. La comunidad.

Con éstas se busca, desde su fundamentación, la construcción de una categoría central en el proceso, denominada actividad física comunitaria.

En los antecedentes se basa la toma de decisiones y se determina la pertinencia de otros aspectos en este proyecto como, por ejemplo, la elección de una población sujeta de

investigación, la formulación inicial de preguntas de investigación, metodologías y técnicas de indagación.

1.2 Conocimiento profesional

Diversos autores (Elbaz, 1983; Carter, 1990; Porlán, Rivero y Martín, 1997) se han referido al conocimiento profesional como el “conocimiento práctico”, haciendo alusión al “[...] conjunto de conocimientos complejos orientados a la práctica que los profesores utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza” (Elbaz, 1983)⁵. De igual manera señala, que este conocimiento “[...] no se reduce solamente al tipo de saber práctico o del saber hacer, sino que además incluye sus proposiciones teóricas, procedimientos técnicos y construcciones pedagógicas y didácticas que regulan u optimizan su actuación [...] a manera de estructura cambiante y dinámica, dependiente de las interacciones entre las experiencias del docente, la comunidad académica y los actores educativos. (Elbaz, 1983).

Para Carter (1990), el CP incluye lo que los profesores sepan sobre la materia que enseñan y cómo transmitir y explicar ese conocimiento a los alumnos en situaciones concretas de clase. Según Porlán, Rivero y Martín (1997a), el conocimiento profesional suele ser el resultado de la yuxtaposición de cuatro saberes distintos, presentes en la memoria de los sujetos y manifiestos en las situaciones profesionales del mismo. Estos son:

1. Los saberes académicos, relacionados con concepciones disciplinares y meta disciplinares de los maestros.

5 Tomado de: Zamudio Franco, J. (2003). Conocimiento profesional del profesor de ciencias sociales. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, enero-diciembre, número 008. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela (p. 6).

2. Los saberes basados en la experiencia, referidos al conjunto de ideas conscientes desarrolladas y compartidas por los maestros en el ejercicio de su profesión, las cuales presentan un alto poder de socialización dirigido a establecer las conductas de la profesión.

3. Las rutinas y los guiones de acción: presentes en el docente a manera de esquemas tácticos que determinan las situaciones en el aula y establecen formas estándar de abordar estas situaciones.

4. Las teorías implícitas que constituyen las creencias e imaginarios de los maestros (Rodrigo, 1985; Rodrigo *et al.*, 1994), los cuales al parecer no son conscientes, es decir, no pueden ser tomados como marcos conceptuales formales (Marrero, 1994).

En este sentido, el CP son el producto de un proceso de adaptación y socialización entre la cultura tradicional escolar, el puesto de trabajo del docente, el currículo, los modelos de formación, los estereotipos sociales sobre la educación y la escuela (Porlán, Rivero y Martín, 1997) y el contexto social y cultural.

En consecuencia, esta categoría CP se ha utilizado en los aportes de distintos autores con relación al conocimiento docente. Para Shulman:

Su principal aportación hay que situarla en su acierto al definir una categoría de conocimiento exclusiva de los profesores, que apoya las reivindicaciones de profesionalización de la docencia y que ha generado gran número de investigaciones en diversas líneas, lo que ayuda a iluminar el confuso terreno del saber necesario para enseñar (Citado en Solo. 2011. p.32)

Investigaciones previas sobre el CP señalan la presencia de tres perspectivas distintas para el abordaje de esta temática: 1. Constructivista. 2. Sistémica. 3. Crítica. En la perspectiva constructivista, los alumnos y profesores tienen un conjunto de concepciones del contexto en general (la escuela, en particular), que tienen una doble función: ser marco de interpretación de la realidad y evitar que se siga un curso de acción distinto al esperado (Bachelard, 1938; Pope y Gilbert, 1983; Claxton, 1984; Novak, 1987; Porlán *et al.*, 1988).

En la perspectiva sistémica y compleja (Morín, 1977, 1982, 1986), la realidad, al igual que las ideas, pueden ser consideradas conjuntos de sistemas en evolución. Establece diferentes tipos de análisis, relaciones, interacciones y cambios temporales entre sus elementos, siendo las concepciones y meta ideas de maestros y estudiantes parte de ello.

Por último, y en vía de lo que se plantea en esta investigación, la perspectiva crítica propone que las ideas, conductas y procesos de contraste y comunicación de las personas no son neutrales; por lo tanto, la construcción de significados, así como la realidad, son procesos complejos que determinan valores en el sujeto.

Entre las distintas categorizaciones del CP se resalta el aporte de Shulman (1986), que intenta dar cuenta del conocimiento base para la enseñanza dividiéndolo en: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento del currículo, conocimiento de los alumnos, conocimiento del contexto educativo y conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación, y el conocimiento didáctico del contenido (CDC). Este último es considerado el mejor aporte de Shulman a la teoría del CP, retomado por otros autores en años posteriores (ver Cuadro 1).

Cuadro 1.
Categorías del Conocimiento Profesional

| Porlán (1997) | Shulman (1986) | Grossman (1990) |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Saberes académicos. • Saberes basados en la experiencia. • Saber de las Rutinas y guiones de acción. • Saber de Teorías implícitas. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la materia. • Conocimiento pedagógico general. • Conocimiento de los Objetivos de la enseñanza. • Conocimiento curricular. • Conocimiento Didáctico del contenido. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la materia. • Conocimiento pedagógico general. • Conocimiento didáctico del contenido. • Conocimiento curricular. • Conocimiento de los propósitos de la enseñanza. • Conocimiento de estrategias de enseñanza. • Conocimiento del contexto. |

Como ya fue mencionado, el principal aporte de Shulman se encuentra en la categoría del CDC, la cual incluye:

Lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber cómo ese conocimiento se transmite a los alumnos –«saber explicar»– en las situaciones concretas de clase. Este conocimiento es específico del dominio, de la materia que se enseña, e incluye el conocimiento de los profesores sobre los intereses de los estudiantes, sus motivaciones para aprender tópicos determinados dentro de la disciplina y los preconceptos de los estudiantes que pueden interrumpir o frenar su aprendizaje (Nemiña y García, 2003, p. 439).

Por su parte, Carter (1990) diferencia el conocimiento práctico CP y el CDC: “El CP es más cercano a lo personal y situacional, mientras el CDC es más formal y construido sobre los deseos y demandas colectivas de la profesión”.

Según lo planteado por Rivero y García, la organización por saberes del CP permite:

Una construcción gradual del conocimiento, en la medida en que el recorrido por los distintos ámbitos supone la emergencia de conocimientos nuevos, pero también la elaboración continua de los mismos conocimientos meta disciplinares y del modelo didáctico personal. Esta construcción progresiva permite a su vez una nueva reinterpretación de los conocimientos más específicos, describiéndose así un camino constante de lo particular a lo general y de lo general a lo particular (2001. p.72)

Una mirada general sobre los conocimientos escolares referentes al alumno, así como el conocimiento profesional de los profesores, muestra un gran desarrollo de diversos grupos de investigación como objeto de estudio. El grupo Didáctica e Investigación Escolar (DIE)⁶ señala en sus antecedentes los trabajos de Martín y Macías, (1992); García y García, (1992); García, (1992); Martín *et al.*, (1994); García, (1995b); Merchán, (1995); García y Rivero, (1995). Todos éstos han permitido la caracterización epistemológica de estas temáticas. (Porlán, Rivero y Martín, 1996a).

De igual manera, los autores en mención remiten a una serie de estudios que, en su conjunto, soportan de manera fundamental la construcción teórica y las reflexiones en torno al conocimiento profesional de los profesores, entre ellos: Stenhouse, (1981); Pope y Scott, (1983); Shön, (1983), (1987); Bromme, (1988); Calderhead, (1988); Shulman, (1986); Hewson y Hewson, (1987); Hollon y Anderson, (1987); Lederman, (1992); Hashweh, (1996); Pérez y Gómez, (1988); Porlán, (1989b); Barquín, (1995).

Otras referencias señalan que:

Las primeras investigaciones sobre el CP y CDC (conocimiento didáctico de contenido) se han desarrollado por los discípulos de Shulman dentro de su programa de investigación dirigido a desgranar el “Conocimiento Base de la Enseñanza” (Nemiña, Garcia y Montero. 2003. p. 440.).

Según Porlán (1995), los primeros estudios del CP prestaron atención a sus aspectos procesuales y estructurales; sin embargo, éstos se fueron transformando en los últimos años

⁶ Grupo de investigación adscrito al Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad Complutense de Madrid. (Miembros del grupo DIE).

llegando al planteamiento de investigaciones centradas en la descripción y análisis del contenido de sus concepciones. Se resaltan tres tipos de estudios: en primer lugar, los que se centran en las ideas de los profesores acerca del conocimiento científico (“naturaleza, estatus, relación con otros conocimientos, modo de producción, cambio, etc.”); en segundo lugar, los que se refieren a las creencias pedagógicas y, por último, los que tratan de establecer relaciones entre el conocimiento y su construcción y transmisión en el contexto escolar. Es decir, aproximarse a la epistemología de lo escolar que sustentan los profesores (Pope y Scott, 1983; y Porlán, 1989, tomado de Porlán, Rivero y Martín, 1996b).

Al parecer el peso investigativo sobre el CP y CDC se enfoca en áreas del conocimiento como ciencias sociales, ciencias naturales, literatura, y matemáticas, principalmente. Desde las disciplinas concernientes a la actividad física, también se han desarrollado investigaciones en este sentido como lo confirma la revisión llevada a cabo por Graça y Januario (1996). En ésta se ubican los trabajos investigativos sobre el CDC en educación física.

Tanto el conocimiento profesional como el CDC fueron abordados por García Ruso (2003) para determinar las proposiciones teóricas, procedimientos técnicos y construcciones pedagógicas y didácticas que regulan u optimizan la actuación del docente de cultura física. Parece ser que, en este sentido, la mayor cantidad de investigaciones sobre el CDC y la educación física o actividad física han sido llevadas a cabo en el contexto anglosajón. Nemiña, García y Montero (2003) establecen que “[...] posiblemente la primera referencia al CDC en la educación física se lo debemos a Alexander, citado por Tinning (1992), trabajo que cuestiona las imágenes y metáforas utilizadas por los docentes para explicar los contenidos a sus alumnos, y su relación con el CDC” (citado en Durán, 2012 p. 157).

En el contexto colombiano ya se identifican investigaciones en esta línea. A nivel de tesis de maestría, se puede ver a Henao y Bernal (2007). O, a nivel de investigación institucional, se puede consultar GPAF (2010) desde la pregunta sobre la diferencia entre la actividad física y la educación física y los propósitos, ámbitos de desarrollo y perspectivas teóricas que la definen.

1.3 Antecedentes en actividad física

Gran parte de los textos publicados actualmente sobre actividad física aluden a los planteamientos del American College of Sports Medicine, en donde esta práctica es contemplada como una:

Gama amplia de actividades y movimientos que incluyen actividades cotidianas, tales como caminar, subir escaleras, bailar o trabajar. El ejercicio también es un tipo de actividad física, y se refiere a movimientos corporales sistemáticos, planificados, estructurados y repetitivos, con el propósito de mejorar o mantener uno o más aspectos de la salud física (GPAF, 2010).

Esta tendencia muestra, como eje central, un vínculo con el saber biomédico que ha invisibilizado las posibles relaciones sociales que se pueden establecer con esta manifestación de las prácticas corporales (Pedraz, 2006), que podría ofrecer un marco de comprensión alternativo o complementario a lo institucionalmente aceptado (Planella, 2006).

De allí se pueden derivar dos grandes perspectivas para el análisis de la actividad física: la perspectiva de resultado y la de proceso. La de resultado es impulsada por las principales instituciones promotoras de la actividad física a nivel mundial, como Centers for Disease Control and Prevention (CDC), la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Panamericana de la Salud (OPS), entre otras. Éstas centran sus esfuerzos en la prevención de enfermedades asociadas al movimiento como parte de una política pública de prevención.

A la perspectiva en mención, además del enfoque positivista para su investigación, se le critica el alto grado de asistencialismo manifiesto en los programas implementados, su postura de déficit frente a la implementación de AF para la prevención de la enfermedad, su enfoque eminentemente biomédico, el escaso desarrollo de procesos de implementación, su tendencia a la masificación y la excesiva cuantificación del impacto logrado (GPAF, 2010). Como lo muestran Carpersen y Zack (1985⁷), en las diferentes acciones implementadas para su promoción se ratifica, por una parte, el vínculo existente con las ciencias biomédicas que pretenden optimizar la consecución de sus metas desde el planteamiento de la salud pública; por otra parte, su función compensatoria frente a una serie de enfermedades asociadas al movimiento (Mahecha Matsudo, 1997), proyectándose con esto hacia el campo laboral como un factor económico para la disminución del ausentismo (GPAF, 2010). En términos de Pedraz (2006), a manera de crítica frente a esta tendencia:

Se trata en cierto modo, de trascender de la perspectiva del análisis técnico y didáctico: de la construcción del cuerpo como espacio neutro sobre el cual se

7 Desde una perspectiva reduccionista la asumen como cualquier movimiento producido por la contracción del músculo esquelético que aumenta el gasto calórico del individuo.

articulan aprendizajes a la construcción del cuerpo como un espacio de producción ideológica sobre el que se articulan redes de saber y de poder (p. 182).

El mismo autor dice:

Las prácticas corporales como la actividad física y el deporte, históricamente se han constituido —en términos de Foucault— en dispositivos estatales de control social, de normalización y disciplina miento, promoviendo valores y sentidos que se articulan a unas dinámicas socio-económicas y políticas, instalando en el individuo una serie de discursos sobre productividad, eficiencia, competencia y rendimiento, que de una u otra manera determinan, organizan y resignifican el movimiento humano. (Pedraz, 2006)

En contraposición, la perspectiva de proceso encabezada por Pedraz, (2006) se basa en la comprensión de la AF como parte del proceso de desarrollo humano, el cual vincula diversidad de aspectos y dimensiones. Esta perspectiva tiene en cuenta que la AF, además del mejoramiento de la salud y la prevención de enfermedades asociadas, se vincula a la construcción del ser humano en lo afectivo, emocional, intelectual, espiritual, económico, político y sociocultural, etc. Según Pedraz, (2006), la AF tiende a empoderar al individuo, creando consciencia frente a la importancia de dicha práctica en la vida cotidiana, aumentando la motivación y generando adherencia.

Las perspectivas de proceso y de resultado se encuentran distantes una de la otra, siendo la de resultado la preponderante y la mayormente difundida desde estructuras institucionales fundamentadas en la política pública. (Pérez y Devis. 2003).

En consecuencia, desde el estudio del cuerpo, la cultura y sus construcciones simbólicas, la AF adquiere una serie de facultades y potencialidades para ser parte fundamental en el proceso de construcción del sujeto y su desarrollo. Por lo tanto, de subjetivación de la experiencia vivida, tiene concordancia con lo que plantea Probyn (1992), cuando dice que las prácticas corporales “[...] son parte integrante de los procesos de subjetivación que dan lugar a diversas producciones de subjetividad” (p.34).

Con lo anterior, se infiere que la AF debe recuperar en sus prácticas tanto los sujetos como el contexto de aplicación. Es decir, un campo en donde pueda potenciar esa producción subjetiva y, de igual manera, interiorizar la vida social a través del cuerpo (Planella, 2006) configurando desde sus prácticas la llamada “comunidad”.

Ahora bien, al plantear la AF en este escenario de lo “comunitario”, se esperaría que esta práctica permita retomar su esencia en cuanto a reconocimiento de la diversidad, posibilidades para la manifestación de la subjetividad, establecimiento de formas distintas de vínculo, generadora de procesos colectivos, entre otros, pasados por el filtro de las características antes mencionadas, atribuidas a la comprensión de lo comunitario.

Siendo parte constitutiva de esta reflexión, la pregunta por los procesos de subjetivación aborda obligatoriamente las concepciones de “sujeto” y “universos simbólicos” (Berger y Luckmann, 2003), los cuales se encuentran implícitos en los discursos alternativos sobre AF y su relación con la comunidad; sin embargo, es pertinente precisar algunos aspectos de dichos conceptos.

Si bien es cierto que etimológicamente el vocablo “Sujeto” tiene su origen en la voz latina *subiectus*, que significa "lo que sustenta", "lo que está detrás", "lo que soporta", "lo que está

en la base", éste ha sido sustentado epistemológicamente por distintos autores, entre ellos Stark (1999), Touraine (1993, 1995, 1997) y Michel Foucault (1983).

Para Touraine, (1993), "el sujeto" presenta varias acepciones desde su desarrollo teórico:

1. "Es el sentido encontrado en el individuo y que permite a éste ser actor. El sujeto es la consciencia del deseo, del esfuerzo del individuo por un acto, por vivir su vida".
2. Llamo sujeto (...) al deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido al conjunto de las experiencias personales. (...) Vivir su vida, encontrarle un referente que pueda dotarla de sentido, más que pertenecer a una categoría social o una comunidad de creyentes (Touraine, 1995).
3. Ser sujeto es primeramente hacer de mi vida un proyecto de vida, de tal forma que mi proyecto gobierna mi vida, no la serie contingente de hechos. (...) El asunto es tomar la vida personal en manos, tener la capacidad de producir, no simplemente consumir, la existencia (Stark, 1999. Párr.. 6).

Desde otra perspectiva, el ser sujeto

[...] Implica decisión y asunción de compromisos, responsabilidades, asunción de una forma de ser particular, de ser parte de la sociedad, una forma de actuar en la sociedad, de influenciar en ella. Es una decisión individual, pero siendo parte de un colectivo que crea un microclima que permite la definición de sus miembros como sujetos y lo más importante, el colectivo permite que otros reconozcan a uno como sujeto. (Stark, 1986, párr..12).

Este último aspecto mencionado es propuesto por Foucault (1983) como parte del proceso de subjetivación objetivación del sujeto, es decir que éste es configurado como “sujeto” desde sí mismo, pero también a partir de los otros, desde lo que el autor denomina “prácticas divisorias”.

Como ya se evidencia, la construcción del sujeto y la subjetividad se pone en escena desde la relación individuo (cuerpo⁸)-contexto, desde el cual elabora una serie de significados, constructos discursivos y simbólicos de su realidad que irán constituyendo su “universo simbólico”, que se manifiestan en sus prácticas (incluyendo las denominadas prácticas corporales), para lo cual los procesos colectivos se instalan como una condición.

Por su parte, “el universo simbólico” se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo, incluso las situaciones marginales. Se construye, por supuesto, mediante objetivaciones “sociales”, o sea que los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia (Berger y Luckmann, 2003).

Con respecto a la función histórica, el universo simbólico también ordena la historia y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Con respecto al pasado, establece una “memoria” que comparten todos los individuos socializados dentro del colectivo (Berger y Luckmann, 2003).

⁸ Se incluye el cuerpo en esta relación desde el planteamiento de Planella (2006), dado que culturalmente el cuerpo y sus prácticas son reconocidas como el principal productor simbólico de subjetividad y fundamento para la construcción de sí mismo e interiorización de la vida social. Desde otra perspectiva, Pedraz afirma: “No parece fácil una distinción entre dos aspectos distintos de la cultura, uno simbólico o intelectual y otro físico o corporal en la medida en que todas las producciones de la cultura son siempre resultado de los actos de los hombres y no de sus cuerpos o de sus intelectos separadamente” (Pedraz, 2008, p. 131).

Desde estos planteamientos, se generan nuevos cuestionamientos concernientes a la resignificación de la AF y sus procesos de formación, en donde el sujeto, la corporeidad y sus prácticas y la subjetivación de esta corporeidad en lo comunitario, se tornan parte del discurso pedagógico, como lo menciona Planella:

La formación del sujeto y su corporeidad no es un imperativo pedagógico, sino se trata de que el sujeto proyecte la ideación de su corporeidad. Esta otra pedagogía busca potenciar la autonomía corporal del sujeto. Se trata de pasar a ser el actor de su propia corporeidad, diseñándola con la finalidad de encarnar el cuerpo con libertad (Planella, 2006, p.181).

Desde esta perspectiva, la AF en lo comunitario se puede entender como una práctica corporal alternativa o complementaria, en donde “[...] la pedagogía de la subjetividad corporal parte de la idea que se puede aprender a través del cuerpo y de la interacción de nuestro cuerpo con los otros cuerpos” (Planella, 2006), potenciando el desarrollo corporal de los sujetos, la producción e intercambio simbólico, la socialización del sujeto y su subjetividad y el desarrollo comunitario.

1.4 Población y sujetos de estudio del Conocimiento Profesional

Numerosos estudios referidos al CP establecen una tendencia investigativa que resalta la indagación por los saberes del docente correspondientes a su condición “noveles” (recién graduados) y docentes “expertos” (con más de cinco años de experiencia). Estos últimos catalogados son aquellos docentes que han podido configurar un saber distinto al

aprendido, es decir, que dan cuenta de su propio saber desde la interacción con los sujetos, el contexto y la disciplina.

Shulman (1986) reconoce esta diferencia y enfatiza en que el CP se presenta de manera distinta en profesionales “noveles” y “expertos”, lo cual sirve de base para investigar al respecto; a partir de estos criterios se han construido lineamientos investigativos que permiten identificar, entre los diferentes estudios, las metodologías utilizadas, la población, muestra y enfoques teóricos.

En consecuencia, la revisión de antecedentes permitió perfilar y delimitar aspectos para el presente proyecto de investigación, entre ellos, la elección de un enfoque hermenéutico, la elección del referente teórico en la perspectiva de Porlán y Rivero, y la elección metodológica con base en la selección de un “caso” de estudio. Específicamente, este caso está constituido en primer lugar por un docente de AF⁹ con más de cinco años de graduación, que se encuentre implementando su quehacer profesional en el ámbito comunitario.

1.5 Preguntas orientadoras

De igual manera, la revisión de los antecedentes permitió plantear las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo es comprendida la actividad física bajo la perspectiva de las prácticas comunitarias? ¿En qué medida las prácticas de actividad física comunitaria constituyen una transformación del conocimiento profesional del docente de actividad física? ¿Cuál es la relación entre el conocimiento profesional y el desarrollo de procesos comunitarios?

9 Incluye licenciados en Educación Física, Recreación, Deportes, Actividad física y Ciencias del Deporte que estén desarrollando su labor como promotores de actividad física.

Estas preguntas abren un panorama de indagación para abordar, en primera instancia, la caracterización de las prácticas y perspectivas de AF que prima en los ámbitos “comunitarios”; en segunda instancia, la caracterización del conocimiento profesional (o su manifestación particular) presente en las prácticas pedagógicas de los docentes actividad física que desarrollan su quehacer profesional en el ámbito particular de lo comunitario; por último, la correlación de los dos anteriores con los procesos de desarrollo comunitario, que evidencia el empoderamiento del ciudadano y por ende la construcción de un sujeto comunitario.

Desde esta perspectiva, la investigación trata sobre la caracterización del conocimiento del docente de AFC (Touraine,1986), lo cual genera diferentes cuestionamientos y posibilidades en torno a:

- Los factores, ámbitos, métodos y contextos en la construcción de sujetos en la comunidad (Tönnies, 1947) para llegar a la constitución del docente de AF como sujeto comunitario, haciendo posible señalar sus implicaciones.
- La comprensión dialéctica de la AF, articulando posturas tradicionales y generalizadas que la conciben desde el saber biomédico, planteadas como actividades compensatorias en la cotidianidad del ser humano desde lo que plantea el CDC, la OMS y López y D’Amico. (2007), con tendencias que exploran la interpretación de la misma como dimensión o proceso vinculado al desarrollo humano (Pedraz, 2008).
- La resignificación del conocimiento profesional, rol y prácticas didácticas del docente de actividad física en relación con su implementación en el ámbito

comunitario, desbordando los escenarios comúnmente establecidos e institucionalizados para el desarrollo docente.

- La pregunta por la construcción del saber del docente de actividad física comunitario como un saber distinto al escolar, haciendo posibles prácticas de desarrollo comunitario.

Así las cosas, se puede concluir de la revisión de antecedentes que:

La bibliografía encontrada referida al CP es suficiente en ciencias naturales, sociales, matemáticas y psicología, pero aún es escasa en disciplinas como la educación física y la cultura física o el ámbito comunitario.

Las investigaciones sobre conocimiento profesional se ubican exclusivamente en el ámbito de la escuela (en sus distintos niveles), pero no se encontraron referencias que lo ubiquen en otros ámbitos, como el caso del ámbito comunitario.

A partir de la revisión teórica se pudo establecer que la tendencia investigativa sobre CP se centra en los docentes que desarrollan su actividad en instituciones educativas, configurando desde ahí unas prácticas, discursos y relaciones particulares. En segundo lugar, que el CP que consolida el docente es posterior a las experiencias en su fase de docente “novel”.

Por consiguiente, frente a la pregunta sobre en qué medida el conocimiento profesional sobre AF se constituye como un saber distinto al escolar en el docente de AF, haciendo posibles prácticas de desarrollo comunitario, se pueden señalar las siguientes supuestos:

1. En la medida en que el desarrollo profesional del docente de actividad física se presente en un contexto particular, distinto al escolar, genera unas prácticas y, por consiguiente, un CP distinto. La tarea entonces es caracterizarlo.
2. La interacción con el contexto comunitario configura al docente como un sujeto “comunitario” con responsabilidades, condiciones, posturas y prácticas con sentidos múltiples.
3. Las formas de implementación de la AF en el contexto comunitario son dependientes de la manera en que el docente se conciba a sí mismo como sujeto de la comunidad, y de la perspectiva de AF que fundamenta su saber.

Por todo lo anterior, la propuesta reitera la necesidad de caracterizar, por una parte, las prácticas de AF que se desarrollan en el ámbito de lo comunitario, y por otra parte, el CP construido por el docente de AF que desarrolla su quehacer en este ámbito específico y establece en qué medida la AF, el docente de AF y su CP particular contribuyen al desarrollo del ámbito comunitario.

Capítulo 2. Contexto de investigación

2.1 Planteamiento del problema

Los desarrollos teóricos del grupo Educación en ciencias, ambiente y diversidad (educativo), al igual que el grupo de Gestión y Pedagogía de la Actividad Física, avalados por la Universidad Pedagógica Nacional y adscrito a Colciencias (al cual pertenece el autor de esta propuesta), permitieron entre 2008 y 2016 el abordaje y profundización de temáticas variadas. Entre éstas se destacan el Conocimiento Profesional, la enseñanza, el aprendizaje y las competencias de los profesores de educación física en Colombia; las concepciones pedagógicas sobre actividad física y el cuerpo a nivel nacional e internacional y el desarrollo comunitario mediado por las prácticas corporales.

Todo esto se puede evidenciar en Durán, Alzate y Martínez (2016); Tuay, Carreño, Durán, y Valencia, F. (2015); Pedraza, Durán, Serna y Amador (2015); Serna, Durán y Pedraza (2014); Durán, (2010, 2011, 2012, 2014), Castro y Durán (2013); Calderón, Puentes, Durán, Alzate y Barinas, (2012).

A partir de allí se pudo establecer que la postura de la política pública vinculada a la AF se presenta desde la relación de la misma con la salud del individuo (entendida la salud como prevención de la enfermedad), ampliamente visible en la literatura sobre el tema. Por ejemplo lo planteado por Krüger y Krug:

Donde se propone que la lógica y esfuerzos que desde la AF se orienta a la indagación de temas y beneficios particulares, entre ellos:

- La disminución del riesgo de morir prematuramente

- La disminución del riesgo de morir de enfermedad cardíaca
- La disminución del riesgo de desarrollar diabetes. (2009), entre otras.

Partiendo del hecho que la AF presenta diferentes concepciones, tendencias y propósitos tanto psicofísicos como sociales, por ejemplo, “D’Amico y Bolívar (2007) aducen a la actividad física, el sentirse bien, vivir bien o estar bien” (GPAF, 2010 Párrafo 10). Por su parte, Cagigal (1981) indicaba que la AF debería enfocarse hacia fines como el descanso, la diversión, el ocio y la participación social, entre otros, como la creatividad.

En este sentido se puede pensar que la formación y, por ende, el conocimiento del profesional de AF, estarían dados de tal manera que permitieran el desarrollo de estos propósitos. Ahora bien, si se comprende que la acción docente es contextualizada, se pueden inferir al ámbito de implementación de la AF desde lo comunitario, escolar, empresarial y de salud como un factor de transformación de la práctica, directamente relacionada con la modificación del conocimiento profesional.

De lo anterior se generó una pregunta fundamental: ¿Cuáles son los saberes que debe transformar y/o construir un profesor de educación física o disciplinas afines a las prácticas corporales, para enseñar o promover la AF en los diferentes ámbitos, especialmente, en lo comunitario?

Ampliando el marco investigativo, esta propuesta reconoce la poca exploración teórica sobre el conocimiento profesional del docente de AF vinculado a lo comunitario como ámbito de aplicación profesional, dando cabida a la reflexión sobre este particular. Cuestiona de igual manera, la posibilidad que ofrece lo comunitario en la constitución del

docente como sujeto comunitario en vía distinta al docente que desarrolla su labor en espacios educativos tradicionales.

También insinúa la inclusión de condiciones distintas en su práctica, en cuanto a transformación del concepto de AF y sus saberes, manifestación de la subjetividad docente, consolidación de formas múltiples de participación social, democracia, postura política, construcción de redes sociales, entre otros aspectos, a partir de los cuales se reitera la pregunta:

¿Cuáles son las características de construcción de conocimiento sobre actividad física en el docente comunitario?

En este caso, la construcción de conocimiento se asume como integración de saberes que se consolida desde la acción del maestro en sus ámbitos de desarrollo. Esto, entendido desde la perspectiva de Chevallard (1991), Porlán, Rivero y Martín, (1997), como un intelectual de la educación que produce saberes propios y formas particulares de explicar su acción.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Determinar las características del conocimiento profesional sobre actividad física comunitaria construido por el docente que desarrolla su labor en este ámbito.

2.2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar los saberes que integran el conocimiento profesional, en relación con la actividad física comunitaria, construido por el docente que desarrolla su profesión en este ámbito.
- Identificar descriptores sobre los que se fundamenta la construcción de conocimiento sobre AF comunitaria.

Capítulo 3. Referentes conceptuales

La presente investigación asume el marco de referencia como orientador. Primero, para establecer el lugar teórico desde el cual se asumen las categorías, por ende, para ubicar los discursos emitidos, así como las interpretaciones. Segundo, como referente metodológico en la medida en que permite rastrear manifestaciones de las categorías en cada uno de los discursos producidos por el docente caso de investigación.

En este sentido, la pertinencia del marco de referencia alude a la comprensión de las categorías de análisis predefinidas, como señala Ramírez y Zwerg:

El papel de la teoría es crucial, tanto en la perspectiva cuantitativa como cualitativa ya que una investigación sin un marco teórico o un marco de referencia pertinente sería una investigación aislada que puede conducir a la especulación o al establecimiento de juicios de valor, situación originada en múltiples falencias en la construcción o síntesis teórica como parte del proceso de investigación (2012, pp. 98).

Por ello, el siguiente apartado retoma, en primera instancia, las perspectivas que definen las transformaciones históricas y contextuales del concepto de práctica corporal, haciendo evidente la condición holística e integradora de esta categoría y desde allí, la presencia de imaginarios ambiguos sobre lo que significa el concepto y las prácticas asociadas. En segunda instancia, aborda el concepto de comunidad desde su condición polisémica para proponer la Actividad Física Comunitaria como una categoría central en el proceso de investigación y orientadora del diseño metodológico. Por último, desarrolla el concepto de

conocimiento profesional docente entendiéndolo como un sistema de ideas integradas de saberes exclusivos del maestro (Perafán, 2013), que en su conjunto dan cuenta de la producción de su conocimiento en el marco de su quehacer profesional.

Se reitera que la función del presente marco es orientadora en el proceso de investigación, mas no determina aspectos metodológicos, que se encuentran desarrollados en un apartado posterior.

3.1 Actividad física y práctica corporal

El presente apartado pretende: 1. Lograr una ubicación conceptual en torno a los distintos conceptos y manifestaciones que han circulado históricamente para señalar las prácticas de movimiento humano, 2. Reflexionar en torno a las circunstancias históricas que rodearon la aparición de unas formas específicas de prácticas corporales en Colombia, 3. Sustentar la construcción de la AF como categoría que engloba las prácticas corporales desde su multiplicidad y diversidad, en concordación con los imaginarios colectivos y manifestaciones socioculturales.

3.1.1 Actividad física y práctica corporal

Las revisiones de antecedentes muestran distintas formas de enunciar las prácticas corporales: cada una de ellas responde a un momento histórico específico o un constructo teórico particular. No obstante, en esta investigación, movimiento humano y prácticas

corporales se utilizarán como dos categorías generales: como condición biológica y, como respuesta orgánica y cultural.

La primera alude a la condición biológica de todo organismo para producir una acción (en este caso humana) que, como consecuencia, genera el movimiento. En el movimiento humano se incluyen todas y cualquier acción y/o comportamiento producido por el hombre en el mundo de la vida cotidiana. Esta perspectiva es muy cercana a la distinción entre ejercicio instintivo involuntario (animal) y ejercicio corporal (humano).

La segunda categoría alude a la comprensión del movimiento como respuesta orgánica y cultural hacia el medio y construcción colectiva desde los imaginarios sociales, es decir, el movimiento inmerso en unas dinámicas contextuales, con múltiples manifestaciones y concepciones cotidianas e intencionalidades enraizadas en las dinámicas socioculturales humanas.

Herrera (2007, pp.151)¹⁰ incluye, como parte de las prácticas corporales, los hábitos diarios, el sueño, la actividad, el ejercicio, el descanso, la nutrición, el aseo, la urbanidad, la educación física, la recreación y los deportes. En este caso, se comprenderá la práctica corporal desde aquellas acciones motrices mencionadas por Arboleda, (2010) que son objeto de las disciplinas académicas, dejando por fuera las acciones cotidianas.

Ahora bien, para comprender cómo el movimiento humano y las prácticas corporales se diversificaron y fundamentaron epistemológicamente en torno a conceptos como educación

¹⁰ Desde la perspectiva de Herrera (2007), se asume la Práctica Corporal como condición de posibilidad del conocimiento; y, por consiguiente, concibe “ [...] La Educación Física como una práctica corporal que la escuela construye en el siglo XIX en Colombia y que responderá principalmente a unos fines morales para luego ampliarse a unos fines higiénicos reduciendo su labor a finales del siglo XX a la educación de lo físico del hombre: su cuerpo en tanto tiene cualidades, habilidades, potencialidades que pueden desarrollarse alcanzando la eficiencia y la eficacia esperada” (p.5)

física, cultura física, actividad física y deporte, se requiere de un recorrido histórico, y en cierta forma cultural. Aquí, cada grupo social estableció una serie de prácticas corporales a partir de sus ideales políticos, sociales y culturales, con el propósito de consolidar prácticas en sus integrantes, y trascendiendo a las futuras generaciones a partir de, en términos de Foucault, dispositivos¹¹ para el control social.

Foucault (1983) plantea cómo estas prácticas sustentaron los fines más importantes de la escuela moderna. En Colombia, el Movimiento de la Nueva Educación o Escuela Nueva estuvo relacionado con las prácticas corporales escolares y, también, con las condiciones de los establecimientos educativos en las ciudades, de las actividades, de las prácticas corporales y culturales de la población, del control de las enfermedades, de la procreación y de la regeneración de la raza colombiana, e hizo parte fundamental de la Cultura Física (Herrera, 2007).

En el contexto de estas dos categorías, conceptos como gimnasia, gimnástica, educación física, deporte, y actividad física tienen su origen en épocas distintas, señalando las distintas formas en que se configuraron las expresiones del movimiento humano. Esto responde a las relaciones entre un momento histórico, los ideales culturales de formación, las finalidades para estructuración corporal y las posibilidades en la expresión del movimiento.

¹¹ Foucault “hablará de dispositivos como: la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho [...] establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos, y también, se trata de una formación que en un momento ha tenido como función responder a una urgencia. El dispositivo tiene así una función estratégica [...]” (Castro 2004, p. 98).

3.1.2 Génesis de las prácticas corporales

El movimiento se encuentra presente en todos los momentos históricos del ser humano. Se pueden distinguir sus manifestaciones como parte de la expresión y necesidades naturales del cuerpo o como un acto intencionado hacia el logro de ciertos propósitos socioculturales.

Es así como historiadores, arqueólogos, antropólogos y científicos encuentran que el movimiento humano y la supervivencia estuvo determinada por la adquisición de cualidades físicas¹² como fuerza, velocidad, resistencia, etc., y, sobre todo, por el desarrollo de habilidades y destrezas manipulativas, que permitieran la transformación del medio circundante.

Estas habilidades manipulativas hicieron posible el desarrollo y producción de la cultura con la capacidad de elaborar herramientas, condición que refleja un grado avanzado en el desarrollo cognitivo y que ratifica su lugar en la estructuración, producción y recreación cultural.¹³

La lucha contra los peligros y adversidades del medio y las necesidades individuales y colectivas son el principal motor para la potenciación del movimiento humano; aspectos que de una u otra manera debían ser garantizados en las futuras generaciones para la subsistencia como especie. Esto da inicio a lo que se podría llamar, un proceso de transferencia intencionada de contenidos relacionados con el movimiento humano, que van desde la vida social y la cacería como medio de subsistencia, hasta las prácticas lúdicas y de ocio.

¹² La didáctica de la educación física y la teoría del entrenamiento utilizan el término cualidades físicas o capacidades condicionales al referirse a las propiedades manifiestas corporalmente de velocidad, fuerza, flexibilidad y resistencia.

¹³ Recuperado abril 07 de 2003 http://www.oposinet.com/filosofia/temas/oposiciones_filosofia_T25.php

El intento por recuperar esa historia del movimiento y las prácticas corporales del ser humano se organiza, según Pappow, (1973), a partir de tres preguntas principales: 1. ¿Cuándo se realizaron los primeros ejercicios físicos? 2. ¿Qué función social cumplían? y 3. ¿Cuál fue su verdadera motivación espiritual?

Según Pappow (1973),

Los comienzos de los ejercicios físicos van desde el paleolítico inferior (2.000.000 a 80.000 a.c) hasta el hombre de Neandertal siendo su forma más primitiva, la danza, de la cual se han conservado documentos en piedras y cavernas. (...) Cuando estos ejercicios de aprendizaje se efectúan como juego, diversión, manifestación de agradecimiento (rito, cultura), sí se pueden considerar como ejercicios físicos antecesores del deporte. (Varela, 2003. Pp.3)

En este sentido, las posibilidades de movimiento y prácticas corporales que surgen en este momento histórico se centran en la atribución simbólica con base en respuestas biológicas-instintivas al mundo transmitidas por imitación, valorando en las futuras generaciones el eficaz desarrollo de aptitudes para la caza, la lucha, la supervivencia, que incluyen “[...]el modo de vadear los ríos, la trepa, el salto, los lanzamientos de armas arrojadas, las danzas rituales”, entre otras. (2003)

Por eso, para el autor, el ejercicio físico va más allá de una serie de movimientos de orden biológico: es el potencial de representar simbólicamente y transmitir “educar” a las futuras generaciones las experiencias socioculturales.

Aun cuando autores, como Sánchez (2006), plantean que el ejercicio físico es entendido como¹⁴ una subcategoría de la actividad física (Christine, G; Franks B, Don, 2001), o como una actividad física de tiempo libre dirigida con la intención de desarrollar aptitud física (Corbin, Pangrazi y Franks, 2005), Papplow (1973) se encuentra más afín a lo que actualmente Herrera (2007) y Arboleda (2010) establecen como prácticas corporales, principalmente por su vínculo con la cultura y su poder de transmisión de contenidos dentro de la misma.

3.1.2.1 Practicas corporales en las sociedades antiguas

Las referencias sobre las distintas civilizaciones antiguas ubican las prácticas corporales sustentadas en cuatro propósitos socioculturales fundamentales: 1. El vínculo con lo espiritual. 2. El desarrollo de la salud. 3. Formación para la guerra y 4. El desarrollo de la dimensión lúdica.

El vínculo con lo espiritual responde a la pretensión de trascendencia, sabiduría y contacto con lo divino mediados, en parte, por las prácticas de cuerpo. Entre los ejemplos se encuentra el camino del faquir (Nicoll, 2003), quien busca la quietud del alma a través de las prácticas sobre el cuerpo; también, a partir de la experiencia de la sexualidad como camino para la unión con lo divino, difundido a través de textos como el Kama Sutra¹⁵ y

¹⁴ Artículo recuperado de: University of Western Australia and the Centre for Health Promotion and Research Sydney. National physical activity guidelines for australians. Abril 01 de 2011.

¹⁵ El Kama Sutra: su etimología viene de kāma: 'placer sexual' y '. sūtra: 'hilo', es un antiguo texto hindú, escrito entre el año 240 y el 550 d.C

prácticas que siguen vigentes bajo el nombre de Tantra y el yoga,¹⁶ aludiendo a la unión entre cuerpo y espíritu.

Por su parte, el desarrollo de la salud fue abordado desde dos perspectivas principales: la labor cotidiana y la terapéutica. La primera pretendía un hombre laborioso, en cierta forma productivo, que conociera y cumpliera a cabalidad con los requerimientos de la vida en el campo, de ahí la necesidad de manifestar condiciones adecuadas de salud reflejadas en la fortaleza física, necesaria en la realización de las acciones cotidianas.

La segunda, como perspectiva terapéutica, vinculó la salud del individuo al fluir de la energía (chi) por los canales o meridianos del cuerpo, mediado por técnicas de movimiento corporal, es decir, consecución de la salud a través del movimiento intencionado. Hoy en día son más conocidos los manuales de terapéutica indú y china, derivados de estas prácticas antiguas las cuales datan de 5000 años a.C. Esta forma de medicina expresa una gran cantidad de técnicas, sin embargo, la dieta, los masajes y el fluir de la energía por el cuerpo son considerados aspectos fundamentales.

También se pueden observar técnicas terapéuticas de la llamada “medicina tradicional china” en prácticas como el *taichí chuan*, *chi kung* y artes marciales como el *kung fu*, al cual se le atribuyen efectos curativos en el cuerpo humano.

Las prácticas terapéuticas antiguas se caracterizan por la comprensión del hombre como unidad compleja; por consiguiente, todas sus expresiones incluyen el cuerpo en su totalidad y se apoyan en prácticas corporales, dando paso a la organización de estos conocimientos en

¹⁶ La palabra española «yoga» proviene del sánscrito ioga y es traducida literalmente como yugo, connotando la unión entre dimensiones humanas, es decir, lo corporal con lo espiritual.

sistemas complejos de práctica-aprendizaje, y a escuelas milenarias que ratifican la sabiduría de estos pueblos.

En otro sentido se encuentra la formación para la guerra. Las antiguas civilizaciones, desarrolladas 5000 años AC. entre ellas la Azteca, China, India, Egiptia, Persia y Mesopotámica, atendieron las necesidades de defensa en contra de la expansión de otros imperios y encontraron en la formación del sujeto “guerrero” “militar” una ideal sociocultural, orientando sus prácticas hacia actividades de lucha y esgrima como las principales (Barrow y Barrow, 1988 p. 63-93), y otras complementarias como el tiro con arco y el montar a caballo. Estas debían ser dominadas eficazmente por los jóvenes, ya que en cualquier momento se podía entrar a la guerra.

Según Christine y Franks (2001), estas prácticas se pueden ubicar como ejercicio físico a partir de las comprensiones actuales más generalizadas, dado que se desarrollaron como una práctica planeada, estructurada, repetitiva y con propósitos específicos para la aptitud física, que dieron paso al surgimiento de “Grecia” como imperio, “cuna de la civilización occidental” y considerada hoy en día uno de los pilares más importantes de las prácticas corporales estructuradas que dieron origen al deporte, la educación física y la actividad física.

Jaramillo (1978) se refiere al vínculo histórico entre práctica corporal y los propósitos educativos en las tres grandes épocas de Grecia:

Los rasgos más característicos de la educación griega en la época homérica. La elocuencia y el sentido de la hazaña. El hombre que sabe bien hablar y el que persigue la gloria. Las épocas posteriores conservarán este ideal en forma de

retórica y sentimiento agonista de la vida (la vida como combate) (Jaramillo, 1978 Párr. 20).

Continúa diciendo:

En la época Homérica se concibe al hombre como un héroe cuyo principio de formación espiritual es el honor –de ahí la importancia del deporte en la formación de la juventud-. En el deporte se formaba un cuerpo sano y hermoso y se templaba el carácter por medio de la competencia. Tenía, pues, sentido ético y estético, más que un físico o higiénico como la gimnasia moderna. Por el deporte se llegaba al autodomínio, al control de las pasiones. (Párr. 22)

En esta época el término “deporte” aún no existía. En su lugar, se utilizaba el término *gymnos*, que conlleva un sentido estético, ético y político. Además de resaltar la belleza de la figura masculina, su desnudez hacía evidente el perfeccionamiento del cuerpo en armonía con las virtudes del practicante, fortaleciendo el ideal de hombre encarnada en la elocuencia, el honor, la competencia, el ocio, la hazaña y la gloria.

Su variante “Gimnasio” significa “hacer ejercicio físico” y está ligado muy posiblemente a prácticas como la carrera, el lanzamiento de disco, salto de longitud, sus principales exponentes fueron el pancration y el pugilato. El gimnasio se asumía también como centro de estudios pero, ante todo, como institución dedicada a la instrucción física, espiritual e intelectual.

Lo anterior confirma la proximidad entre educación y prácticas corporales, en tanto estas últimas sirvieron como medios para la reproducción de valores culturales y para estructurar

(educar) un tipo específico de ciudadano. En este caso se encuentra muy cercano a las actividades bélicas y según por Jaramillo (1978) también para ser conductor de la polis.

Por último, se encuentra la lúdica¹⁷ como propósito de la época antigua, con una fuerte expresión en las acrobacias circenses 2000 años a.C. y de actividades realizadas en el medio natural y otras similares relacionadas con la acrobacia física y el divertimento del otro. Para llegar a este tipo de proezas era importante y necesario desarrollar una serie de habilidades, cualidades físicas, coordinativas y destrezas físicas óptimas, valiéndose de ejercicios físicos, cuyos propósitos trascienden el cuerpo del ejecutante, o la realización de ejercicios. Se ubicaban en la exhibición lúdica de estas proezas para el divertimento de las personas.

3.1.3 Práctica corporal en la Edad Media

En la historia de la humanidad, la Edad Media es considerada una época de oscurantismo caracterizada por su base dogmática y hegemónicamente anclada en el cristianismo. Además de la práctica cultural, social y política, estos dogmas tocan principalmente la moral de la época, por lo cual, el cuerpo y las prácticas corporales fueron estrictamente controladas y polarizadas hacia el alma en su anhelada evolución y la formación del intelecto, estigmatizando el cuerpo como fuente de todo pecado y cárcel que encierra el alma (que es divina y pura).

Como confirma Le Goff y Truong:

¹⁷ “La lúdica es una parte fundamental de la dimensión humana, no se debe concebir como ciencia, disciplina o moda sino como actitud, predisposición del ser frente a la vida y a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego. La chanza, el sentido del humor, el arte y otra serie de actividades (sexo, baile, amor, afecto), que se produce cuando interactuamos con otros, sin más recompensa que la gratitud que produce dichos eventos” (Jiménez, C. 2011).

Pese a la especial atención que se le prestaba al cuerpo durante la Antigüedad clásica, el poder de la Iglesia logrará exacerbar ese culto hasta el punto de llegar a concebir el cuerpo como el auténtico corazón de la sociedad medieval. En efecto, la institución eclesiástica intentará imponer el «ideal ascético», definitivamente ultimado en el siglo XII con la aplicación de la reforma gregoriana, reprobando cualquier exceso atribuido al cuerpo. (2005. p.192¹⁸)

En consecuencia, prácticas corporales como el ejercicio físico, la danza y el juego fueron limitados por considerarse de origen pagano y fueron abolidos de los incipientes programas educativos. Para la nobleza se mantuvo actividades cercanas al adiestramiento militar: las justas, la esgrima, la lucha, algunos juegos de pelota y actividad de caza, que obligatoriamente requerían de la preparación de la condición física.

En resumen, para el medioevo, el cuerpo fue estigmatizado y controlado. La idea griega de la gimnasia, tanto atlética como la de espectáculo, fueron abolidas por la iglesia católica, manteniéndose algunas prácticas corporales centradas en el juego para el pueblo y las actividades señaladas, relativas a la formación militar, en la nobleza.

3.1.4 Practicas corporales en el Renacimiento

El Renacimiento marca el decaimiento paulatino del feudalismo y sus instituciones, entre ellas, la hegemonía cristiana, el poder papal y el sistema de comercio e industria, entre otros.

¹⁸ Reseña del libro: Una historia del cuerpo en la Edad Media. Paidós Ibérica. recuperada en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/Studia_H_Historia_Medieval/article/viewFile/4513/4528.

Se sentaron las bases para profundas transformaciones que modifican la manera de asumir el cuerpo, lo que permitió el surgimiento de nuevas prácticas corporales como la actividad física y el establecimiento de los ejercicios físicos como mediaciones educativas. Esta época permite la comprensión del ser humano por fuera del dogma, posibilitando recuperar su vínculo con el cuerpo y la experiencia sobre el mismo.

Según Palacios (sf) citado en Galantini (2001), “[...] el ideal educativo del Renacimiento se refleja claramente en los escritos de contenido político-social, en los que se ensayan nuevos modelos de comunidad y formas nuevas de comportamiento ciudadano” (Párr.5), incluyendo el ejercicio físico, como valor educativo, como práctica fundamental para conservar la salud, o como ayuda al desempeño intelectual y, a la formación moral del individuo.

En consecuencia, las prácticas corporales se manifiestan como carrera, saltos, natación, ejercicios de preparación militar, esgrima, equitación, juegos populares, danzas, atletismo, y el inicio de los ejercicios gimnásticos sistematizados de tipo higiénico y médico.

3.1.5 La edad moderna y su mirada sobre el cuerpo

Como lo plantea Camacho (2003), la reflexión sistemática sobre la educación física se inició en el mundo occidental a partir de la consolidación de los estados modernos que rompen definitivamente con el mundo feudal de la Edad Media y abren un espacio para la implementación de la pedagogía activa.

La modernidad inicia con la transformación social a partir de la revolución industrial, implicando el paso a una sociedad urbana centrada en la razón como imperativo social. La

modernidad generó rupturas sobre la manera de entender el mundo bajo nuevos modelos de producción simbólica y reproducción cultural, lo cual traduce en la transformación de todo, principalmente la idea de progreso que potencia la aparición de las clases sociales, promoviendo la idea de que las sociedades más ricas tienen menos conflictos.

A partir de la revolución industrial, la filosofía mecanicista entra en acción, generando un conocimiento acorde. Por consiguiente, el cuerpo es entendido como el “cuerpo máquina”, de donde se derivan todas las explicaciones metafóricas del imperio de la boca y las palabras. La sociedad se desplaza al imperio de los ojos.

La axiología cartesiana eleva al pensamiento, al mismo tiempo que denigra el cuerpo. En ese sentido, esa filosofía es un eco del acto anatómico (...). Así, Descartes se plantea como un individuo, un individuo que prima sobre el grupo. Y al cuerpo como el límite entre todos los hombres (Negishi, 2005 párr.42).

Con relación a las prácticas corporales y respondiendo a esa mirada racional, instrumental y mecánica del cuerpo, la denominación “ejercitación corporal” toma importancia y hace énfasis en la racionalización de los ejercicios, la evaluación, la medición y la cuantificación de los resultados obtenidos.

3.1.6 La época contemporánea

Uno de los cambios más significativos de esta época está dado por acontecimientos como: la transformación del paradigma teológico impulsado por Martín Lutero y la reforma protestante desde el siglo XV, la declaración de independencia de los Estados Unidos y la

revolución Francesa, al igual que el surgimiento de una serie de instituciones para el control social, entre ellas, la escuela.

La inclusión de las prácticas corporales en la escuela como disciplina de educación física fue concebida, en primer lugar, como espacio articulador de los procesos de sistematización y caracterización de los ejercicios físicos; en segundo lugar, como lugar de la perspectiva biomédicas sobre el cuerpo, reiterando la idea mecanicista y dual planteada por Descartes; en tercer lugar, como renovación de doctrinas de contrareforma al protestantismo, que introdujeron nuevamente la influencia católica en la escuela; por último, como una muy poderosa herramienta de control, disciplina miento y normalización de la infancia (Herrera, 2007).

A partir de 1940 comienza a observarse el desarrollo de distintas tendencias de las disciplinas que abordan las prácticas corporales como objeto de estudio, entre ellas, la salud, las actividades en la naturaleza, la psicomotricidad, el recreo y ocio, el rendimiento físico, entre otras. Se encontraron diversas nominaciones como juego, lúdica, movimiento, educación corporal, ejercitación corporal, actividad física, entre otras.

Para Ulmann (1965), las reflexiones iniciadas en los siglos XVI y XVII sobre la importancia y el valor pedagógico del juego y la ejercitación corporal constituyen un viraje significativo a los postulados de la educación católica de corte tradicional. También son un punto de referencia importante en el origen de los grandes sistemas gimnásticos del siglo XIX.

En esta época surgen múltiples discursos en torno al cuerpo, por ejemplo, Vives (1493-1540) sobre la educación experimental y la importancia de los ejercicios físicos, el juego y actividades lúdicas que comparten los niños. Montaigne (1533-1592) destaca la necesidad

de una educación corporal, Comenio y la importancia de lo lúdico como elemento pedagógico. Por su parte, Locke (1632–1704) y Pestalozzi (1745–1827) lo plantean desde la gimnasia para el restablecimiento de la salud.

Estos autores señalaron las bases para la consolidación de la educación física moderna; sin embargo, los mayores fundamentos para la constitución de la educación física como disciplina pedagógica provienen de la escuela francesa de Francisco Amorós (tendencia militar), la escuela sueca con Pedro Enrique Ling (ejercicios terapéuticos, higiénica y correctiva), la escuela alemana con Ludwig Jahn (ejercicios militares) y la escuela inglesa con Thomas Arnold (tendencia educativo-deportiva).

El panorama histórico produce y mantiene el movimiento y las prácticas corporales como grandes categorías socio-culturales del movimiento humano, con términos afines o derivados, como ejercicio físico o ejercitación, que reflejan aspectos muy particulares del movimiento con cierta estructura de realización y propósito definido.

Es importante resaltar y valorar la permanencia y resignificación o extrapolación de conceptos históricamente preservados. El término griego de gimnasia, por ejemplo, se mantuvo vigente durante largo tiempo como práctica corporal para ser retomado, en nominación mas no en sentido, en Europa a mediados del siglo XVIII como práctica deportiva bajo el nombre de “gimnasia moderna”. Esto dio lugar a las escuelas de gimnasia y a los juegos olímpicos, según Camacho (2003), como respuesta a las necesidades de una sociedad noble y burguesa con mayores ingresos y tiempo libre.

Esta época conlleva al surgimiento de una educación física desde la integración de saberes, entre ellos, la anatomía, fisiología, química, bioquímica, neurología, psicología y

psicoanálisis, al igual que la física, la sociología, la antropología y la filosofía. Se constituyó, así, en un campo complejo que se diversifica cada vez más, pero que al mismo tiempo tuvo la posibilidad de precisar y delimitar sus objetos y campos de estudio.

Paralelamente comienza a desarrollarse la tendencia de la educación física escolar como mirada hacia el impacto del movimiento sobre la salud del individuo. En parte, ésta tendencia surge de las necesidades y preocupaciones de la sociedad contemporánea, que enfrenta cada vez más el distanciamiento entre el hombre y el ejercicio físico: no como una condición natural de la relación que sostenía el hombre con el trabajo y el mundo, sino el surgimiento de expresiones como “vida sedentaria”¹⁹ o “enfermedades crónicas no transmisibles” asociadas al movimiento.

Así, a partir de 1946, se promueve socialmente desde la OMS²⁰ el concepto de actividad física, referido a cualquier movimiento realizado por el ser humano en su vida cotidiana (Who, 1946). Esto vincula una serie de actividades comunes desarrolladas por las amas de casa y empleados como barrer, recoger ropa, subir escaleras, cargar cajas, hacer ejercicio, etc., logrando equiparar en el imaginario colectivo, prácticas corporales prevenientes de categorías distintas.

Desde el saber cotidiano se concibe a la actividad física como una práctica mediada por el cuerpo. Desde una perspectiva crítica, Pedraz (2006) plantea que la actividad física como proceso debe trascender el movimiento y el fin exclusivamente biológico para vincular

¹⁹ La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su «*Informe sobre la salud en el mundo 2002*», estima que los estilos de vida sedentarios son una de las causas fundamentales de mortalidad y discapacidad en el mundo. recuperado en: <http://www.who.int/whr/2002/es/> Noviembre de 2017.

²⁰ La Organización Mundial de la Salud se concibe como una agencia especializada de las Naciones Unidas, fundada en 1946, cuyo objetivo principal es, afectar la política pública para lograr que las personas alcancen un nivel más alto en calidad de vida.

aspectos como calidad de vida, la satisfacción de necesidades, el estado de felicidad, la realización personal “[...] como un componente muy importante en el desarrollo integral del sujeto, paralelamente al desarrollo intelectual y al desarrollo moral, sin privilegiar uno por encima del otro” (Calderón, A y Alzate, L. 2010. p. 109).

Complementado por Mesa, Bran y Ángel, (2008), la actividad física es comprendida como experiencia personal y sociocultural orientada al bienestar humano, con beneficios ligados a la socialización del individuo, los tiempos libres y de ocio, reconocimiento de intereses, gustos y capacidades, entre otros aspectos.

3.1.7 Prácticas corporales en Colombia

La expedición de la Ley 80 de 1925 propone como objetivos de la educación física la salud, la recreación física, el mejoramiento de la energía mental y el carácter. Para cumplir tal estrategia fue necesaria la inspiración foránea. La ley 80 tuvo su base en la legislación uruguaya y la implantación tecnificada hizo necesaria la asesoría extranjera, particularmente alemana (MEN, 2000 p. 10).

En este sentido se comprende que las prácticas corporales en la escuela y en la sociedad en general, son promovidas socialmente con base en la intención presente en la política pública, la cual refleja el ideario político y cultural del momento histórico.

La idea de Colombia como república y los conflictos internos relacionados con la distribución del poder político, por ejemplo, modificaron el panorama nacional bajo los principios de orden y progreso, a manera de proyecto político hegemónico, sustentado en prácticas y discursos tanto sociales como educativos y culturales.

El conflicto entre los partidos políticos liberal y conservador, la disputa entre la iglesia católica y el estado por el control en la dirección de la enseñanza (poder moral o civil) y el afán del estado por alcanzar la civilización y el progreso nacional marcaron esta época de tensiones e intereses, atenuados brevemente a partir de la implementación de la constitución política de 1986 y la concesión hecha por el “concordato” del presidente Núñez a favor de la iglesia, hechos señalados recurrentemente por Herrera (1999) y MEN, (2000).

En este contexto, se desarrolla la historia de las prácticas corporales en Colombia, principalmente la educación física como dispositivo para la transformación de los valores y hábitos corporales del futuro ciudadano y el fortalecimiento de un proyecto de sociedad esencialmente hegemónico, agenciado por la escuela.

Moral, higiene, cívica, disciplina y eugenesia²¹ (con fines de mejoramiento racial) se vislumbran como los propósitos fundamentales de las prácticas corporales en Colombia a partir de la constitución política del 1886, objetivos máximos para la organización socio cultural que, según la intención del Estado, permitirían superar el “desorden” social y cultural producto de los conflictos internos y externos de la época.

En este sentido, se potenciaron prácticas corporales como medios de cohesión del proyecto modernizador. Eran masivas, centradas en las prácticas deportivas y de exhibición (revistas) y divertimento social, o trasplantadas del contexto europeo desde la implementación de propuestas pedagógicas y sustentadas en pedagogos fundamentales

²¹ La eugenesia es una filosofía social que defiende la mejora de los rasgos hereditarios humanos mediante varias formas de intervención

como Rousseau, Pestalozzi, Lancaster y Froebel, que como se evidencia en Herrera (1999), da lugar a una forma específica de educación física escolar.

Con Rousseau, la educación física estaba planteada como una forma de mantener ocupado al niño y evitarle malos pensamientos, malos hábitos o vicios. Desde la propuesta de Lancaster, se giraba en torno al aprovechamiento del tiempo libre dentro del espacio escolar, la disciplina, el seguimiento de la norma, y la formación de buenos modales.

Por otra parte, desde las propuestas de Pestalozzi, se “[...] tomó la idea del desarrollo armónico de todas las facultades físicas, morales e intelectuales del niño desde la experiencia directa con la naturaleza” (Herrera, 2000. p.4), permitiendo la implementación de políticas de regulación, control y disciplina desde lo corporal, desarrolladas a nivel social e individual.

Concretamente, el desarrollo de las prácticas corporales de la época y la metodología utilizada reflejan la presencia de diversas vertientes como la militar, la religiosa y la política, En primer lugar, la aplicación de métodos militares sobre el cuerpo del escolar,²² se centró principalmente en el ejercicio físico repetitivo en aras de fortalecer el cuerpo y disciplinar al escolar.

En las escuelas de varones, se agrega a los ejercicios gimnásticos prácticas de carácter militar, hecho que se explica por el ambiente de permanentes guerras que se vivía en el país y que además, tenían en las escuelas sus principales escenarios (MEN, 2000 p.8).

²² El cuerpo de docentes de educación física de la época, a nivel nacional se constituían de militares en ejercicio, por lo mismo, los métodos utilizados correspondían a las mismas prácticas aplicadas en las bases militares. Vaca, H. (1993) – chinchilla – Herrera (2000).

En segundo lugar, la influencia religiosa en la escuela se sustenta en la responsabilidad cedida a la iglesia por la Constitución del 86 sobre el aparato nacional de enseñanza, y en la postura (moralista) sobre el uso del cuerpo, expresión de la sexualidad y adquisición de hábitos cotidianos, entre otros.

La moral católica fue viabilizada en la escuela por medio del cuerpo infantil desde prácticas corporales estrictas y repetidas, se trató entonces, de controlar y de dominar al cuerpo, desde las virtudes que se alcanzan por el hábito de la obediencia y la atención como consecuencia directa de la pedagogía divina (Herrera, 2000. p.2).

Por último, los ideales políticos, sociales y culturales del poder hegemónico se centraron en la necesidad de lograr para la construcción del ciudadano unos niveles adecuados de salud, promoción de la higiene escolar y formación cívica como una forma de lograr la unidad (identidad) nacional alrededor de ciertos símbolos patrios. Chinchilla (1999) lo plantea como el ideal cívico y el ideal práctico de la educación física en la primera mitad del siglo XX.

A pesar de que los conceptos “deporte”, “gimnasia” y “educación física” circulaban de manera simultánea, como prácticas corporales, ya se encontraban diferenciadas y respondían a contextos y objetivos distintos. La educación física se entendía como la suma de prácticas corporales escolarizadas que propiciaban la formación de los escolares. La gimnasia, por su parte, se considera como una tendencia en la realización de la educación

física escolar, basada principalmente en la propuesta alemana y sueca. El deporte era como un espectáculo de masas, para la entretención del pueblo.

Según Pinillos (2006), en 1969 se logra una

coexistencia pacífica entre la gimnasia, el juego y el deporte, mediados por el movimiento o los ejercicios físicos en procura de la Educación integral del niño o más precisamente, el rendimiento deportivo y gimnástico, con miras a participar en los juegos Nacionales Escolares de Atletismo promovidos por Coldeportes en este periodo (p.22).

Sin embargo, desde el sustento teórico aportado por la misión alemana, “[...] a partir de 1970, el concepto de Educación Física fue reemplazado gradualmente por el concepto de deporte, que corresponde en Alemania a todo tipo de actividad física, no solo disciplinas atléticas de alto nivel como se usa en el giro idiomático inglés.” (Herbert, 1995 citado en Pinillos, 2006. p.1).

Según el MEN, este desarrollo paralelo de la educación física y el deporte nacional se articulan a las transformaciones socioeconómicas del país para formar un nuevo ciudadano que manifestara “[...] una nueva moral productiva y las habilidades y destrezas necesarias a procesos productivos de carácter fabril, dando inicio a las escuelas técnicas como modalidad, incluyendo los contenidos de la práctica deportiva y de educación física” (MEN, 2000 p.11).

3.1.8 Posicionamiento actual de la actividad física

De acuerdo con el anterior panorama, se evidencia cómo en el caso colombiano los imaginarios sobre AF son una categoría incluyente que reúne todas aquellas manifestaciones o prácticas corporales presentes en la vida del ser humano; por esta razón, el deporte y la educación física se concibieron como una forma de actividad física.

During (1992), por su parte, concibe el deporte como la forma central de la actividad física, evidenciando la problemática como un asunto de pedagogía y no de salud o ciencia:

En 1962, la media jornada al aire libre se transforma en media jornada deportiva, finalmente las instrucciones de 1967 consuman el movimiento anunciado, conduciendo a decir del deporte que, en la mayoría de los casos, debe ocupar el lugar más importante entre todas las actividades físicas”

During, 1992. Citado en Pinillos, 2006. Párr. 8)

En resumen, pese a que existe una distancia epistemológica entre actividad física, deporte y educación física, las condiciones socioculturales y el devenir histórico de los conceptos conllevan a que, desde los imaginarios, los sujetos colectivos, sociales e incluso organizaciones y estructuras gubernamentales hagan uso indiferenciado de dichas categorías.

Una manera de reconocer estas características sociales, el presente trabajo asume la categoría AF, desde su acepción más amplia e integradora, por lo cual se refiere a una serie diversa de prácticas corporales ancladas a dinámicas socioculturales que representan la educación física, el deporte, la recreación, la lúdica y el ocio, en relación con la escuela

para su reproducción social pero no exclusiva de ésta. En concordancia con lo que plantea Arboleda (2010):

El nominativo expresión motriz, como he señalado en otras oportunidades (...), hace referencia a las prácticas motrices que pasan por las motivaciones, la intencionalidad y la propositividad y que tienen al cuerpo y la motricidad como sentido fundamental (...) La noción expresiones motrices entraña la resignificación del cuerpo, del movimiento, de los actores, de los escenarios e incluso de las categorías tiempo espacio, en lo relativo a lo que hemos conocido como Educación Física, Deporte y Recreación. (p.14)

De igual forma, el planteamiento anterior ratifica la perspectiva de la actividad física propuesta por Pedraz (2006), que tiene como fundamento el desarrollo humano y la comprensión de la motricidad como articuladora de las dimensiones, áreas y manifestaciones del ser humano en cuanto a los psicológico, biológico y social.

3.2 Concepto de comunidad

Teóricamente el concepto de comunidad es abordado por distintas disciplinas tradiciones epistemológicas, entre ellas, la antropología, la economía y la sociología. Es por esto se concibe como un concepto polisémico que ha sido ampliamente estudiado y discutido en la academia.

En la presente investigación dicho concepto tiene un lugar central, ya que se vincula como sentido y ámbito de aplicación de unas prácticas específicas asociadas al quehacer docente.

Sin embargo, la pretensión de este apartado es tomar postura frente a un concepto de comunidad, es decir, delimitar la manera de concebirla y, desde allí, poder atribuir características para identificar y establecer la presencia de la categoría denominada “actividad física comunitaria”, haciendo énfasis en la tradición sociológica del concepto, representada por autores como Weber (1985), Tönnies, (1986), Durkheim (2000), Touraine (1993), Stark, (1999).

3.2.1 Delimitación

Según Posada (2001), “[...] esclarecer el significado de comunidad ha sido una preocupación desde el comienzo de la sociología, recientemente de la filosofía y la historia de la ciencia, de la psicología comunitaria y con especial entusiasmo, de la filosofía moral y política” (p.87).

Desde la tradición sociológica que fundamenta la presente investigación, el concepto de comunidad se estructura a partir de los desarrollos teóricos de los autores: Weber, (1985), Tönnies, (1986), Touraine, (1993), Durkheim, (2000) y Ander-egg (2003), entre otros que, haciendo una distinción taxativa entre sociedad y comunidad, las ubican como formas distintas de agrupación en el siguiente sentido:

Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo tradicional) de los partícipes de constituir un todo. Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud de la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de

valores) o también en una unión de intereses con igual motivación" (Weber, 1964, p. 33).

Desde el planteamiento de Ander-Egg (2003), la comunidad es entendida como “[...] un ámbito espacial de dimensiones relativamente reducidas, en el que existía una compenetración y relación particular entre territorio y colectividad” (p. 26). No obstante, el autor plantea la comunidad como un concepto polisémico que ha de cuestionarse de manera más amplia. Para ello, ubica de manera inicial lo que él llama “elementos comunes” en relación con dicho concepto.

Entre estos elementos señala: 1. Conjunto de personas. 2. El territorio. 3. Sentido de pertenencia a “algo”. 4. La funcionalidad por la que esas personas están juntas. Sin embargo, complejiza su conceptualización al ampliar las características de cada uno de los elementos que son comunes. Por lo cual, en primera instancia, no se trata de un conjunto de personas, sino de una agrupación que requieren de condiciones de relación. Del territorio se comprende como posibilidad de habitar el espacio geográfico delimitado y delimitable para los individuos que lo habitan (pp.32).

A lo anterior se suma la atribución de consciencia, de pertenencia o identificación de las personas con algún tipo de símbolo local y la necesidad de interacciones de manera particular y especial, mediadas por redes de comunicación, intereses y apoyo mutuo y con un propósito: “[...] alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local” (pp. 33).

Para Ander-Egg (2003) la comunidad se define como:

Una agrupación o conjunto de personas que habitan un espacio geográfico delimitado y delimitable, cuyos miembros tienen conciencia de pertenencia o de identificación con algún símbolo local y que interaccionan entre sí más intensamente que en otro contexto, operando en redes de comunicación intereses y apoyo mutuo, con el propósito de alcanzar determinados objetivos, satisfacer necesidades, resolver problemas o desempeñar funciones sociales relevantes a nivel local (2003, p. 34).

Al confrontar las condiciones reales en las cuales se desarrolla la práctica docente, se observa que el concepto confronta lo utópico con las condiciones reales de desarrollo: así las cosas, los grupos sociales manifiestan desacuerdos, conflictos, desarticulaciones, faltas de identidad; por consiguiente, se hace complejo y teóricamente inviable encontrar un grupo social que refleje plenamente dichas condiciones, y a pesar de ello, se pueden resaltar consensos que vislumbran formas de relación intersubjetiva, prácticas y metodológicas de aplicación, las cuales guían la comprensión de los ámbitos y relaciones comunitarias en esta propuesta, asumiendo la comunidad como:

Una forma de vínculo entre personas se encuentra inspirada en el sentimiento subjetivo, afectivo y tradicional (Weber, 1985), de allí que las formas de relación establecidas son esencialmente pacíficas, de colaboración recíproca entre los actores (Tönnies, 1986), o en términos de Weber (1964) de lealtad, reciprocidad y heterogeneidad; manifestando, a su vez, un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo. La comunidad es una fusión de sentimiento y pensamiento, de tradición y

compromiso, de pertenencia y volición (Stark, 1999) que se opone, según Tönnies, a la “racionalidad” contractual de lo social.

Aun cuando no se pueda evidenciar la presencia absoluta de las anteriores condiciones, para efectos de la categoría de AFC, ésta se establece como punto de llegada u horizonte de sentido para lo cual la AFC es la mediación más válida.

Según Tönnies (1986), las principales formas de relación comunitaria tienen sus bases en los vínculos de descendencia, vecindad y amistad, comprendiendo que un aspecto distintivo de lo comunitario es lo heterogéneo y voluble de sus manifestaciones.

Incluso la comunidad más sencilla está dividida internamente no sólo por edad, sexo y parentesco, sino también por desigualdades económicas, políticas y sociales. A estas diferencias socioeconómicas se pueden agregar otras en el sentimiento de nosotros, basadas en el género, la etnia, la religión, el tiempo que se ha vivido en un lugar y el nivel de instrucción” (Posada, 2001 p.97).

Según Weber, la posibilidad de construir comunidad corresponde al sujeto y a su manera de interpretar la realidad contextual, a su forma de construir vínculos con los otros y de manifestar su subjetividad. La comunidad “[...] Es fundamentalmente, un modo de relación social, es un modo de acción intersubjetiva, un sentimiento que supone algunos valores de lealtad y de reciprocidad”. Posada (2001 p.91), afirmando que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido.

Ahora bien, al plantear la AF en este escenario de lo “comunitario”, se espera que dicha práctica o acción asuma la esencia del concepto en cuanto a: reconocimiento de la diversidad, posibilidades para la manifestación de la subjetividad, establecimiento de

formas distintas de vínculo, generación de procesos colectivos, empoderamiento y reconstrucción del vínculo social, participación social y procesos de comunicación, etc. De tal manera que la AF tenga el potencial de propiciar transformación en los contextos de desarrollo del docente, desde todos aquellos aspectos, fines y valores atribuidos a la comunidad.

Parte constitutiva de esta reflexión es la pregunta sobre los procesos de subjetivación y concepciones de sujeto y universos simbólicos que hacen posible la construcción de realidades (Berger y Luckmann, 2003), que se encuentran implícitos en los discursos alternativos sobre AF y su relación con la comunidad. Sin embargo, es pertinente precisar algunos aspectos de dichos conceptos.

El vocablo “sujeto” tiene su origen etimológico en la voz latina *subiectus*, que significa "lo que sustenta", "lo que está detrás", "lo que soporta", "lo que está en la base". Para Stark (1999), el ser sujeto

[...] implica decisión y asunción de compromisos, responsabilidades, asunción de una forma de ser particular, de ser parte de la sociedad, una forma de actuar en la sociedad, de influenciar en ella. Es una decisión individual, pero siendo parte de un colectivo que crea “un microclima” que permite la definición de sus miembros como sujetos y lo más importante, que el colectivo permita dicha atribución”. (Párr.13)

Desde la perspectiva de Touraine (1993), el sujeto, desde su desarrollo teórico, presenta varias acepciones: 1. “Es el sentido encontrado en el individuo y que permite a éste ser actor, es la consciencia del deseo, del esfuerzo del individuo por un acto, por vivir su vida”

(Stark, 1999. Párr. 6). 2. El deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido al conjunto de las experiencias personales [...] Vivir su vida, encontrarle un referente que pueda dotarla de sentido, más que pertenecer a una categoría social o una comunidad de creyentes (Touraine, 1995 p. 29) 3. Ser sujeto es primeramente hacer de la vida un proyecto de vida, (...) El asunto es tomar la vida personal en manos, (...) tener la capacidad de producir, no simplemente consumir, la existencia (Touraine, 1993 p. 28).

Como ya se evidencia, la construcción del sujeto y la subjetividad se pone en escena desde la relación individuo (cuerpo²³)-contexto, desde el cual elabora una serie de significados, constructos discursivos y simbólicos de su realidad. Esto último irá constituyendo un universo simbólico que se manifiestan en prácticas (incluyendo las denominadas prácticas corporales), para lo cual los procesos colectivos se instalan como una condición.

Para Berger y Luckman, el universo simbólico se concibe como

La matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo, incluso las situaciones marginales (...), se construye, por supuesto, mediante objetivaciones "sociales" o sea, que los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia (2003, pp. 123).

²³ Se incluye el cuerpo en esta relación desde el planteamiento de Planella, dado que culturalmente el cuerpo y sus prácticas son reconocidas como el principal productor simbólico, de subjetividad y fundamento para la construcción de sí mismo e interiorización de la vida social. Desde otra perspectiva, Miguel Vicente Pedraz afirma que, "No parece fácil una distinción entre dos aspectos distintos de la cultura, uno simbólico o intelectual y otro físico o corporal en la medida en que todas las producciones de la cultura son siempre resultado de los actos de los hombres y no de sus cuerpos o de sus intelectos separadamente. (Pedraz, 2008. Pp. 131)

Es en este universo simbólico donde tiene lugar la configuración del saber del docente y se resignifica el conocimiento profesional sobre Actividad Física Comunitaria, en tanto refleja una relación entre sujetos, contextos y saberes en el marco de la AF.

Con respecto a la función histórica, el universo simbólico también ordena y ubica todos los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro. Con respecto al pasado, establece una “memoria” que comparten todos los individuos socializados dentro del colectivo (Berger y Luckmann, 2003, pp.131).

Ahora bien, desde los anteriores planteamientos, se generan nuevos cuestionamientos sobre la resignificación de la AF y sus procesos de formación. En éstos, el sujeto, las prácticas corporales, la corporeidad y la subjetivación de esta corporeidad en lo comunitario forman parte del discurso pedagógico, como lo menciona Planella:

La formación del sujeto y su corporeidad no es un imperativo pedagógico, sino se trata de que el sujeto proyecte la ideación de su corporeidad [...] esta otra pedagogía busca potenciar la autonomía corporal del sujeto. Se trata de pasar a ser el actor de su propia corporeidad, diseñándola con la finalidad de encarnar el cuerpo con libertad. (Planella, 2006 pp. 181).

Por otra parte, desde una postura crítica, Touraine (1997) concibe que el sujeto comunitario como un ser histórico consciente de su realidad y de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas. Además, tiene responsabilidad en la transformación social, y genera procesos de concertación, movilización social y acción colectiva, reconstrucción de tejido social, participación democrática en pro de la equidad social, la convivencia, el reconocimiento de la diversidad, entre otros aspectos.

Desde esta perspectiva, el potencial de la AF es reconocida por el docente para utilizarla como medio para consolidar procesos comunitarios, construir un sentido de lo comunitario en los colectivos sociales y propiciar en las personas de la comunidad su empoderamiento hasta lograr un desarrollo como sujetos y actores sociales.

3.3 La Actividad Fisica Comunitaria como categoría de análisis

La construcción de la categoría sobre Actividad Fisica Comunitaria retoma la idea de una AF desde el imaginario colectivo, integradora de prácticas múltiples. Asume el concepto de comunidad como horizonte de sentido que no se manifiesta idealmente, pero permite proyectar un lugar hacia el cual se pretende llegar como individuo y como colectivo.

Por lo tanto, se propone la AFC como categoría central y orientadora del proceso metodológico para encontrar y generar descriptores del conocimiento que, en relación con las prácticas asociadas, construye el docente en la medida en que aglutina las manifestaciones de los saberes del conocimiento profesional. En esta investigación, estos últimos se consolidaron en torno a las prácticas de Actividad Fisica Comunitaria de los docentes.

3.3.1 Construcción de la categoría

Desde esta perspectiva, la AFC se entiende como una práctica corporal amplia e integradora, en donde la pedagogía de la subjetividad corporal parte de la idea que se

puede aprender desde el cuerpo, a través de el y en la interacción de nuestro cuerpo con los otros cuerpos, potenciando el desarrollo corporal de los sujetos, la producción e intercambio simbólico, la socialización de la subjetividad y el desarrollo comunitario.

En este trabajo, la “Actividad Física Comunitaria” hace referencia a una práctica corporal integradora, es decir, que disciplinariamente vincula saberes diversos como son la educación física, el deporte, la recreación, la lúdica, la actividad física, entre otros, como el juego, el arte, la política. Esto conlleva a fines socioculturales, políticos, económicos y educativos, que privilegian aspectos que consolidan una idea de comunidad y relación entre los sujetos en términos de afectividad, lealtad, reciprocidad, compromiso y sentidos de pertenencia. Esto redundando en la potenciación de procesos colectivos como la transformación de las posturas individuales y colectivas frente a procesos políticos sociales y culturales, las posibilidades de concertación, cohesión, empoderamiento y participación social en el marco de la democracia, sin obviar los propósitos de competición, lúdica, salud, educación, entre otros.

3.3.1.1 Los fines de la Actividad Física Comunitaria

Basado en la diferenciación teórica entre sociedad y comunidad planteada por Tonnies (1986), actualmente se pueden observar unas formas de comprender la Actividad Física Comunitaria equiparando las categorías de lo social y comunitario; sin embargo, en las concepciones que circulan cotidianamente en la institucionalidad estatal, se pueden determinar tendencias en sus prácticas, sentidos y en los fines que se le asignan. Por lo tanto, se comprende la Actividad Física Comunitaria comunitario como:

1. Una actividad destinada a un grupo poblacional (dependiente del contexto).
2. Como programas emitidos para fortalecer una propuesta política gubernamental
3. Una actividad compensatoria frente a problemáticas sociales.
4. Una actividad física para los menos favorecidos.
5. Una actividad ofertada por instituciones de compensación social (cajas de compensación), entre otras.

Dicha perspectiva se evidencia, principalmente, en el campo de la política pública, ya sea en la salud general de la población o frente a la atención de poblaciones vulnerables

En los ejemplos anteriores Se resalta que el esparcimiento, la recreación, el desarrollo físico y calidad de vida como fines se centran en el beneficio individual del sujeto bajo una postura asistencial frente a la comunidad, incluyendo, ocasionalmente, en sus definiciones, fines relacionados con la integración social o la cohesión.

Al entender la actividad física como comunitaria, se da por entendido que sus fines se encuentran enfocados hacia los procesos de desarrollo tanto de la comunidad como de los individuos, desde la idealización de un “bien común”.

Los procesos de desarrollo que determinan esta perspectiva de AF pretenden consolidar en los sujetos y en la comunidad cierta transformación del discurso, actitudes y prácticas de movimiento y de relación con el otro a través del movimiento y de mediaciones afines, de entendimiento de las dinámicas sociales, de empoderamiento como sujeto político. La Actividad Física Comunitaria es como fin en sí mismo, pero también como mediación para la consolidación de:

1. El encuentro comunitario.

2. La Mejora de las condiciones de salud holística de los sujetos y colectivos.
3. Mejora de los procesos comunicativos intersubjetivos.
4. Participación política.
5. Reconocimiento del “otro” desde la diversidad.
6. Fortalecimiento del tejido social.
7. Empoderamiento de los sujetos.
8. Consolidación cultural.
9. Emancipación social con respecto a condiciones y orden instaurados socialmente, entre otros.

El bien común, por su parte, constituye el fundamento y crítica fundamentalmente a lo comunitario restringiéndose muchas veces a las reglas y leyes impuestas por algún poder coercitivo que instauro en la comunidad no solo una idea de moral y convivencia, sino también de política y bien común como ideales sociales.

En otra vía, una postura ética y social puede aportar mejores comprensiones frente a las pretensiones de la Actividad Física Comunitaria. En este sentido, la Actividad Física Comunitaria atraviesa la construcción del pensamiento y el empoderamiento del sujeto político, que se decanta en los procesos de desarrollo comunitario. A su vez, se vincula a cierta perspectiva moral y ética de la comunidad para obtener el “bien común” pero, sobre todo, se manifiesta en el reconocimiento del otro como importante e interlocutor válido, desde la perspectiva de la alteridad.

Entonces se observa como la idea de común unidad y bien común se le puede atribuir al concepto de comunidad y a la comunidad misma. Se encuentra relativizado por las

implicaciones que tiene esta pretensión en la individualidad, en la construcción de sujeto y sobre todo en las libertades individuales que han de cederse o negociarse en aras de lograr el tan anhelado bien común.

3.3.1.2 La participación social como ideal comunitario

Según Morúa (2010), el concepto de participación social no es nuevo, aunque se presenta polisémico en su comprensión, se enmarca en los procesos sociales y en las relaciones entre sujetos y macro estructuras de gobierno.

Atendiendo a esta polisémica, Briceño y Ávila (2014) caracterizan un grupo de modos de entender la participación social en cuatro perspectivas: como mano de obra, como modo de persuasión, como reivindicación social y como integración social.

En primer lugar, entendida como mano de obra, esta perspectiva representó una manera simple de ahorro de recursos en la ejecución de programas debido a que la participación social remplazaba la obligación frente a necesidades de la comunidad.

En segundo lugar, como un modo de persuasión, sirvió para legitimar las intervenciones y propuestas, es decir, se da lugar a la participación social pero la última toma de decisiones recae en los grupos que detentan el poder.

En tercer lugar, se comprende como reivindicación social, cuyo propósito es dotar a los grupos sociales de mecanismos para reclamar derechos, exigir el cumplimiento de los deberes del Estado u otros actores investidos de poder.

Por último, se comprende como un proceso de integración social a través de la democratización del poder, recursos, toma de decisiones y la generación de riqueza, en cierto sentido es una idealización de la política y la convivencia.

Sin embargo, esta propuesta se acoge al concepto de Romeo, quien considera que la participación social como:

...procesos sociales a través de los cuales los grupos, las organizaciones, las instituciones o los diferentes sectores, intervienen en la identificación de las cuestiones de salud u otros problemas y se unen en una sólida alianza para diseñar, Poner en práctica y evaluar las soluciones" (2007.p. 8).

El mismo autor, aclara que “participar” significa "que la gente intervenga estrechamente en los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que afectan sus vidas". Ésta es sistémica por naturaleza y se refiere a la interacción de muchos actores dentro del sistema social de manera crítica, autónoma y empoderada.

Es importante mencionar que los distintos autores reconocen gradaciones en su manifestación social, dando cuenta de niveles de desarrollo de procesos y sujetos, que, según Briceño y Ávila, (2014) ofrecen distintas caracterizaciones de los niveles identificables en la participación social.

Desde el contexto de la gerencia, dichos niveles son la pseudo participación, la participación parcial y la participación total; son medidas dadas de acuerdo con el grado de influencia que tiene las partes involucradas en la toma de decisiones (Pateman, 1970).

Briceño-León (1994) los plantea, a partir de la relación entre la sociedad civil y el Estado, como participación pasiva, orientada al Estado y participación autónoma, por el cual las

comunidades toman la iniciativa y controlan el proceso. Por su parte, el Estado es visto como un colaborador que está obligado a negociar la aplicación de sus planes.

Según el autor, una de las clasificaciones más utilizadas es la gradación conocida como la escalera, propuesta por Arnstein (1969) y adaptada por Geifus (2002). Ésta presenta siete niveles. El nivel inferior se denomina pasividad, cuando la persona carece de posibilidad de incidir en las decisiones. Por su parte, el peldaño superior es denominado autodesarrollo, donde los grupos actúan sin esperar intervención externa, toman iniciativas y gozan de autonomía. En este nivel se acepta la participación de agentes externos únicamente como colaboradores y asesores.

Briceño y Ávila 2014 señalan que este último no es fácil de aceptar, pues pone en entredicho el poder del Estado y conlleva un desarrollo de la ciudadanía que tiene consecuencias políticas, en concordancia con lo planteado por Restrepo:

Se trata de pasar de movimientos sociales y populares contestatarios y reivindicativos ante el Estado y el mercado, a organizaciones y ciudadanos contratantes con responsabilidades en los asuntos del diseño, implementación y control de las políticas sociales y de proyectos concretos de desarrollo socio-económicos (1995, Párr. 1).

Por lo anterior, toda aquella actividad colectiva comunitaria que logre convocar y dotar de sentidos para la consolidación de un sujeto político es válida en el marco de las dinámicas socioculturales. Por ello, las AFC pueden tener un potencial para favorecer el encuentro y la participación social en torno a procesos de desarrollo, autonomía, movilización,

responsabilidad, organización social, toma de decisiones colectivas con una clara perspectiva política y democrática.

Se reitera que en esta investigación se comprenderá la participación social desde la perspectiva de Morúa (2010) y para su abordaje metodológico se acogerá los niveles de participación propuestos por Geifus (2002).

3.3.2 El ciudadano como sujeto político

Según Durán (2014), la espacialidad o la condición legal de mayoría de edad no son suficientes para configurar la idea política del ciudadano. Por consiguiente, la condición de ciudadano se adquiere cuando existe un reconocimiento de deberes y derechos propios de la estructura social, que le son transpasados al individuo “ciudadano”, asignando con ello, sentidos, prácticas, comportamientos colectivos.

Para Touraine, el sujeto es el sentido encontrado en el individuo, que permite a este ser actor social. “Es la consciencia del deseo, del esfuerzo del individuo por vivir su vida. Es el deseo de ser un individuo, de crear una historia personal, de otorgar sentido al conjunto de las experiencias personales” (Touraine, 1995 b. pp. 29). Según el autor, ser sujeto es tomar la vida personal en las manos, “[...] tener la capacidad de producir, no simplemente consumir, la existencia” (Touraine, 1993 a. pp. 28).

Desde otra perspectiva, ser sujeto

...implica decisión y responsabilidades, una forma de actuar en la sociedad, de influenciar en ella, es una decisión individual, pero siendo parte de un colectivo

que permite la autodefinición y lo más importante, el colectivo permite que otros le reconozcan a uno como sujeto (Stark, 1999. p.11).

El ser sujeto también depende de la pertenencia a un colectivo, de un vivir y actuar en comunidad, en vía de lo planteado por Marx, K. (1983)²⁴, Esta construcción se pone en escena desde la relación cuerpo²⁵-contexto, produciendo una serie de significados, discursos y símbolos manifiestos en las prácticas (en este caso en las prácticas deportivas).

Por ende, la resignificación de la Actividad Física Comunitaria es dependiente de la configuración de sujetos comunitarios mediados por una corporeidad, por sentidos y discursos políticos que en la interacción social propicia un forma crítica, autónoma y propositiva de ciudadanía.

En este orden de ideas, las manifestaciones de Actividad Física Comunitaria se pueden entender como prácticas centrales y socioculturalmente determinantes (Planella. 2006).

Potencian el desarrollo corporal de los sujetos, la producción e intercambio simbólico, la socialización de la subjetividad del sujeto y el desarrollo comunitario. Por ello, la posibilidad de construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2003) se encuentra implícita en los discursos y acciones en torno a la práctica de AF y su relación con la comunidad.

²⁴ Marx plantea la imposibilidad de desarrollo individual, apostándole a la colectividad como condición humana.

²⁵ Se incluye el cuerpo en esta relación desde el planteamiento de Planella (2006), dado que culturalmente el cuerpo y sus prácticas son reconocidas como el principal productor simbólico, de subjetividad y fundamento para la construcción de sí mismo e interiorización de la vida social, en contraste con lo que plantea Miguel Vicente Pedraz quien afirma que, "No parece fácil una distinción entre dos aspectos distintos de la cultura, uno simbólico o intelectual y otro físico o corporal en la medida en que todas las producciones de la cultura son siempre resultado de los actos de los hombres y no de sus cuerpos o de sus intelectos separadamente" (Pedraz, 2008.pp. 131).

Ese saber se refiere al CP construido por el docente en relación con el contexto o ámbito en el cual se desarrolla. Pese a que se hace mención de la educación física y sus afines como “disciplina” académica, el saber del CP, en esencia, no es un saber erudito, tampoco le es propio a una disciplina en particular, pero se reconoce como objeto de estudio y mediación para distintas dinámicas sociales.

3.4 El conocimiento profesional docente

El proyecto de investigación asume el conocimiento profesional como un sistema complejo de saberes integrados que, según afirma Perafán (2003), Se ponen en juego de manera simultánea en el quehacer del docente. No obstante, tienen orígenes distintos catalogados como tácitos o implícitos, de dominio o no de la consciencia del maestro.

En este sentido se asumen las categorías propuestas por Porlan, Rivero y Martín (1996) nominadas como saberes académicos, basados en la experiencia, de guiones y rutinas y de saber implícito.

La investigación se ubica metodológicamente en la perspectiva hermenéutica, por lo cual, los saberes anteriormente señalados se encuentran presentes como referente conceptual orientadores para, desde estos saberes, encontrar descriptores para caracterizar el saber construido por el docente en Actividad Física Comunitaria.

El siguiente apartado pretende describir la perspectiva conceptual del conocimiento profesional y los saberes que lo constituyen, mas no desarrollar ampliamente o profundizar en sus postulados.

3.4.1 Conceptualización del Conocimiento Profesional

Diversos autores se han referido a este como el “conocimiento práctico”, haciendo alusión al “[...] conjunto de conocimientos complejos orientados a la práctica que los profesores utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza” (Elbaz, 1983)”

Señalan, de igual manera, que “[...] no se reduce solamente al tipo de saber práctico o del saber hacer, sino que además incluye sus proposiciones teóricas, procedimientos técnicos y construcciones pedagógicas y didácticas, que regulan u optimizan su actuación” (Zamudio, 2003. P.94) a manera de estructura cambiante y dinámica, dependiente de las interacciones entre las experiencias del docente, la comunidad académica y los actores educativos.

Para Carter (1990), el CP incluye lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan y el saber cómo ese conocimiento se transmite a los alumnos (saber explicar) en las situaciones concretas de clase.

Siguiendo los estudios de Perafán (2013), Pachón y Perafán (2013), Ortega y Perafán (2012), se comprende que los estudios del conocimiento del profesor tienen origen en el marco de la investigación sobre la enseñanza. De igual forma, en Ortega y Perafán (2012). Se establece que muchos modelos de investigación que ocuparon un lugar preponderante en la escuela, pertenecían a las ciencias de la conducta.

Por lo tanto, se hace mención que las investigaciones en esta línea tienen que ver con aquello que piensan los profesores, lo cual incluye la pregunta por sus estructuras cognitivas y por lo que hace el maestro. De lo anterior, mencionan que los estudios al respecto se basan en dos supuestos:

Primero: los profesores toman decisiones racionales adaptadas a un contexto complejo e incierto; segundo, Los pensamientos, juicios y decisiones del profesor guían su comportamiento. Jackson (1968) y Dahllof y Lundgren (1970) en Ortega y Perafán (2012 p.19).

Partiendo de esta afirmación, se puede inferir y reforzar la idea de que existe un conocimiento particular que construye el docente de actividad física en el ámbito comunitario el cual tiene las características necesarias de complejidad e incertidumbre sobre lo que acontece en el ámbito de la práctica, de allí que el maestro deba, en consecuencia, lograr adaptaciones importantes para su ejercicio.

Pachón y Perafán (2013) reivindican en la perspectiva de Shulman (1986) el reconocimiento de los profesores como profesionales e, incluso, como intelectuales de la educación en contra de las ideas que postulan al mismo como técnicos reproductores de conocimiento. El docente construye un saber para mediar el proceso de enseñanza, lo cual se encuentra en concordancia con el planteamiento de Chevallard (1991):

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre [...] un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (p. 41). (Pachón y Perafán, 2013. p. 125).

Porlán, Rivero y Martín (1997a) le dan fuerza a la idea de un saber profesional que se produce en la yuxtaposición de cuatro saberes distintos, que se manifiestan en las situaciones profesionales del mismo. Estos son:

1. Los saberes académicos, relacionados con concepciones disciplinares y meta disciplinares de los maestros.
2. Los saberes basados en la experiencia, referidos al conjunto de ideas conscientes desarrolladas y compartidas por los maestros en el ejercicio de su profesión, las cuales presentan un alto poder de socialización dirigido a establecer las conductas de la profesión.
3. Las rutinas y los guiones de acción, presentes en el docente a manera de esquemas tácticos, que determinan las situaciones en el aula y establecen formas estándar de abordar estas situaciones.
4. Las teorías implícitas, que constituyen las creencias e imaginarios de los maestros y tienen la condición de ser implícitas en el maestro, es decir, no pueden ser tomados como marcos conceptuales formales (Rodrigo, 1985; Rodrigo *et al.*, 1994 y Marrero, 1994).

Esta perspectiva coincide con la idea que sustenta el proceso de investigación, en tanto los saberes señalados yuxtapuestos, pero identificables, dan cuenta de la producción de conocimiento del maestro en un ejercicio complejo y contextualizado, particular y relacionado con los sujetos de la enseñanza y el ámbito de aplicación de la acción docente.

En este sentido se concuerda con el planteamiento de Perafán (2013), quien a partir de sus investigaciones:

Ha mostrado que es discutible ese fraccionamiento del docente y que en realidad el conocimiento profesional del profesorado se encuentra integrado, en la unidad mínima del aula que se denomina acción de enseñanza de una categoría o saber particular” (Pachón y Perafán, 2013).

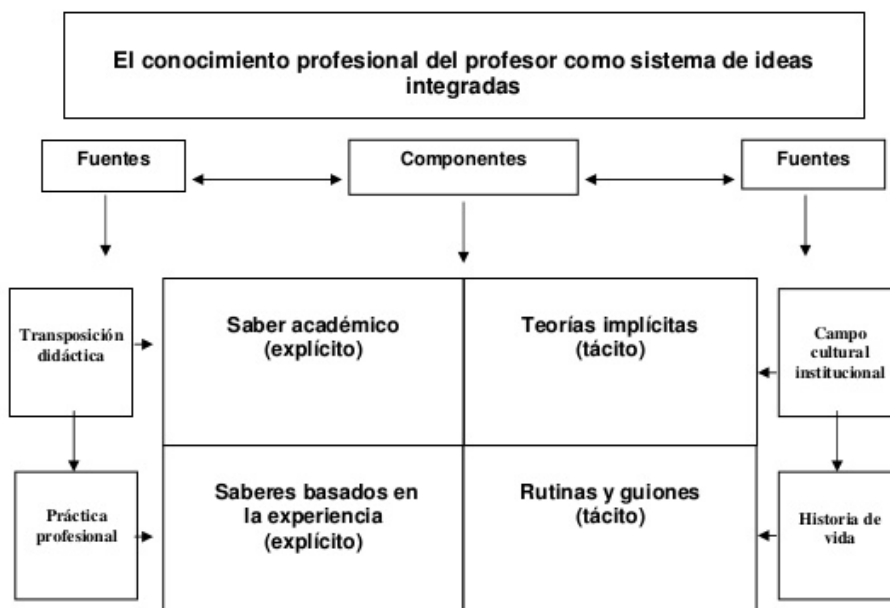
No obstante, desde la perspectiva de esta investigación, se pone en cuestión la mirada sobre el “aula”, por cuanto no se remite, a juicio de esta propuesta, a la estructura formal e institucional de conocimiento representada por la escuela. Esto debido a la postulación de la “comunidad” como un escenario de aprendizaje que equipara el aula de clase como escenario de relación para la puesta, un escenario del saber profesional del docente.

Así las cosas, la perspectiva de Perafán (2013) concibe el CP como un sistema de ideas integradas, siguiendo la lógica categorial de Porlán, Rivero y del Pozo (1997) para rastrear en la indagación los cuatros saberes del CP, a sabiendas que su manifestación no se encuentra segmentando en la realidad. De igual manera, asume el postulado de Chevallard (1991) en la comprensión de un docente productor de conocimiento quien, desde su interacción con el contexto complejo e incierto, genera procesos de transposición didáctica y de construcción de un saber propio a ser enseñado.

Desde el CP, los ejes de análisis se encuentran sustentados en las cuatro categorías base de la teoría del conocimiento profesional docente propuesta por Porlan y Rivero, a saber: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción, y teorías implícitas. Comprendidas, al igual que (Perafán, 2013), y subdivididas en saberes tácitos e explícitos, se fundamentan en cuatro pilares: la trasposición didáctica, la práctica

profesional, la historia de vida y el campo cultural institucional según se indica en el Figura 1.

Figura 1:
Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas (Perafán, 2013 p.128).



Retomando a Porlan y Rivero (1998), los saberes académicos

[...] se refieren al conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, sean éstas relativas a los contenidos del *currículum* o a las ciencias de la Educación. Son saberes que se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial (...) son explícitos y están organizados, en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar (p. 60).

En este caso particular, un criterio de identificación de los saberes académicos son aquellos discursos, teorías, vínculos que el docente de manera explícita señala como campo académico de producción de su conocimiento. En otros términos, se hace referencia a

aspectos que sustentan lo que el docente dice: autores referenciados, teorías postuladas, discursos emitidos, textos escritos, etc.

Por su parte, los saberes basados en la experiencia

[...] se refieren al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje: El aprendizaje de los alumnos, la metodología, la naturaleza de los contenidos, el papel del programa y de la evaluación, los fines y objetivos deseables, [...] suelen manifestarse como creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal, etc.) (pp. 60).

Para el ejercicio de indagación, se retoman estos criterios y se identifican vivencias en el ámbito de actuación del docente, es decir, anécdotas, narraciones, acciones, o toma de decisiones en el marco de su práctica profesional, que dejaron un aprendizaje o propiciaron una enseñanza en los actores del proceso.

Las rutinas y guiones de acción

[...] se refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula y que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos. (...) Las rutinas se organizan en el ámbito de lo concreto y se vinculan a contextos específicos, respondiendo implícitamente a preguntas del tipo: ¿qué hacer en esta situación determinada? Y ¿cómo hacerlo?, y no tanto al ¿por qué? Y ¿para qué?” (pp. 61).

En tanto el aula de clase es comprendida, en este proceso, de manera amplia y compleja, no se reduce a la institución educativa, las rutinas y guiones de acción. Se asumen de manera general como aquellos esquemas y pautas de acción del maestro, ya sea frente a situaciones particulares o identificables en unidades temporales más amplias, en términos de décadas.

Por último, las teorías implícitas:

Se refieren más bien a un no-saber que, a un saber, en el sentido de que son teorías que pueden dar razón de las creencias y de las acciones de los profesores en la función de categorías externas. Los profesores no suelen conocer la existencia de estas posibles relaciones entre sus formas de pensar y actuar y determinadas formalizaciones conceptuales. (...) por lo tanto, nos estamos refiriendo a un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas. (...) son, en definitiva, interpretaciones “a posteriori” acerca de qué teorías dan razón de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque lo creamos y lo que hagamos sin saberlo (p. 63).

Como se puede observar, las dos primeras fuentes del conocimiento profesional, “saberes académicos” y “saberes basados en la experiencia”, son de carácter explícito y pueden ser racionalizadas y hacerse visibles, tanto por el docente en su labor, como por el investigador. Por otra parte, las fuentes de carácter tácito, “rutinas y guiones de acción” y “teorías implícitas”, requieren otro tipo de interacción con el sujeto objeto de investigación, ya que debe ser develado desde la observación y el cuestionamiento desde la construcción de sentido que parte de la práctica del sujeto objeto de investigación, pasa por las múltiples

relaciones que se establecen en la toma de decisiones y se decanta en comprensiones sobre su actuación.

Por consiguiente, los indicadores para el diseño del instrumento de indagación son:

Cuadro 3:
Indicadores metodológicos sobre categorías del CP

| Saberes Académicos | Saberes Basados En La Experiencia | Rutinas Y Guiones De Acción | Teorías Implícitas |
|--|---|--|--|
| <p>Concepciones disciplinares sobre: La disciplina particular y sus contenidos fundamentales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de los alumnos, • La metodología, • La naturaleza de los contenidos, • El papel del programa y • El papel de la evaluación • Los fines deseables | <p>Creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de los alumnos. • La metodología. • La naturaleza de los contenidos. • El papel del programa. • El papel de la evaluación. • Los fines deseables | <p>Primera instancia: ¿Qué hace? ¿Cómo hacer, desde dónde?</p> <p>Segunda Instancia: ¿Por qué? ¿Para qué? En relación con la conducta profesional.</p> | <p>¿Qué cree y qué hace el maestro, aunque no lo sabe?</p> |

Como ya se ha mencionado, esta investigación presenta un marco de referente con tres categorías centrales: Actividad Física, Comunidad y Conocimiento profesional. Cada una de ellas cumple un papel importante en la delimitación del campo de investigación, fundamentando la central referida a la Actividad Física Comunitaria.

De igual manera, cumple un papel fundamental en el diseño metodológico, aportando posturas, descriptores y determinando los aspectos relevantes presentes en la caracterización y construcción de los saberes del maestro.

Capítulo 4. Metodología

El proyecto no solo pretende la descripción de un CP en particular, asociado a la implementación de la AF en el ámbito comunitario, sustenta el supuesto de que el CP construido constituye al docente de AF como sujeto comunitario. Por lo mismo, el planteamiento metodológico se articula a esta doble pretensión desde un enfoque metodológico hermenéutico, que articule la negociación entre supuestos teóricos y categorías y datos (Cook y Reichardt, 1982; Carr y Kemmis, 1983).

En parte, se plantean los enfoques descriptivos-cualitativos, atendiendo a las características propias de las investigaciones sobre CP. Por lo mismo, se retoman técnicas e instrumentos asociados, para la recogida de información como la observación, entrevistas no estructuradas y en profundidad, diseñadas de manera semiestructurada o con bajo grado de estructuración y cuestionario tipo encuesta, con la posibilidad de aplicar alguna otra que sea necesaria en el proceso.

En aras de dar cuenta del conocimiento profesional del docente de Actividad Física Comunitaria, se tendrán en cuenta tres criterios de selección de la población. En primer lugar, exclusivamente docentes de AF²⁶ con más de 5 años de graduación (experto), quienes ya han podido consolidar un saber didáctico desde su experiencia profesional. En segunda instancia, que se encuentren ejerciendo su quehacer profesional en el ámbito comunitario. Y, en tercer lugar, su trabajo comunitario debe centrarse en la implementación de AF entendida desde una perspectiva amplia e integradora de las disciplinas afines.

²⁶ Incluye, licenciados en educación física, recreación, deportes, actividad física y ciencias del deporte que estén desarrollando su labor en la Actividad Física Comunitaria.

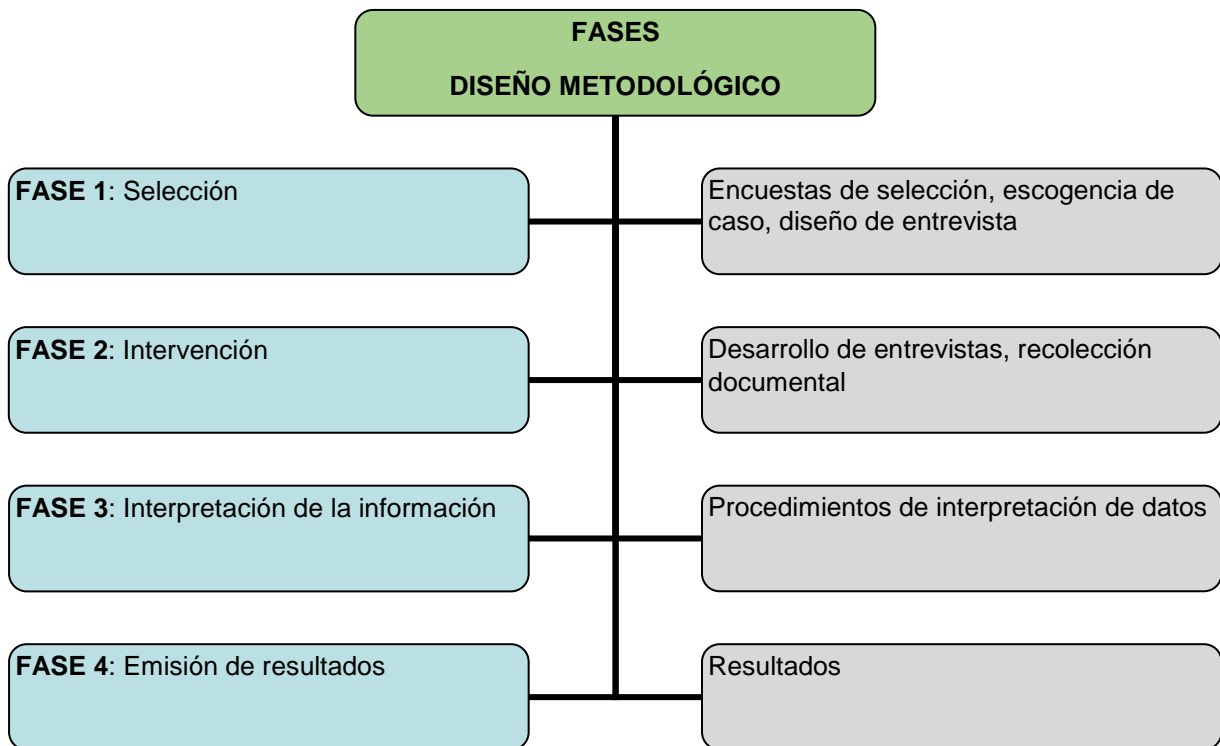


Imagen 1: Fases del diseño Metodológico

4.1 Perspectiva epistemológica y metodológica para la indagación

En la presente propuesta, el conocimiento profesional docente es un referente conceptual que orienta la indagación y el análisis desde los saberes que la componen, para dar cuenta de un constructo teórico particular, el conocimiento del docente sobre Actividad Física Comunitaria.

La perspectiva epistemológica y metodológica se adscribe a la hermenéutica ontológica como lugar de partida y postura de indagación, la cual se desarrolla seguidamente en tres momentos: vínculo, punto de partida y método.

4.1.1 Vínculo

En el campo de la investigación cualitativa, se ha venido demostrando que, en términos epistemológicos y metodológicos, resulta de mayor utilidad obtener un conocimiento en profundidad donde se explique la realidad desde las mismas condiciones en que se expresa ésta, sobre todo recuperando el conocimiento que pueden proporcionar los mismos actores.

En correspondencia con esta idea y dando un alto valor a la subjetividad tanto del investigador como del caso de investigación, está la hermenéutica. Este es un enfoque o paradigma epistemológico que va en contra sentido de la simplificación positivista de una relación causa-efecto establecida en una hipótesis, que es aceptada o rechazada a partir de un índice (un valor numérico) en aras de una supuesta objetividad, en la que se niega al investigador y en la que solo se le da valor al dato duro derivado de procesos de cuantificación y análisis estadísticos (paramétricos o no paramétricos).

El paradigma hermenéutico implica "...el arte y la ciencia de interpretación de textos, entendiendo por texto aquellos que van más allá de la palabra y el enunciado. Son, por ellos, textos hiperfrácticos, es decir, mayores que la frase." (Beuchot, 2005, p. 17). Claro está que el precisar esta ciencia y arte dependerá de lo que entendamos por una u otra.

En el caso de la hermenéutica, la idea de ciencia involucra un conjunto de principios que sirven para estructurar lo que se va comprendiendo a través de la interpretación para elaborar una explicación de algo, lo que se investiga; y como arte, el conjunto de reglas que rigen el acto de interpretación, las que poco a poco, al paso de la experiencia, se va

incrementando al paso de la experiencia interpretativa nos enseñan y aleccionan sobre dicho quehacer hermenéutico.

No debemos olvidar, como indica Ferrara, que "... todos interpretamos, sin que por esto seamos hermeneutas, y sobre todo tampoco tenemos necesidad de leer tratados de hermenéutica para recibir luces acerca de nuestra praxis (...). Así, entre las praxis interpretativas naturales y las codificaciones de la hermenéutica especial, no existe ninguna relación esencial" (2000, pp. 22-23).

En el grueso de las investigaciones de procesos socio-culturales se muestra una clara tendencia hacia la indagación interpretativa, en donde se privilegian la generación de información cualitativa (descripción y narración), como principales fuentes de información. Uno de los métodos, un ir a lo largo del camino para la consecución de un fin, es el estudio de caso, entendido como metodología cualitativa que permite comprender fenómenos particulares y generar teorizaciones en concordancia con lo que plantea Carazo:

De allí que Eisenhardt (1989) conciba un estudio de caso contemporáneo como "una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares", la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. (2006. p. 174)

Es así que con el estudio de caso se reitera su importancia y pertinencia en esta investigación, dado el potencial comprensivo y a profundidad que con él se logra, como plantean Chetty (1996) y Stake (1999). Es una investigación en la que, desde múltiples

perspectivas, se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurre un proceso sociocultural a sabiendas de que las teorías existentes son insuficientes o inadecuadas para obtener un conocimiento más preciso de la particularidad del objeto que se investiga (Carazo, 2006, p. 175).

Se trata de un método en el que se debe recabar información (en este caso en particular) observando de manera rigurosa las sesiones o encuentros con los maestros de Actividad Física Comunitaria para describir la forma particular del conocimiento profesional docente manifiesto, apoyado por entrevistas a profundidad para que, desde su narrativa, permita identificar cómo es que ellos lo justifican y explican cómo se ha tenido que transformar a partir del contexto y las interacciones que se gestan en el ámbito donde desarrollan su labor docente.

Para esto se identifican categorías de análisis que permiten agrupar la información que se ha recuperado de fuentes ya existentes y de aquellas que se vayan generando (como entrevistas y observaciones), producto del proceso de acopio de información. Se busca elaborar una interpretación plausible sobre el conocimiento profesional del docente de actividad física comunitario.

Más allá de ser una tradición investigativa, el valor que se encuentra en esta metodología es la lógica del descubrimiento y el potencial para poder construir explicaciones de realidades concretas, como la que antes se indica. En este método se puede encontrar que el fundamento epistemológico está en la hermenéutica, donde se recuperan los textos derivados de los discursos y prácticas docentes. En tanto, en el tipo de saber que se puede manifestar por esta vía: la del sujeto docente y su subjetividad, sus relaciones y correspondencias con el contexto, el lenguaje y su potencia para construir realidades; así

como la elaboración que el mismo investigador integra a partir de sus descripciones y reflexiones al elabora la explicación de dicha realidad.

De ahí que el presente texto tiene la intención de perfilar la toma de decisiones debido a las implicaciones epistemológicas de esta investigación. Será el método que guiará el camino y el conjunto de técnicas, procedimientos e instrumentos por emplear en el proceso de investigación en torno a la caracterización del CP docente que manifiestan los Licenciados en Educación Física o algún otro perfil profesional que, por sus características, debe ser incluido dentro del el tipo de actividades que se desarrollan en el ámbito comunitario.

4.1.2 Paradigmas epistemológicos: un punto de ruptura

A grandes rasgos, el paradigma puede asumirse como modelo, estructura o conjunto de principios y criterios que proponen cómo debe ser conocido y comprendido el mundo. No obstante, de manera amplia se puede asumir como la estructura lógica que guía la razón y las prácticas para generar conocimiento de la realidad, el que un momento histórico conlleva una ruptura con otras formas de pensamiento. Un ejemplo es la idea geocéntrica que guó la producción de conocimiento y las acciones de la sociedad occidental en el orden de la religión, la ciencia, la política, entre otros. Por muchos siglos y posteriormente confrontada por la teoría heliocéntrica, se genera una ruptura con esta perspectiva.

Según lo planteado por (Guba. 1990, citado en Flores, 2004.) existen criterios para diferenciar los distintos paradigmas, para ello:

... utiliza las respuestas que se den a las siguientes tres preguntas fundamentales:

(a) Pregunta ontológica: se refiere a la forma y naturaleza de la realidad y, por

tanto, a lo que es posible conocer; (b) Pregunta epistemológica que se refiere a la naturaleza de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto que puede ser conocido y, en consecuencia, a la posición que debe asumir el investigador respecto a su objeto de conocimiento y, (c) Pregunta metodológica que se refiere a la forma como el investigador puede proceder para hallar el conocimiento de aquella realidad que cree que puede ser conocida. Con base en las respuestas dadas a estas interrogantes, Egon Guba logra definir los siguientes paradigmas de la investigación social y, más específicamente, de la investigación educativa: (a) Paradigma (Post) positivista; (b) Paradigma de la Teoría Crítica y, (c) Paradigma Constructivista”. (p.3)

Por su parte Thomas Kuhn (1981) plantea que un paradigma es “la expresión del modo que en un determinado momento tiene una comunidad científica de enfocar los problemas.” reforzando el planteamiento de la existencia de por lo menos tres grandes paradigmas: el positivista, el interpretativo y el crítico. (En: Lukas Y Santiago, 2009, p. 21).

En esta lógica, es conveniente indicar que el paradigma positivismo, desde la época moderna fue referente epistemológico hegemónico en la forma como se piensa que debe ser construido el conocimiento teórico. Un paradigma que provenía de las ciencias naturales y exactas, imponiendo su método científico como universal para la indagación de toda la realidad, privilegiando la razón al elaborar explicación causal de los fenómenos del mundo, verificando que se dé a través de un conocimiento preciso y neutral, para elaborar teorías que aparecen en forma de leyes universales.

Es así que el paradigma positivista posicionó el centro de sus métodos a la cuantificación y experimentación como aspectos principales en la producción de conocimiento: la primera como indicador de verdad en tanto es real únicamente aquello que sea percibido por los sentidos; la segunda, como criterio para la demostración empírica.

Aunque existen fundamentos previos, históricamente se le atribuye el desarrollo del positivismo a las teorías formuladas Augusto Comte a principios del siglo XIX. quien postula que ciencia y razón son las únicas guías de la humanidad para superar el obscurantismo de siglos anteriores.

Para Lukas y Santiago:

El positivismo es una escuela filosófica cuyos orígenes se pueden situar en los siglos XVIII Y XIX, siendo Comte (1798-1857) quien introdujo el término filosofía positivista. Uno de los postulados básicos de esta filosofía es el que sólo puede admitirse como conocimiento válido aquél establecido a partir de la experiencia. [...] parte de unos supuestos acerca de la concepción del mundo y el modo de conocerlo (2009, p. 23).

Un paradigma del cual derivó el método hipotético-deductivo, en el que la percepción y la experiencia guiaron la recopilación del llamado “dato duro” que serviría de soporte para que através de procesos estadísticos se pretendiera lograr validez y confiabilidad del conocimiento producido.

4.1.3 El surgimiento de la fenomenología los paradigmas interpretativos

En contraposición de lo planteado en el paradigma positivista, está la fenomenología, que busca comprender los fenómenos sociales y el comportamiento de los individuos que en su mayoría son impredecibles y lejanos de constituirse en leyes universales. Es una condición de la realidad sociocultural que obliga, entonces, a plantear nuevas formas de pensar la construcción de conocimiento teórico que dé cuenta de aquella realidad sobre la cual la razón positivista no puede explicar, dando lugar a las corrientes interpretativas.

Es una fenomenología que se concibe como corriente de pensamiento filosófico, que soporta la comprensión del mundo a partir de la experiencia de la realidad y se pregunta por el sentido de la realidad en relación con lo que los sujetos plantean y el contexto cultural en que éstos se desenvuelven, así como la subjetividad mediadora entre el sujeto y el intérprete. Los fenómenos sociales y complejos no son susceptibles de ser experimentados, cuantificados y generalizados, por lo cual la interpretación de ellos se constituye en la principal herramienta de comprensión.

En este sentido, Lukas, J.F. y Santiago, 2009 precisan que el paradigma interpretativo ha sido conocido de formas diversas, entre ellas los paradigmas: humanista, naturalista, etnográfico, cualitativo y hermenéutico.

Con lo anterior quieren demostrar que la condición heterogénea en la procedencia del paradigma interpretativo, es la primera diferencia con el paradigma positivista:

Si el positivismo tiene raíces en las Ciencias Naturales, el paradigma interpretativo las tiene en las aportaciones desde la Antropología y la Sociología y alguna fundamentación Psicológica. De todas las maneras, todos estos enfoques o

variantes centran sus esfuerzos en la comprensión de los significados de las acciones humanas. (p. 26).

Asumiendo dicha corriente, en términos investigativos los siguientes postulados:

- La ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social en el que se desenvuelve.
- La conducta humana es un fenómeno más complejo que los fenómenos de las ciencias naturales por lo que no es posible entenderla utilizando los mismos medios utilizados para conocer el mundo natural.
- Las teorías científicas son relativas puesto que se fundamentan en valores sociales que cambian con el tiempo por lo que los conceptos de universalidad, objetividad y certeza de los conocimientos científicos quedan cuestionados.
- Para el paradigma interpretativo, la realidad es algo múltiple (no único) que solamente puede ser estudiada de forma holística. La investigación de estas realidades múltiples indudablemente tenderá a ser divergente, con lo que los objetivos de predicción y control serán muy inviables” (Lukas y Santiago, 2009, p. 27).

Existe una multiplicidad de personajes que históricamente ayudaron a fundamentar esta perspectiva, entre ellos, Martín Heidegger (1889–1976), Gaston Bachelard (1884–1962), y Edmund Husserl (1859–1938). Este último planteó su propuesta de fenomenología trascendental (1936) y es conocido históricamente como el padre de la fenomenología, pretendiendo llevar la filosofía al estatus de ciencia rigurosa.

En la perspectiva interpretativa se pueden ubicar actualmente en métodos de investigación como el histórico hermenéutico, que mira hacia el pasado y hace uso de la hermenéutica para comprender los hechos, sujetos y contextos en que el conocimiento fue producido. Por otra parte, el método crítico social pretende comprender la realidad y sus fenómenos, pero trascenderlos hacia la transformación de los mismos en forma proyectiva. En palabras de Habermas:

La contienda de paradigmas tiene en las ciencias sociales un significado distinto que las ciencias naturales, argumenta que los paradigmas guardan en las ciencias sociales una conexión interna en el contexto social del que surgen y en el que operan. En ellos se refleja la comprensión que del mundo y de sí tienen los colectivos: sirven de manera mediata a la interpretación de intereses sociales y a la interpretación de horizontes de aspiración y de expectativas (Pontón, 2011, p. 50).

Desde esta postura, la perspectiva crítica social de investigación estaría comprometida con el contexto social en la comprensión hermenéutica, proyección y transformación de la realidad sociocultural, al igual que de la transformación del sujeto mismo, como una responsabilidad ética.

4.1.4 La idea de un paradigma alternativo

Actualmente, se ha sugerido en el ámbito de la investigación un tercer paradigma (entendidolo como forma de comprender e investigar el mundo y sus fenómenos)

denominado “emergente”²⁷, el cual intenta conciliar el uso de las metodologías y aparatos técnico-instrumentales, es decir, permitir el uso variado de perspectivas y métodos de aproximación a la realidad para pensar la manera en que se pueden comprender.

No obstante, en tanto los paradigmas señalados responden filosóficamente a maneras de comprender el mundo y estructurar la realidad, y a posturas sobre el conocimiento, el saber y La ciencia, habría que preguntarse si una postura intermedia no recaería en el instrumentalismo y el eclecticismo.

En defensa de lo anterior, Páramo y Otálvaro (2006) señalan que la discusión sobre el paradigma inicia centrado en si hacer uso o no de lo cualitativo y cuantitativo en la investigación como si éste fuera el eje central de un paradigma. Posteriormente señalan que los métodos y, sobre todo, la perspectiva cualitativa y cuantitativa no se encuentran supeditadas a un paradigma particular estando disponibles, para cualquier postura epistémica, para permitir la comprensión de la realidad, sin mencionar la confusión y ambigüedad en el uso del término “método” usado por los académicos de manera indistinta en la literatura para referirse a aspectos de la investigación que bien puede ser un paradigma, un enfoque o un método de investigación.

Estas posturas no positivistas, a las que mejor denominaremos “alternativas”, asumen lo ontológico, epistemológico e instrumental de formas diversas, aunque se trate de cobijarlas bajo una sola sombrilla antipositivista. Aquí vale la pena señalar que no hay un paradigma integrador alternativo al positivista como algunos lo han querido mostrar (Cook y

²⁷ Alternativo se entiende como el surgimiento de una nueva postura epistémica que tiene la capacidad de conciliar entre perspectivas distintas en la comprensión de la realidad y la construcción de conocimiento.

Reichardt 1986; Brymann 1988; Guba y Lincoln 1989). Lo que existe es una pluralidad de posiciones críticas que se distinguen de este, frente a la manera cómo evolucionan y se construyen las teorías científicas (Marx, Kuhn y Fine) y críticas de carácter social e ideológico sobre la manera cómo se construye este saber científico (Programa Fuerte, Construcción Social, Teoría Crítica, Racionalismo, Feminismo, Complejidad, etc.).

El autor continúa diciendo:

Desde estas posturas alternativas y emergentes, se han reconocido limitaciones en el proceso del conocer, que están relacionadas con las características de las prácticas investigativas hegemónicas, para proponer desde allí otra posibilidad en dicho proceso, para reconocer que la ciencia es un discurso, no unitario, ni homogéneo, ni perenne; para entender que lo que es posible decir en la ciencia está ligado a una forma particular de hacer uso de las técnicas y abogando por un discurso que renuncia a pretensiones por lo absoluto y por la neutralidad, para asumir la historicidad y constructividad. Se difumina así la pretensión de homogeneización procedimental y discursiva.

De esta manera, la producción de conocimientos no se trata de una simple cuestión instrumental, sino más bien de entender que cualquier ordenamiento es una cuestión de elección de aspectos objetivos y subjetivos con los cuales comprender una realidad, donde el sujeto privilegia alguna perspectiva que no es única, con la cual se generan relaciones de complementación, exclusión y jerarquía. (Páramo y Otálvaro, 2006, p. 5).

En este sentido, podría asumirse la Hermenéutica como postura epistemológica emergente, siendo una corriente interpretativa ubicada en un punto intermedio entre las perspectivas univocas y equívocas en la comprensión de la realidad; la primera que solo reconoce una única manera de interpretar la realidad; y la segunda, en las que no hay límite para las voces, ya que se piensa que todas son válidas y complementarias recayendo en el nihilismo (Álvarez, 2012. p. 114).

La hermenéutica analógica, según Alvarez (2012),

...reestructura y complementa, amplía y sustituye, propone y transforma mediante sus categorías una base que en sí se integra como corpus categorial, que permite interpretar la realidad de una manera equilibrada y a la vez diversa, algo que tiene gran utilidad para la educación, sobre todo porque hoy en día se encuentra en crisis y requiere respuestas mediadas, equilibradas, prudentes; es decir, analógica – icónicas.” (p. 112)

La analogía es concebida en esta postura epistémica como un instrumento cognitivo que dialoga con las distintas formas de conocimiento y obviamente se relaciona con las distintas metodologías de indagación, abierta a la multiplicidad de interpretaciones regulando sus límites, evitando tanto la unificación absoluta en la aproximación al conocimiento, así como el relativismo absoluto (Álvarez, 2012. p. 121).

4.1.5 El método

Basado en los postulados de las corrientes interpretativas señaladas anteriormente, se propone un estudio de corte hermenéutico, en el que se recupera la idea del camino largo de

la ontología que plantea Ricoeur (2001). Esto se centra en el sentido de poner el texto en su contexto y de poder elaborar una interpretación prudente a partir de referentes propios, reconociendo que ésta se da en la intersubjetividad que le da sentidos y llevan a comprender y explicar una realidad delimitada como objeto de investigación.

En este orden de ideas, se abordará desde una perspectiva hermenéutica en la que se recuperan categorías de los principales exponentes de este paradigma. Un primero es Gadamer, quien plantea el conocimiento interpretativo que se construye a partir de poner el texto en su contexto, lo que implica pensar en categorías fundamentales de su conocimiento (la historia efectual, la fusión de horizontes).

El segundo es Ricoeur, quien, desde su hermenéutica metafórica, nos plantea el camino largo de la ontología, donde se implican como categorías base (texto, contexto, símbolo-metafórico); Finalmente, un tercero es Beuchot, quien desde su hermenéutica analógica nos plantea elaborar conocimiento desde la analogía de manera prudencial a través de tres categorías base que son la atribución y la proporcionalidad propia e impropia. Conjunto de instrumentos cognitivos, que una vez desarrollado el método como estudio de casos, permitirá elaborar una interpretación sobre las condiciones en que se han venido transformando el conocimiento profesional docente de los Licenciados en Educación Física que laboran en el ámbito comunitario (Álvarez, 2012).

4.1.6 Ejes de interpretación y análisis

En el marco de un estudio de caso, el proyecto de investigación se hace la pregunta: ¿Cuáles son las características de construcción de conocimiento sobre actividad física en el

docente comunitario? Donde la construcción de conocimiento refiere a un saber que se le atribuye al maestro como producto de su acción profesional, reconociéndole su condición de intelectual de la educación.

En este sentido, la indagación se orienta con base en las preguntas sobre: ¿Cómo es comprendida la actividad física bajo la perspectiva de las prácticas comunitarias? ¿En qué medida las prácticas de Actividad Física Comunitaria constituyen una transformación del conocimiento profesional del docente de actividad física? ¿Cuál es la relación entre el conocimiento profesional y el desarrollo de procesos comunitarios?

No obstante, las anteriores preguntas conllevan un propósito fundamental en la interpretación de los datos: poder caracterizar la construcción de conocimiento saberes sobre Actividad Física Comunitaria, que hace el docente de Actividad Física.

Dicha caracterización implica identificar criterios o descriptores y fundamentos desde los cuales el docente ha construido su saber. De igual manera, poder determinar las características presentes en la construcción de conocimiento sobre la categoría específica de Actividad Física Comunitaria.

Por consiguiente, el siguiente apartado señala los criterios para desarrollar los procesos de interpretación y análisis de los datos. Para ello, se indica, en primera instancia, los criterios de observación para los saberes del conocimiento profesional, comunidad y actividad física. En segundo lugar, los criterios de formulación del estudio de caso y, por último, los procedimientos seguidos para la interpretación de los datos obtenidos.

4.1.6.1 En cuanto al conocimiento profesional

Desde el CP, los ejes de análisis en la propuesta de indagación se encuentran sustentados en las cuatro categorías base de la teoría del conocimiento profesional docente propuesta por Porlán y Rivero (1998):

1. Saberes académicos.
2. Saberes basados en la experiencia.
3. Rutinas y guiones de acción.
4. Teorías implícitas, comprendidas al igual que Perafán, (2013).

Cuadro 4.
 Descriptores de las categorías del CP.

| Saberes Académicos | Saberes Basados En La Experiencia | Rutinas Y Guiones De Acción | Teorías Implícitas |
|---|--|--|--|
| Concepciones disciplinares sobre: <ul style="list-style-type: none"> • Contenidos del currículo • Teorías de las ciencias de la Educación. • Saberes del proceso de formación inicial • Referentes teóricos que fundamentan su saber. | creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal sobre: <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje • Las metodologías • La naturaleza de los contenidos. • El papel de los programas e instituciones. | Primera instancia: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué hace? - ¿Cómo lo hace? ¿Por qué lo hace?, ¿Cuáles son los esquemas y pautas de acción? Segunda Instancia: <ul style="list-style-type: none"> ¿Por qué? ¿Para qué? | <ul style="list-style-type: none"> ¿Desde dónde piensa y construye? ¿Desde dónde actúa? ¿Qué cree y qué hace el maestro, aunque no lo sabe? |
| La disciplina particular y sus contenidos fundamentales. <ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de los alumnos. • La metodología, • La naturaleza de los contenidos. • El papel del programa y • El papel de la | <ul style="list-style-type: none"> • El papel de la evaluación. • Los fines deseables | En relación con la conducta profesional. En relación con las prácticas. En relación con los sujetos. | |

-
- evaluación.
Los fines deseables.
-

4.1.6.2 En cuanto a la comunidad

Cuadro 5.
Descriptores para la categoría de comunidad.

| Vínculos | Ámbitos | Sujetos | Propósitos |
|-----------------|-----------------|--------------------------|------------------------------------|
| Consanguinidad. | Institucionales | Jóvenes. | Formación política. |
| Amistad. | Regionales | Comunidad. | Procesos de participación social. |
| Vecindad. | Académicos | Actores institucionales. | Democracia. |
| | Otros. | Otros. | Recomposición de tejidos sociales. |
| | | | Emancipación de los sujetos. |
| | | | Construcción de actores sociales. |

4.1.6.3 En cuanto a la actividad física

Cuadro 6.
Descriptores para la categoría de Actividad Física

| Categorías | Usos | Discursos |
|-------------------|-------------|------------------|
|-------------------|-------------|------------------|

| Asociadas | | |
|-----------------------|------------------|-------------------------|
| Actividad física. | Como concepto | Salud. |
| Cuerpo. | Como metodología | Desarrollo Humano. |
| Prácticas corporales. | Como mediación. | Formación Política. |
| Deporte. | | Formación ciudadana. |

4.1.7 Estudios de caso

La presente investigación se propone bajo la perspectiva metodológica del estudio de caso, por lo tanto, alude fundamentalmente a la significatividad de un fenómeno social para ser comprendido en términos hermenéuticos.

Como toda investigación, el estudio de caso contempla procesos para su desarrollo, los cuales se presentan a continuación. De manera general se exponen los fundamentos epistemológicos y teóricos de esta forma de investigación. Posteriormente, se destacan los aspectos que caracterizan la propuesta, entre ellos, el sistema de acopio de la información, población y muestra e instrumentos de recolección de la información asociados al estudio de caso.

4.1.7.1 Fundamentos teóricos del estudio de caso

Según lo plantea Navarro (2010),

La delimitación de las características distintivas de la investigación basada en casos suele proceder (...). En particular, de la sociología y la antropología, donde tienen una larga tradición (ver Platt, 1988) (...), Yin 1981; 1989 es sin duda el autor más citado. (...) De acuerdo con este autor, los casos son "una investigación

empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son evidentes, y en la que se utilizan múltiples fuentes de evidencia. (p.125).

En este sentido desde autores como Otley y Berry (1994, p.47) y Ryan *et al.* (1992), se reitera la variedad metodológica de la cual puede hacer uso el estudio de caso (p.126). Lo esencial es que se le asigna al estudio de caso una serie de características coherentes con la perspectiva interpretativa propuestas en esta investigación en particular en tanto:

- Examina o indaga sobre un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
- Las fronteras entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes.
- Se utilizan múltiples fuentes de datos.
- Puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos (Yin, 1989:23).

Por su parte, Chetty (1986) indica que el método de estudio de caso es una metodología rigurosa que:

- Es adecuada para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta cómo y por qué ocurren.
- Permite estudiar un tema determinado.
- Es ideal para el estudio de temas de investigación en los que las teorías existentes son inadecuadas.
- Permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable.

- Permite explorar en forma más profunda y obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, lo cual permite la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen.
- Juega un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como la exploración inicial de un fenómeno determinado. (Martínez, 2006. p. 174).

A diferencia de las metodologías positivistas, el estudio de caso se encuentra en una vía distinta a la llamada “fiabilidad” del método, el cual es propio de la estadística y no de la investigación hermenéutica, siendo más importante en este caso la “autenticidad”, “[...] es decir, que el método nos permita entender el punto de vista y las categorías de los sujetos estudiados” (Navarro, 2010. p. 126).

Por otra parte, pese a la discusión en torno a la dependencia o no de un marco teórico, Eisenhard (1989), Stoecker (1984), Yin (1989) y Charlmers (1992) argumentan su importancia para evitar que los datos desborden al investigador. En la medida en que no es posible hablar de hechos puros, se ha de reconocer que existe en la indagación una carga teórica y, por consiguiente, " [...] sin un marco teórico, los casos se convierten en una sucesión de anécdotas: un conjunto de datos y detalles en torno a una organización o situación en particular con significado sólo para los grupos de interés involucrados” (Navarro, 2010. p. 128).

Por todo lo anterior, afirma Navarro (2010), " [...] en lugar de tratar de reducir una situación a un conjunto de variables, los casos adoptan una visión holística en la que no se olvida que el contexto y el comportamiento son interdependientes" (p. 128). Y, para ello,

hace uso (en concordancia con la hermenéutica ontológica) de una variedad de fuentes de información que se convierten en textos susceptibles de ser interpretados.

Reiterando lo dicho anteriormente, "...los casos deben elegirse por su capacidad explicativa (Foucault, 1983)", haciendo alusión al carácter teórico y no estadístico del estudio de caso (Navarro, 2010. p. 130).

Por último, frente a la pregunta por las estrategias de análisis e interpretación de la información, el autor plantea la estrategia de "inducción analítica y "análisis de contenidos". No obstante, se propone asumir en esta investigación los postulados de la hermenéutica ontológica en cuanto al llamado "circulo hermenéutico" o, en palabras de Alvarez (2012), "el espiral" hermenéutico que designa un camino cíclico y ascendente entre la comprensión y la interpretación del fenómeno.

4.1.7.2 El sistema de acopio de información

Para establecer qué es y cómo se integra el sistema de acopio de información, se toma como punto de partida lo que indican Álvarez y Álvarez en su texto *Métodos en la investigación educativa* (2014):

[...] el sistema de recolección [o de acopio] de información, (...) es la parte operativa en donde se revisan las fuentes de información bibliográficas, hemerográficas, documentales, internet; [e] inéditas o por crear, a través del uso de técnicas [observación, entrevista o encuesta], procedimientos y empleando algunos instrumentos" (2014 p. 8).

En este sentido Navarro establece que: "...de los casos se suelen preferir entrevistas a profundidad con quienes mejor puedan desvelar el fenómeno estudiado, así como preguntas abiertas, dado que son mejores para que el entrevistado revele su auténtica experiencia" (2010. p. 126).

En cuanto al diseño del estudio de caso, Yin (1989) propone cinco componentes especialmente importantes:

1. Las preguntas de investigación.
2. Las proposiciones teóricas.
3. Las unidades de análisis.
4. La vinculación lógica de los datos a las proposiciones.
5. Los criterios para la interpretación de los datos.

En cierta medida, se encuentran guiadas por los cuestionamientos sobre "¿por qué?" o "¿cómo?" (Del caso particular), dando cuenta de la importancia del estudio de casos como estrategia de investigación (Navarro, 2010. p. 127).

4.1.8 Selección del caso de estudio

El carácter teórico de la presente investigación nos remite, en cuanto a antecedentes investigativos, a la indagación por las características particulares del conocimiento de un sujeto particular "el docente". Según su formación disciplinar, ésta manifiesta un tipo de saber específico que se reconoce desde los planteamientos de Chevallard como un saber construido desde su experiencia como docente y en quien se manifiestan, de manera tácita,

guiones y rutinas de acción al igual que saberes implícitos. Éstos guían su accionar y la toma de decisiones en el aula como escenario de relación y construcción de conocimiento, mas no como espacio institucional.

Por lo anterior y para efectos del presente estudio, el caso seleccionado remite a los docentes de educación física, con la salvedad que esta condición es incluyente de otras disciplinas afines que ubican el movimiento humano como eje de formación, como es el caso de profesionales y/o licenciados en deporte, recreación, cultura física, actividad física y ciencias del deporte.

No obstante, el estudio de caso, se remite a un docente cuyas características corresponden, en primera instancia, a lo que se ha denominado en este campo de indagación el experto, es decir, que lleva más de cinco años desarrollando su labor docente en temas y propósitos referentes al movimiento humano. En segunda instancia, el ámbito de desarrollo profesional de dicho docente debe ubicarse en lo comunitario, concepto que remite socialmente a aquellos espacios de encuentro de la ciudadanía bajo parámetros de participación libre y democrática que pone en juego dinámicas de participación, acuerdo y construcción colectiva de sentidos, idealmente desprovisto de las obligaciones de la institucionalidad estatal.

En tercera instancia y como criterio de selección se tiene en cuenta el vínculo con la comunidad, para lo cual la independencia ideológica frente a criterios contractuales a entes estatales u organismos promotores de actividad física en la comunidad se constituye en un criterio importante.

Este último criterio apunta en cierta medida a establecer la vocación o motivación del docente hacia lo comunitario, en tanto que su vínculo con la comunidad se da desde las características que Weber, Tonnies y Durkheim le asignan a este tipo de espacio y de encuentro. Con este criterio se quiere superar la obligatoriedad contractual en la labor desarrollada, condición de muchos docentes. Para poder indagar en el tipo de maestro que se ha construido desde su acción docente y la interacción con estos espacios, como sujeto comunitario.

4.1.8.1 Fase 1: Selección del caso.

Se presentan a continuación los criterios y procedimientos para la selección del caso de los posibles casos de investigación

4.1.8.1.1 Encuesta de selección:

Con base en los criterios anteriormente expuestos, se propone como parte inicial de la selección de docentes para establecer un caso altamente significativo, la aplicación de una encuesta que permita determinar parte de la historia de vida de los docentes en cuanto a aspectos de su formación, predilecciones teóricas y prácticas, vínculos laborales, imaginarios sobre la profesión, imaginarios sobre las prácticas de movimiento, imaginarios sobre la comunidad. Por último, antecedentes sobre las formas en que ha interactuado con la comunidad.

El propósito fundamental de esta encuesta está en determinar y escoger entre los maestros, el caso que correspondan con el perfil previamente establecido, descrito como “caso” ideal. Este proceso incluyó el diseño y aplicación de un instrumento tipo encuesta que fue

validado a partir del método de juicio de experto (Anexo 1), enviado de manera masiva a través de medio virtual, revisada y clasificada por nivel de correspondencia frente a los criterios anteriormente expuestos.

4.1.8.1.2 Diseño de entrevistas a profundidad

En segunda instancia se proponen entrevistas a profundidad, las cuales apuntan de manera principal a explorar las categorías centradas en los saberes explícitos del maestro en relación con la disciplina (saberes académicos-saberes, basados en la experiencia). Siguiendo criterios alrededor de: concepciones y creencias disciplinares, así como creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal sobre:

- Los contenidos.
- La naturaleza de los contenidos.
- El aprendizaje.
- Las metodologías.
- El papel del programa.
- El papel de la evaluación.
- Los fines deseables.
- Los sujetos del aprendizaje.
- El contexto de formación.

4.1.8.1.3 Diseño de entrevistas no estructuradas

Este tipo de entrevista se articula al proceso de indagación resaltando aspectos de categorías tácitas del conocimiento profesional (guiones y rutinas, teorías implícitas). En tanto, los relatos del docente en torno a su propia práctica y la interacción con el investigador darán cuenta de los sentidos, intenciones, imaginarios, ideologías y concepciones que subyacen su labor docente.

En este tipo de entrevista se hace fundamental el denominado “relato” del docente, en concordancia con los postulados de la hermenéutica más ontológica, la cual determina que existen textos de diferente índole en el proceso de obtener información que permita comprender el caso particular. Por lo cual, un docente que narra su devenir, su cotidianidad, sus dificultades, relaciones, ideales, sus metodologías, sus acuerdos y, con ello, sus formas de interacción con los sujetos y contextos comunitarios, se tornan en una fuente de gran valor.

4.1.8.2 Fase 2: Intervención

El proceso de intervención significó la aplicación de cinco entrevistas a profundidad (no estructuradas) cada una con un tiempo promedio de 1:45 minutos, en dónde se hacía énfasis en potenciar la narrativa del docente frente a sus vivencias y acciones, en su ámbito de actuación. De igual forma, se participó en ponencias con sus respectivos conversatorios realizados por el docente en eventos académicos, datos que fueron tratados de la misma manera que las entrevistas, es decir, grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Como tercer elemento de la intervención, se abordó de manera complementari, textos

escritos aportados por el docente y que soportan el trabajo desarrollado en el ámbito comunitario, entre ellos, dos libros y un artículo publicado en la Revista lúdica Pedagógica.

Los libros refieren a: 1. Teatro efímero, el cual da cuenta de esta experiencia desarrollada en barrios periféricos de la ciudad de Bogotá. 2. Un texto sobre la narración oral como mediación pedagógica. El artículo se denomina, Lúdica en la jugada, publicado en el año (1996). Publicado en la Revista Lúdica Pedagógica No.2. De la Facultad de Educación Física en la Universidad Pedagógica Nacional.

No obstante, las fuentes principales se remiten a las entrevistas y ponencias del docente caso de investigación, que se constituyen en narraciones actuales referidas al tema de indagación.

Tabla. 1.
Referencias de intervención.

| Características | Tipo de Texto |
|------------------------|----------------------|
| 12 De Septiembre | Entrevista 1 |
| 14 De Septiembre | Entrevista 2 |
| 15 De Noviembre | Entrevista 3 |
| 16 De Diciembre | Entrevista 4 |
| 23 De Diciembre | Entrevista 5 |
| 29 De Diciembre | Entrevista 6 |
| Evento Área Andina (1) | Ponencia 1 |
| Evento Área Andina (2) | Conversatorio 1. |
| Evento Upn/Valmaria | Ponencia 2 |
| Evento Upn/Valmaria | Conversatorio 2 |
| Lectura de texto UPN | Lectura 1 |
| Teatro efímero | Libro 1 |
| Narración oral | Libro 2 |
| Revista lúdica. | Artículo 1 |

4.1.8.3 Fase 3: Interpretación y análisis de la información

La fase tres se refieren a los procedimientos desarrollados (posterior a la aplicación de entrevistas) con el propósito de interpretar los datos. Entre estos procedimientos se incluye

la tarea de transcribir cada una de las entrevistas y seleccionar contenidos para ser tratados como información relevante del proceso de investigación. La interpretación consta de 6 pasos importantes: 1. Transcripción, 2. Codificación selectiva, 3. Diseño de matriz, 4. Selección de párrafos por categoría, 5. Segundo nivel de codificación, y 6. interpretación.

Dicha información fue posteriormente transcrita a una matriz de análisis que, dada su extensión (más de 700 párrafos de registro), fue depurada, clasificada, y tratada de manera específica para la producción de texto narrativo siguiendo los procedimientos correspondientes a la metodología, en la aplicación de analogías por atribución y/o proporcionalidad²⁸ y codificación selectiva. Lo cual se indica a continuación.

4.1.9 Procedimiento realizado

Dentro del marco metodológico se presenta a continuación los procedimientos realizados para la interpretación de la información.

4.1.9.1 Transcripción y síntesis

El proceso de transcripción implicó tomar cinco entrevistas no estructuradas con un promedio de tiempo de grabación de una hora cuarenta y cinco minutos (1:45) realizadas al caso de estudio, dos ponencias desarrolladas por el docente caso de estudio en eventos académicos de orden nacional y dos (2) conversatorios, con un promedio de grabación una

²⁸ En el ámbito de la hermenéutica ha aparecido recientemente la propuesta de Mauricio Beuchot sobre una hermenéutica analógica: construye su modelo de interpretación que se sitúa entre el modelo positivista y romántico que es intermedia entre lo unívoco y lo equívoco. Según nos dice la semántica, lo análogo tiene un margen de variabilidad significativa que le impide reducirse a lo unívoco pero también le impide dispersarse en la equivocidad» (Beuchot 2008. p.25)

hora treinta (1:30). Y realizar las debidas transcripciones con su respectiva descripción (pasar a texto en formato diseñado (anexo1)), señalando periodos temporales de cinco minutos para favorecer su posterior ubicación.

Imagen 2.

Formato transcripción de entrevistas

| FORMATO TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTA | | |
|-------------------------------------|---|----------------------|
| FECHA: | Septiembre 12 de 2016 | |
| TEMA: | Historia de vida y elección profesional | |
| ENTREVISTA No. | 001 | |
| NOMBRE ENTREVISTADO: | Iván Torres | |
| CARACTERIZACIÓN DEL ENTREVISTADO: | Docente de actividad física comunitaria adscrito a programas gubernamentales. | |
| LUGAR: | Universidad javeriana | |
| HORA: | 4:00 pm | |
| ENTREVISTADOR (ES) : | Victor H Durán | |
| Min | TRANSCRIPCIÓN | CATEGORÍAS - CÓDIGOS |
| 00:00 a 05:05 | <p>Víctor Duran: la intención es a partir de esas cuatro categorías que tienen modelos para el conocimiento profesional docente empezar a explorarlas de manera diversa, haciendo uso de la narración propia del docente</p> <p>Iván Torres: ¿por dónde empezar? Yo voy a inscribirme primero en la universidad, es probable que luego eso a uno lo hale para más atrás.</p> <p>Cuando nosotros estábamos en la universidad, nosotros estudiamos en la segunda mitad de los 80', en la segunda mitad de los 80' estaban pasando muchas cosas, el movimiento guerrillero era muy fuerte y para mucha gente era una opción para la vida, ese tema atraía mucho... y muchos considerábamos que ahí habían propuestas, apuestas.</p> <p>Por otro lado, para esa época el Estado y el narcotráfico rompen una relación que traían de tiempo atrás y hay un enfrentamiento fuerte del cartel de Medellín con el Estado que implica bombas en muchos lugares y que implica el surgimiento de una figura que por lo menos en nosotros va a ser... a llamarnos mucho la atención que es el sicario. El sicario nace ahí en ese momento.</p> <p>Cuando nosotros estudiamos Educación Física, ve muchas dimensiones de aplicabilidad de ese saber por llamarlo de alguna manera. Cuando llego el momento de hacer la práctica y pensar en lo que era el trabajo de grado, con Juan Carlos decidimos trabajar el tema de los pelaos', los sicarios. Los pelaos que estaban en vueltas en tropeles con la ley.</p> <p>En esa época los sicarios eran pelaitos' de 15 años, 14 años, 16 años y pues hay como una suerte de debate social, hay un cuestionamiento desde la prensa, de la academia, desde muchos lados: "¿juepucha, que pasó con los jóvenes?... ¿Cómo es posible que el pelao' de 16 años mate por sueldo?" Entonces nosotros empezamos a acercarnos a ese tema.</p> | |

4.1.9.2 Codificación selectiva

Basado en las transcripciones y utilizando para ello el margen derecho, se procedió a realizar sobre el formato una codificación de cada párrafo según la correspondencia de su contenido con las categorías centrales estipuladas en el proyecto: 1. Actividad Física

Comunitaria. 2. Saber académico. 3. Saber de Experiencia. 4. Saber de guiones y rutinas y 5. Saber de teoría implícita. Ejemplo:

Imagen 3.

Ejemplo de codificación selectiva

| | |
|----------------------|-----------------------|
| LUGAR: | Universidad javeriana |
| HORA: | 4:00 pm |
| ENTREVISTADOR (ES) : | Victor H Durán |

| Min | TRANSCRIPCIÓN | CATEGORÍAS - CÓDIGOS |
|---------------------|---|-------------------------------|
| 00:00 a 01:59 | <p>Victor Duran: la intención es a partir de esas cuatro categorías que tienen modelos para el conocimiento profesional docente empezar a explorarlas de manera diversa, haciendo uso de la narración propia del docente, es decir, no solo su experiencia, sino su saber, sus concepciones, sus prácticas y como tal, también esos guiones y rutinas que el docente no se da cuenta, pero buscaremos una forma de hacerlo evidente durante el proceso.</p> <p>Esta sería la primera entrevista. Y habíamos conversado que empezar la práctica comunitaria desde la mirada de un educador físico ¿Cómo sería, como se han realizado, cuales se han realizado y por qué ese tipo de experiencias? es como una apertura, empezar a narrar ese tipo de prácticas, cuando digo practicas me refiero a todo aquello que tú has hecho en el marco de tu profesión</p> <p>Iván Torres: ¿por dónde empezar? Yo voy a inscribirme primero en la universidad, es probable que luego eso a uno lo hale para más atrás.</p> | |
| | <p>Cuando nosotros estábamos en la universidad, nosotros estudiamos en la segunda mitad de los 80', en la segunda mitad de los 80' estaban pasando muchas cosas, el movimiento guerrillero era muy fuerte y para mucha gente era una opción para la vida, ese tema atraía mucho... y muchos considerábamos que ahí habían propuestas, apuestas.</p> | <p>SABER ACADÉMICO</p> |

4.1.9.3 Diseño de matriz de análisis

La información recogida en la codificación selectiva, fue transcrita a una matriz de análisis con los siguientes campos a desarrollar:

1. Fuente (para señalar si el dato es producto de entrevista, artículo o ponencia).

2. Fecha (de realización de la entrevista).
3. Sujeto (refiere al caso de indagación).
4. Código del registro: a) número de fila Excel. b) (I(Iván)T(Torres)E(entrevista) y c) fecha del registro en número -09/27/16)) 45: ITE-09-27-16.
6. Lapso de tiempo: franja de tiempo en minutos, del cual fue extraído el párrafo).
7. Párrafo: se incluye el párrafo textual extraído de la entrevista).
8. Categoría 1: codifica si el párrafo corresponde a una de las 5 categorías principales del estudio.
9. Categoría 2, Vinculante, señala si el párrafo corresponde a la sumatoria de 2 o más categorías centrales.
10. Categoría 3, Emergente: señala si el párrafo manifiesta la presencia importante de categorías no incluidas inicialmente.
11. Comentario texto. (Refiere al proceso de hermenéutica por atribución con respecto al párrafo textual)
12. Comentario categoría. (Refiere al proceso de hermenéutica buscando la explicación del párrafo a la luz de la categoría que lo identifica). El grafico 1. A continuación, muestra un ejemplo del procedimiento, cabe señalar que en esta fase de análisis se obtuvo un número aproximado de 700 registros (es decir, párrafos, a los cuales se les aplicó el procedimiento de interpretación en puntos 11 y 12).

Imagen 4.
Ejemplo criterios de la Matriz de análisis.

A.

| FUENTE | FECHA | SUJETO CASO | CODIGO | LAPSO TIEMPO | PARRAFO - UNIDAD HERMENEUTICA |
|---------------|-----------------------|--------------------|----------------|---------------------|--|
| Entrevista | Septiembre 12 de 2016 | | (ITE-09/12/16) | 1:00 a 2:00 | En la mitad de los 80' pasaban muchas cosas, una de esas fue el movimiento guerrillero que era muy fuerte y para muchas personas era una opción para la vida, ese tema atraía y muchos considerábamos que ahí había propuesta. |

| REF. TEÓRICO | SENT. SIGNI. |
|---------------------|---------------------|
| | |

B. Proceso hermenéutico en matriz de análisis.

| CATEGORÍA 1 | COMENTARIO TEXTO - INTERPRETACIÓN NIVEL 1 | INTERPRETACIÓN CATEGORÍA CENTRAL - (Análisis por apropiación) |
|--------------------------------|--|--|
| Saber basado en la experiencia | <p>Para el docente, “Estudiar en la segunda mitad de los 80” significó teóricamente un momento de atracción hacia perspectivas teóricas y políticas derivadas de la academia y el movimiento guerrillero. Contexto y dinámicas políticas que se vieron interrelacionadas con la fuerza del movimiento estudiantil de la época. “para esa época el Estado y el narcotráfico [...]” para el docente, hacer referencia a la época en la cual se formó, se constituye en un hito de formación, y de transformación de la mirada frente al mundo, reconocer la realidad del país y las dinámicas que de una u otra forma llegaran a configurar el panorama educativo y de manifestación de la condición de la juventud.</p> | |

| | | | |
|--|-------------------------------------|--|---|
| <p>Terminamos trabajando con pelaos’ delincuentes en un lugar de reclusión que se llama el Redentor, allí los pelaos’ están privados de la libertad. Los chinos pisaban las pelotas de icopor, las mordían y nosotros cogíamos y les decíamos <i>(refiriéndose a los discursos del docente en el aula de clase)</i>: “¿se acaban las pelotas y después?” luego llego un pelado y dijo: “yo le compre su pelota”; ellos que tenían fama de ladrones, que se robaban un hueco, con nosotros nada y nosotros después dejábamos la maleta, las</p> | <p>actividad física comunitaria</p> | <p>Dañar los materiales se observa como acción o acontecimiento del aula, muestra en primera instancia unas conductas que reafirma las condición de la población con la cual se trabaja, en contraposición, reponer los materiales “yo le compré su pelota” lleva implícita una transformación de procesos relacionales, nuevos vínculos y significados presentes en el espacio y en lo que ahí acontece, incluso, refleja una forma de vínculos afectivos entre el docente y el</p> | <p>Actividad física Comunitaria según lo estudiado, implica o genera procesos de empatía, de familiaridad y afectividad que media las prácticas y las relaciones, que genera nuevas condiciones de estar con el otro, de participar y construir nuevas realidades, esta referencia deja entrever que existe la posibilidad de replantear los determinismos en ciertos grupos comúnmente estigmatizados, no por inercia, o por buena voluntad, sino porque se ha podido transformar las maneras de relación en un ejercicio pedagógico intencional</p> |
|--|-------------------------------------|--|---|

| | | | |
|--|-------------------------------------|---|--|
| <p>cosas personales y a nosotros nunca nos quitaron nada.</p> | | <p>estudiante, que van más allá de la intención de enseñanza de un contenido específico, es decir, jugar con la pelota de icopor, aprender un deporte en particular pasa a un segundo plano para dar paso a otros aspectos más esenciales, que inician con el respecto, con la confianza, con el reconocimiento del otro.</p> | |
| <p>Hicimos una buena relación con los pelaos y comenzamos a hacer muchas cosas: hicimos el foso del salto largo, estábamos haciendo unas barras para poner lazos... Y nos metimos también a hacer un rollo (refiriéndose a un proyecto) sobre el fútbol; la gente jugaba mucho fútbol, entonces, todos sesudos (con ideas, una manera de hacer referencia al ejercicio de reflexionar): planteamos que “el futbol es como una sociedad, está el juez y están las reglas”. Entonces, hacíamos futbol filosófico... ejemplo: estaban jugando y el pelao golpeaba al otro y nosotros lo llamábamos: “venga, no, ¿pero por qué le pego? si es que mire, le sacamos la tarjeta roja usted se va del juego y eso es lo que pasa afuera”.</p> | <p>actividad física comunitaria</p> | <p>“hicimos una buena relación con los pelaos y comenzamos a hacer muchas cosas [...]” parece ser que las relaciones se van consolidando como potencialidad...para lograr otros procesos, para dar paso a nuevas ideas, nuevos proyectos...como posibilitador de las acciones.</p> | <p>Actividad física comunitaria admite metodologías que se conciben interdisciplinarias en la medida en que no se encuentran sesgadas por las estructuras, contenidos y mediaciones disciplinares, pensar que el deporte permita generar reflexiones filosóficas y mediar en la transformación de sujetos sociales quienes han estado expuestos a dinámicas adversas y cuyas respuestas al mundo se caracterizan como agresivas, permiten entrever unas maneras distintas de asumir la acción docente.</p> |

| | | | |
|--|------------------------|---|--|
| <p>Y nosotros estábamos orgullosos de lo que estábamos haciendo y un día invitamos a un maestro, que se llamaba... creo que era Emilio (¿?9:33). Un señor que escribía cosas muy bonitas de pedagogía y nosotros lo invitamos a que viera lo que estábamos haciendo... luego conseguimos mucho material, teníamos aros, pelotas, lazos. Entonces sacábamos el material y los pelaos' iban cogiendo y dependiendo lo que cogían, por ahí íbamos trabajando, entonces le mostrábamos al profe como trabajábamos el futbol filosófico que hacíamos entre todos.</p> | <p>saber academico</p> | <p>“un día invitamos a un maestro [...]” en estos relatos se observa como importante la participación y validación por parte del experto, una figura que académicamente ha tenido producción y reconocimiento en torno a las acciones que el docente se encontraba desarrollando.</p> | <p>El Saber académico es manifestado de maneras múltiples, se evidencia tanto en el texto académico como en la voz de experto que en la interacción permite generar nuevas reflexiones en torno a un objeto de estudio...en teste caso adquiere relevancia este último referente (el docente experto) y se valora en el docente (SI) la capacidad de exponer un constructo académico (una clase, una metodología) para ser evaluada, transformada de manera dialógica.</p> |
|--|------------------------|---|--|

4.1.9.4 Selección y transcripción de párrafos por categoría

En esta fase, se transcriben los registros a una matriz en Excel y se hizo un filtro de los mismos por categorías de análisis, con la pretensión de depurar la información eliminando reiteraciones e información no relevante. Se redujo la información a 350 párrafos, dicha información se transcribió a un documento tipo *Word* en cinco segmentos correspondientes a cada categoría de análisis. En este ejercicio se mantuvo una diferenciación por color, entre el párrafo textual del caso (azul) y las interpretaciones realizadas al párrafo (negro), como muestra el siguiente ejemplo:

Imagen 4.
Ejemplo de selección y transcripción por categoría.

└

ACTIVIDAD FÍSICA COMUNITARIA

En el libro "no nacimos pa' semilla" escrito por Alonso Salazar se hacían evidentes una serie de rituales que tenían los sicarios para su preparación física y en su querer blindarse frente a la acción que realizaban.

actividad física comunitaria

Se observa una postura tergiversada por parte de algunos miembros de la comunidad, sobre los fines del quehacer físico, y sobre la construcción de corporeidad, contrario a lo que el docente Iván asume como ideal en el proceso de formación de lo corporal, manifiesto en otros momentos de la entrevista.

Terminamos trabajando con pelaos' delincuentes en un lugar de reclusión que se llama el Redentor, allí los pelaos' están privados de la libertad. Los chinos pisaban las pelotas de joppor, las mordían y nosotros cogíamos y les decíamos (refiriéndose a los discursos del docente en el aula de clase): "¿se acaban las pelotas y después?" luego llego un pelado y dijo: "yo le compre su pelota"; ellos que tenían fama de ladrones, que se robaban un hueco, con nosotros nada y nosotros después dejábamos la maleta, las cosas personales y a nosotros nunca nos quitaron nada.

Actividad física comunitaria

"Dañar los materiales se observa como acción o acontecimiento del aula, muestra en primera instancia unas conductas que reafirma las condición de la población con la cual se trabaja, en contraposición, reponer los materiales "yo le compré su pelota" lleva implícita una transformación de procesos relacionales, nuevos vínculos y significados presentes en el espacio y en lo que ahí acontece, incluso, refleja una forma de vínculos afectivos entre el docente y el estudiante, que van más allá de la intención de enseñanza de un contenido específico, es decir, jugar con la pelota de joppor, aprender un deporte en particular pasa a un segundo plano para dar paso a otros aspectos más esenciales, que inician con el respeto, con la confianza, con el reconocimiento del otro.

Actividad física Comunitaria

Según lo estudiado, implica o genera procesos de empatía, de familiaridad y afectividad que media las prácticas y las relaciones, que genera nuevas condiciones de estar con el otro, de participar y construir nuevas realidades, esta referencia deja entrever que existe la posibilidad de replantear los determinismos en ciertos grupos comúnmente estigmatizados, no por inercia, o por buena voluntad, sino porque se ha podido transformar las maneras de relación en un ejercicio pedagógico intencional

Hicimos una buena relación con los pelaos y comenzamos a hacer muchas cosas: hicimos el foso del salto largo, estábamos haciendo unas barras para poner

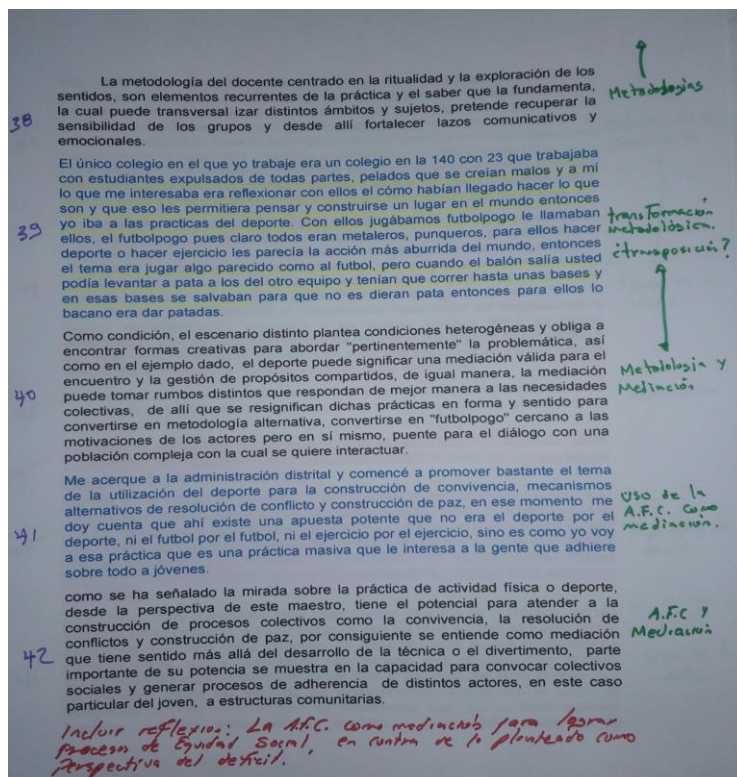
4.1.9.5 Codificación Nivel 2

Tomando los apartados, producto de la selección por categoría, se hizo una numeración de los párrafos presentes (margen izquierdo) para facilitar su ubicación. Posteriormente, siguiendo la lógica de analogías señalada en la propuesta metodológica, se marcó cada párrafo con un código categorial que representara su contenido central con el propósito de establecer descriptores para reordenar la información y darle un orden lógico, preparándola para su interpretación. Entre los ejemplos de descriptores se encuentran: 1. Mediaciones de

la Actividad Física Comunitaria o 2. Prácticas que median la convivencia, entre otros, tal como se muestra en el gráfico a continuación:

Imagen 5.

Ejemplo de codificación en segundo nivel.



Además de la organización de la información anteriormente mencionada, esta fase permitió, en primera instancia, establecer descriptores particulares por categorías. En segunda instancia, hacer comentarios a mano alzada sobre aspectos relevantes de la información allí consignada y, por último, resaltar párrafos para tomar decisiones fundamentales sobre su inclusión en el texto de interpretación. Para esto se utiliza resaltadores en tres colores (Amarillo: inclusión importante. Fucsia: posible segmento a eliminar. Azul: texto a reorganizar o reubicar).

Con la numeración de párrafos (margen izquierdo) y el descriptor categorial que surge del análisis y codificación de la información, cada párrafo fue reubicado para consolidar un cuerpo teórico organizado y coherente. A continuación, un ejemplo de dicho procedimiento:

Tabla 2.
Ejemplo agrupamiento párrafos vs descriptores identificados

| CATEGORÍA: SABER ACADÉMICO | |
|---|--|
| Descriptor categorial Identificado | Párrafos vinculados |
| Producción del saber | 10-11-70-71-92-93-94-108-11-112 [...] etc. |
| Fuentes del saber | 23-26-27-28-29-35-40-41-50-51-52-78 [...] |
| Referentes del saber | 24-25-30-31-36-37-42-43-44-48-49-69 [...] |
| Diálogos académicos | 18-19-22-39-62-63 [...] |

4.1.9.5 Interpretación

El ejercicio anterior permitió reunir la información por afinidad teórica en relación con los productos descriptores de la codificación. Para poder realizar el ejercicio de interpretación y producción de resultados, se expone de manera general cada categoría y se sintetiza de manera particular en los apartados denominados características, los cuales se presentan a continuación.

Es importante señalar que el ejercicio de interpretación fue acompañado por la aplicación del *Software IRaMU TeQ versión 0.7 Alpha 2.*, un programa informático que permite realizar un análisis multidimensional de textos y cuestionarios. Se tuvo en cuenta,

principalmente, la presentación de gráficos de similitud, los cuales representan los enlaces entre conceptos recurrentes provenientes del discurso del docente (ver anexos).

La pretensión frente a esta mediación fue establecer correspondencias teóricas entre la interpretación y ubicación de descriptores temáticos, lo que el *Software* arrojaba como palabras de gran recurrencia que, de una u otra forma, le dan sentido al discurso del maestro.

Según se plantea en los estudios basados en el análisis del discurso como por ejemplo, las investigaciones sobre imaginarios sociales, si se usa de manera reiterativa un concepto en el discurso de los sujetos o se le atribuye importancia, estos tienden a ser centrales en su forma de organizar su universo conceptual.

En el siguiente ejemplo se muestra cómo en la categoría sobre saber, basado en la experiencia, existen nodos del discurso que orientan la manera en que se configura dicho saber y frente al procedimiento metodológico, refuerza la construcción de los descriptores que luego han de orientar la emisión de resultados.

En este sentido, en torno al HACER y la EXPERIENCIA, se aglutinan conceptos importantes para el docente como: 1. Memoria, 2. Político, 3. Historicidad, 3. Efímero (metodología), 4. Pedagógico, entre otros. Esto indica que, para este docente, el saber basado en la experiencia se vincula de manera directa a un hacer personal en torno a procesos históricos, políticos y metodológicos de su práctica como docente. Se trata de una experiencia en términos de “vivencia”.

Capítulo 5. Interpretación y análisis de resultados

A manera de contexto, el caso de investigación seleccionado por su gran significancia frente a la categoría de Actividad Física Comunitaria se refiere a un licenciado en educación física formado en la década de 1970 en la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá- Colombia), cuyos saberes se gestan, según sus comentarios, en un contexto histórico complejo influenciado por las tensiones políticas e ideológicas de la época que propicia en los jóvenes de ese momento una actitud y predisposición a múltiples militancias.

El momento histórico establece un escenario en donde se muestra el fortalecimiento de los movimientos guerrilleros en el país y su incursión ideológica tanto en los jóvenes como en el contexto universitario, producto del inconformismo frente a la inequidad política, social y económica que mantienen la élite colombiana. Es una época de tránsito hacia fenómenos sociales complejos como las masacres por ideología política, el establecimiento de la Asamblea Nacional Constituyente que dio origen a la amnistía del M-19 y la construcción de la Constitución Política Nacional, la problemática del narcotráfico y el auge del sicariato, llevado a cabo principalmente por jóvenes (menores de edad) procedentes de barrios marginales en las principales ciudades del país.

El docente caso de investigación se forma atravesado por estas problemáticas y, en su sensibilidad ideológica, política, pedagógica, asume una postura de intervención e intento de transformación de contextos, sujetos y dinámicas sociales, lo cual perfila de manera particular la manera en que pone en juego su saber disciplinar.

Al momento de la escogencia del caso, el docente se muestra con muchos años de experiencia (experto) en el trabajo comunitario con jóvenes en riesgo, tanto a manera personal como desde la participación en organizaciones no gubernamentales, gubernamentales y de cooperación internacional.

Sus saberes se gestan en acciones pedagógicas mediadas por el cuerpo, propuestas de memoria histórica, resiliencia y posconflicto. Se asume a sí mismo como un docente de educación física, alejándose en sus planteamientos de la manera tradicional de entender e implementar este campo disciplinar, dependiente de su mirada frente al sentido de la acción docente, la pregunta por las mediaciones válidas en el contexto formativo y la postura política de este docente frente al ideal de construcción de actores sociales.

En términos generales, el siguiente apartado es un diálogo entre lo expuesto por el docente (pasado por procesos de sistematización), los procedimientos hermenéuticos realizados por el investigador y la teoría, traída al texto principalmente por referencia del mismo docente, cuando fundamenta o señala un aporte académico específico para lo que plantea.

Los resultados y análisis se organizan, en primera instancia, a partir de la caracterización de las categorías que son referentes en la investigación: la Actividad Física Comunitaria, el saber académico, el saber basado en la experiencia, el saber de guiones y rutinas de acción y por último, los saberes implícitos.

Cada categoría se organiza internamente con base en los descriptores que fueron hallados en el ejercicio de interpretación, señalados en la fase 4 como segundo nivel de codificación, caracterizando la manera, enfoques y sustentos desde los cuales el docente construye sus saberes.

En la última parte de cada categoría, se desarrolla el componente denominado “características”, cuya función es sintetizar lo planteado a partir de los descriptores, en esencia genera una mirada más precisa de la categoría.

5.1 Actividad Física Comunitaria

5.1.1 Imaginarios de Actividad Física Comunitaria

Desde el imaginario, la metodología, el sentido y el desarrollo teórico de la Actividad Física Comunitaria, se asocian las distintas formas de actuar de los actores sociales (docentes y comunidad), que van desde las prácticas de movimiento, ejercitación y deporte hasta manifestaciones vinculadas al concepto de recreación; relegando otras manifestaciones no tan cercanas a la forma y concepto de dichas prácticas. Estas últimas hacen referencia a los procesos de reconocimiento corporal, desarrollo sensorial y sensitivo, construcciones artísticas y simbólicas de la corporeidad o las perspectivas diversas sobre las experiencias corporales, las cuales se tornan recursos que fortalecen las intencionalidades de quienes intervienen los grupos comunitarios.

Por ello se hace más valioso su uso cuando se evidencia la propuesta de profesionales que generan transferencias teóricas y metodológicas hacia la comprensión de los sujetos y, desde allí, apuestan a crear vínculos identitarios con el otro y con el territorio desde un sentido de comunidad (Ander-Egg, 2003). Todo esto orientando hacia la consolidación de sentidos de pertenencia y arraigo que se contraponen a los propósitos educativos (mediados por dichas prácticas) en los espacios de formación institucionalizados, que son mediados

por contenidos formales y relevantes para el saber disciplinar, susceptibles de ser evaluados como forma de verificar su asimilación.

Observar la mediación en blanco y negro, ya sea deporte, actividad física, recreación, entre otros, es un problema metodológico. En sí misma, la práctica no es ni buena ni mala, pero la misma práctica puede convocar hacia la construcción positiva de sí mismo, del otro y del contexto, así como propiciar tensiones y problemáticas sociales. Como menciona Pedraz (2006), quien desde una perspectiva crítica propone que la educación física es un dispositivo que genera discursos para el control social, puede transformarse en una mediación para el ejercicio crítico, formación política y empoderamiento de los actores sociales.

Lo anterior puede ser observado en las excesivas atribuciones que se le atribuyen al deporte, cuyo valor para promover la convivencia, la salud y el trabajo en equipo, entre otros, es tan reconocido y difundido socialmente. No obstante, el mismo deporte también propicia confrontaciones, violencias, consumos y muchas problemáticas sociales.

La reflexión sobre el docente caso de investigación nos lleva a la pregunta por los límites frente a la estigmatización de las acciones del otro, pues en la multiplicidad de prácticas humanas existen preguntas que superan la dualidad de bueno o malo, para ubicarse en la discusión sobre el grado de aporte al individuo y a la sociedad en su conjunto. Dichas prácticas permiten el encuentro, el diálogo, la cooperación y, de alguna manera, la misma práctica conlleva a la toma de decisiones sobre el estilo de vida real frente al ideal.

El docente manifiesta estas inquietudes e insinúa posturas personales, que se plantean de la siguiente manera:

Como promover lo deportivo cuando posiblemente lo deportivo sea lo que está generando otro tipo de prácticas asociadas, me reúno con mi parche fumamos marihuana y luego hacemos micro o me reúno con el parche hacemos barra y luego salimos y atracamos. El pelado marihuanero que cultiva su cuerpo así sea para sentirse mejor, ahí en la barra ahí hay un algo ¿sí, que, si uno lo sabe leer y tiene una alternativa para eso, pasan cosas, cuantos pelados no les salvo la vida la patineta, la cicla de BMX, cantidad de chinos que encontraron en el deporte una posibilidad (Entrevista no.6).

Como señala el mismo docente, todas las narraciones y ejemplificaciones al respecto conllevan una mirada sobre las prácticas y su potencial en la vida cotidiana, en el contexto social y de comunidad:

Tienen que ver con la irrupción del deporte en medio del horror, todas hablan de seres anónimos que se hicieron grandes en medio de grandes desastres humanitarios, y todas nos sirven para entender que el deporte no es bueno y bondadoso per se, que el deporte es como una moneda de dos caras, que igual puede ser utilizado con fines altruistas o valerse de él para esparcir el odio, el dolor y la muerte (Entrevista no.2).

En la lógica de los mitos y metarelatos, como el héroe de las mitologías griegas, la Actividad Física Comunitaria se le muestra al docente en su poder transformador, en su potencial emancipador y generador de conciencia de individuos y colectivos; no sin antes reconocer la necesidad de la mediación del sujeto docente, porque es él quien ha de dotar esta práctica de intenciones, sentidos y utopías para poder anclarla como ideal de la

comunidad. Como propone el docente, para hacer de ésta un fin altruista que contrarreste realidades de odio, dolor y muerte.

Entonces, el imaginario es un saber anclado socialmente, que requiere de discusiones, de reflexiones conscientes y, sobre todo, de acciones intencionadas para su transformación; de tal manera que la idea misma sobre la práctica sea propositiva para la construcción comunitaria en vía de lo planteado por Ander-egg (2003).

5.1.2 El cuerpo como categoría integradora

Claro, porque la resistencia que nosotros sabíamos era frentiada, entonces, ellos comenzaban a echarnos el cuento “esto es espiritual” y entonces, trabajando el cuerpo con los indios (trabajo reportado con la comunidad indígena Naza) comprendí que es hasta que pueda pasar por mi cuerpo, por mí ser, es donde adquiere el sentido, resonancia, la palabra resistencia. (Entrevista no.1)

El vínculo entre actividad física y comunidad se ha dado en distintas tradiciones desde perspectivas múltiples, no obstante, "el cuerpo" ha sido la categoría que ha servido como unificadora de estas prácticas, un cuerpo que experimenta la vida, que se desarrolla y se dota de sentidos en términos individuales y colectivos.

Posteriormente, desde una perspectiva sociológica, el cuerpo se configura como sujeto y actor social. Para este docente, las vivencias con comunidades tradicionales le ofrecieron una perspectiva sobre el cuerpo y sobre la vida que han sido una fuente de aprendizajes, con la capacidad de reorientar sus prácticas profesionales y de vida, aportando tanto

metodologías como sentidos pedagógicos y políticos y permitiéndole construir un criterio para determinar entre muchas prácticas, cuáles escoger y en qué momento se hacen pertinentes.

Según señala el docente:

Yo parto de que todo se inscribe en el cuerpo ¿sí?, los trabajos de derechos humanos, de memoria que yo hago parten de la pregunta sobre: ese cuerpo que yo soy y cómo las narrativas que hay, en este cuerpo que yo soy, y cómo las marcas que hay en este cuerpo que yo soy, y cómo las potencias que hay en este cuerpo que yo soy..... ¿si ves?; entonces mi trabajo, es un trabajo teatral, no es teatral realmente porque yo no hago teatro, yo no tengo formación teatral, es escénico, porque está hecho de cuerpos que hacen cosas para ser vistos, expresivos, porque yo busco con el cuerpo. (Entrevista no.4)

Por consiguiente, el cuerpo se convierte en esa gran categoría que es punto de partida y de llegada; en la práctica profesional de docente, que articula perspectivas pedagógicas, política, sociales y de actividad física que revelan la potencia de una categoría que se muestra transversal a la formación humana.

El cuerpo como territorio ancla procesos identitarios a manera de constructo simbólico que, desde la memoria, propicia el dialogo, las narrativas, la concertación y la construcción colectiva. El cuerpo, como objetivo y medio faculta al docente para la escogencia de formas múltiples de trabajar (o escenificar) y, para impulsar procesos complejos para afectar positivamente al otro y a sí mismo en el proceso.

De igual manera, se identifica el cuerpo como pregunta que motiva la construcción permanente de conocimiento, cuyos alcances se encuentra en el campo teórico y de la praxis, desbordando las fronteras institucionales de la institución educativa.

Por lo tanto, para el sujeto de indagación, la Actividad Física Comunitaria se sustenta en un cuerpo complejo que es atravesado por la realidad y, de alguna manera, que tiene la posibilidad de atravesar la realidad y los sujetos. Esto obliga al docente, fundamentalmente, a trabajar sobre el cuerpo del otro, para que desde allí se tomen decisiones en múltiples dimensiones de la vida.

Una persona que puede con su cuerpo, con su voz, en un momento nombrar, decir, promover, hacer que pasen cosas. Y entre estas cosas yo encuentro la perfoancia, performance es básicamente un actuar, un moverse, un decir, para trasmitir cosas, para decir cosas, para hacer que pasen cosas. (Entrevista no.4)

Las metodologías propuestas por el docente, sustentadas en la categoría de cuerpo, presentan una faceta individual y otra colectiva. Desde la faceta individual, le permite al docente consolidar la idea de empoderamiento de los sujetos planteada por Freire (1969, 1974 a,b, 1975, 1986), en donde los sujetos, desde la voz del otro encuentra su propia voz, y esta le sirve para actuar en la vida y asumir posturas políticas de manera crítica frente a la realidad establecida. En términos colectivos, recupera la idea de filiación, diálogo, concertación, comunidad y construcción conjunta de un proyecto de vida, propuestas por Touraine (1997), para permitirnos “vivir juntos”.

Algunas narraciones permiten ejemplificar de mejor manera la incursión del cuerpo como categoría en los procesos de actividad física comunitarios. A continuación, algunos de ellos:

Yo comenzaba a trabajar desde la mano; las cicatrices que hay en la mano, las marcas, los recuerdos, todo lo que ha llegado a acá, paso a mi cuerpo, paso al territorio, esa es la manera como yo trabajaba con ellos y le digo, a la gente le queda una idea bacana del mapa que hay en mí y del mapa que soy en mi territorio y va construyendo imagen, reconocimiento, sentido de pertenencia, porque el problema es de pertenencia, porque digamos en Cazucá²⁹, en Ciudad Bolívar, todos esos barrios fueron de invasión. (Entrevista no.4)

Trabajando a partir de la manifestación física que tenemos en el mundo, que es nuestro cuerpo, Álvaro logra primero interesar a los chinos, claro, después él le mete a eso la danza contemporánea y va a recoger un poco la cultura local y toda esa carreta, logra sacar bailarines de elite, aunque no es un proyecto sacar bailarines de elite, pero esos pelados han ido a recorrer el mundo entero. (Entrevista no.4)

Al reconocer algunas de las experiencias nacionales más significativas en el ámbito de la Actividad Física Comunitaria, se identifican distintas posibilidades de esta categoría. Por

²⁹ Barrio periférico en la ciudad de Bogotá D.C- Colombia, caracterizado por la marginalidad, la carencia y el alto índice de problemáticas sociales consecuencias de la pobreza extrema e inequidad social.

ello, el docente hace alusión a la experiencia de Álvaro Restrepo³⁰ con el "colegio del cuerpo", inicialmente desarrollado con jóvenes en riesgo, provenientes de zonas periféricas y muy pobres en la ciudad de Cartagena, Colombia. De esta forma identificó cómo la formación del cuerpo, el movimiento, la danza, aun cuando no es el propósito fundamental del proceso, son mediaciones válidas para lograr la reconstrucción de tejido social y empoderamiento de los jóvenes como actores sociales.

Según el docente, el mensaje de Álvaro Restrepo para los jóvenes y para la sociedad es: “usted puede romper el gueto en el que lo encerraron y la herramienta fundamental para salir del gueto es su cuerpo, pero a donde vayan siempre recuerden de donde vienen y cuando usted lo logre, recuerde siempre que tiene la tarea de transformar el lugar de donde salió” (Entrevista No. 3).

En este sentido el docente reconoce y le da valor a esta mediación porque, según afirma, en experiencias como en estas “...hay unas pistas muy potentes para trabajar con los pelados, (...) yo siempre he trabajado con los chinos más necesitados, y ahí hay unas pistas de irreverencia, de trabajo sobre lo corporal” (Entrevista No. 5).

Para finalizar, y como ya se había mencionado, la realidad planteada y problematizada por el docente no es en blanco y negro. Existen dinámicas complejas que tensionan las intenciones y mediaciones utilizadas. Si bien el trabajo sobre el cuerpo desde la Actividad

³⁰ Reconocido artista colombiano, quien desde una postura de atención a la población vulnerable inicia procesos mediados por el cuerpo y la danza para transformar las condiciones de jóvenes en distintos lugares del país, su obra social se consolida en su ciudad natal - Cartagena – con la creación de “la escuela del cuerpo” experiencia que ha logrado transformar las condiciones de jóvenes de poblaciones marginales, en su relación con la danza y el arte, dicha propuesta hoy en día tiene reconocimiento en múltiples escenarios a nivel nacional e internacional. Tomado de Biblioteca Virtual Banco de la República: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/biografias/restrepoal.htm>

Física Comunitaria ha permitido algunas transformaciones, las realidades complejas de algunos sectores requieren una atención particular sobre las acciones realizadas, sobre el joven y las miradas que sobre él se generan; de allí, sobre sus posibilidades.

5.1.3 Actividad Física Comunitaria y la realidad de los jóvenes

Yo monte para Colsubsidio un proyecto que llamamos "full vivencia" y recoge un poco la experiencia del deporte urbano, [...] trabajando con la gente comenzamos a ver que había una escuela de sicarios en el barrio, y que los pelados en esos sectores tienen dueño, entonces cuando usted llega con la práctica deportiva a tratar de ganarse los pelados para la vida, le aparece un actor que le dice, no es que estos pelados saben cuál es su destino. (Entrevista no.6)

El docente asume, como texto importante de referencia, la publicación del autor Alfonso Salazar, que hace evidente una serie de rituales de los sicarios para su preparación física con la intención de blindarse en sus actividades delictivas. Reitera la idea de una práctica que puede ser usada con fines múltiples y en ocasiones contrarios. En el mismo sentido, llama la atención sobre la condición de los jóvenes en contextos complejos, quienes son usados e instrumentalizados para los grupos delincuenciales.

En estas condiciones, se presenta la relación entre el docente, la práctica y los jóvenes, generando tensiones entre la idea de un joven infractor, la pertinencia de la mediación y la posibilidad de transformación que puede ser gestionada por el docente.

En una de sus experiencias el docente relata:

Terminamos trabajando con pelaos' delincuentes en un lugar de reclusión que se llama el Redentor, allí los pelaos' están privados de la libertad. Los chinos pisaban las pelotas de icopor, las mordían y nosotros cogíamos y les decíamos: se acaban las pelotas ¿y después qué?, luego llego un pelado y dijo: yo le compré su pelota; ellos que tenían fama de ladrones, que se robaban un hueco, con nosotros nada (...) y nosotros después dejábamos la maleta, las cosas personales y a nosotros nunca nos quitaron nada. (Entrevista no.1)

Dañar los materiales se observa como acción o acontecimiento del aula. Muestra, en primera instancia, unas conductas que reafirman la condición de la población con la cual se trabaja, de este tipo de joven. Por el contrario, reponer los materiales (“yo le compré su pelota”) lleva implícita una transformación de procesos relacionales, nuevos vínculos y significados presentes en el espacio y en lo que allí acontece. Incluso, refleja una forma de vínculos afectivos entre el docente y el estudiante, que van más allá de la intención de enseñanza de un contenido específico, es decir, jugar con la pelota de icopor, aprender un deporte en particular pasa a un segundo plano para dar paso a otros aspectos más esenciales que inician con el respeto, con la confianza, con el reconocimiento del otro.

Una de las preocupaciones del docente, en este caso particular, se centra en la pregunta: ahora, ¿yo qué le hago a este tema para que me permita trabajar lo que a mí me interesa, qué es operar sobre la subjetividad de los pelaos, qué es construir dispositivos que apunten a su transformación y su constitución como actores sociales y políticos?

Se llega entonces a la idea de un joven, infractor si se quiere, que desde la mirada del docente se perfila como un sujeto en formación y cuyo potencial lo puede transformar en actor social y político, útil para la sociedad. Esta mirada de posibilidad marca la diferencia en el contexto y con los actores señalados.

De igual manera, el mismo docente identifica una relación importante entre los jóvenes y su acción como docente, principalmente en sus mediaciones, cuando afirma:

Es recurrente el volver a ese tema de las prácticas deportivas culturales porque tienen un potencial muy grande para el trabajo comunitario, ahorita trabajando con los chinos delincuentes yo encuentro que dentro de las cárceles no le encuentran sentido a su vida, pero una de las prácticas con la que ellos logran tener alas sin necesidad de saltar el muro es el deporte, pero se necesita de buenos profes para envenenar (motivar) a esos chinos, para que vean las posibilidades que tienen con eso, si no logra ver que hay un cambio es muy interesante. (Entrevista no.6)

Así las cosas, se reafirma que, desde la postura del docente, sin importar las condiciones en las que se encuentre el joven, se manifiesta una mirada de esperanza, de confianza y posibilidad, de una transformación potencial hacia el ideal del joven como actor político y social.

5.1.4 Condiciones de la práctica docente

Hasta el momento se ha postulado una relación directa entre la mediación (Actividad Física Comunitaria) y el contexto (la comunidad) que, desde el énfasis del docente, se orienta

hacia el joven infractor en sus múltiples condiciones, entre ellas, jóvenes privados de la libertad, sicarios, en vía de reincorporación, o en alto riesgo atendiendo a las dinámicas del contexto.

Sin embargo, el mismo docente ubica otro elemento que, según él, puede ser determinante para gestionar los anteriores y perfilar el logro de los objetivos de formación propuestos: se trata de la práctica docente, es decir, un profesional que pone sus saberes, disposición y acciones en juego para afectar la comunidad y transformarla de manera positiva, acorde con los planteamientos de Ander-egg (2003) sobre desarrollo comunitario.

Aun cuando la Actividad Física Comunitaria pueda representar un gran potencial como mediación, el sujeto de investigación expresa que se requiere de buenos docentes, con un sentido, un saber y unas formas de hacer que movilicen al otro, en sus propias palabras: “buenos profes para envenenar a esos chinos”. Se entiende envenenar en sentido metafórico, significando la excesiva motivación, que dote de sentidos, sueños, que movilice hacia la construcción de un proyecto de vida.

Por lo tanto, el docente se concibe como un observador y constructor de realidad, que en cada práctica y acontecimiento reconoce un valor que puede ser puesto al servicio de la comunidad en tanto es abordado desde procesos pedagógicos para captar y potenciar a las personas.

5.1.5 Prácticas para promover la convivencia

Trabajar con la comunidad implica invertir o cambiar las lógicas de acción y los roles asumidos. El docente puede transformarse en gestor, la comunidad en enseñante, los jóvenes en referentes de sus amigos y, así sucesivamente (Freire, 1969, 1974). Entonces, la

pregunta siempre se va desplazar y reorientar hacia qué de la enseñanza, al para qué de la enseñanza. Esta última acepta transformaciones si con ello lleva a cabo su propósito fundamental.

Según Freire (1975), con el diálogo de saberes se pone a circular el conocimiento desprovisto de imposiciones o lugares hegemónicos, y empodera a los actores sociales sobre su propio desarrollo. La anécdota narrada a continuación por el docente permite reconocer que, a partir de la práctica y con base en la metodología propuesta, se gesta una transformación de los imaginarios reduccionista, peyorativos basados en el otro como estereotipo que aún permanecen en la comunidad:

Nos metíamos a construir escuelas para los niños, nosotros las dotábamos, poníamos las patinetas, las bicicletas, todo, y poníamos los pelados mayores a enseñar, a ser los profesores de los niños, que para ellos (los padres de familia) eran referentes de bandidos, de delincuentes y eso genera unas relaciones súper bacanas. El señor, por ejemplo, que tenía su hijo y que veía a los pelados como bandidos como malandros, etc. y luego veía a ese que el cuestionaba, siendo el profe de su hijo y hablando con él y entendiendo la vida que era ese pelado, generaba una cosa como de relación entre los jóvenes y los mayores que era muy interesante, eso lo hicimos en San Cristóbal en ciudad Bolívar, en Usme y funcionaba súper bien. (Entrevista no.6)

Con la anterior narración se reafirma la idea de unas prácticas mediadas por el cuerpo, que logran construir o reconstruir la comunidad como facilitadoras de dicho proceso. En términos de los imaginarios anteriormente señalados, representa el medio para la solución

de conflictos urbanos, para lo cual el docente reconoce su función en el proceso diciendo: “yo no soy el oficiante, yo lo logro ver y lo propicio”.

No obstante, los conflictos comunitarios como señala Lederach parecen tener múltiples niveles y el docente ha podido transitar por distintos escenarios, en donde se requiere estrategias más complejas y mediaciones más elaboradas para encontrar el potencial de transformación de la Actividad Física Comunitaria. Por ejemplo, los escenarios de guerra donde la realidad se torna más compleja y el dolor de las víctimas parece insuperable, allí surge la pregunta si las mediaciones permitirían restablecer la convivencia o permitir procesos colectivos de resiliencia³¹.

El drama de la guerra de este país es que el victimario ha sido mi vecino, era la persona que yo conocía y ahora tenemos que volver a vernos en las mismas calles de nuestros mismos pueblos, eso dicho aquí sentadito, calientico es fácil, pero poder hacerlo es un gran reto, yo soy de la idea que la Educación y los deportes han sido súper importantes en los procesos de reconstrucción del post conflicto, yo pienso que ese es el reto, el cómo se hace, yo no sé bien, porque eso no lo enseñan en ninguna clase, hay que -como decía el profesor Juan Carlos- inventar y arriesgar. Por eso requerimos Educadores Físicos dispuestos a meterle la ficha a ese trabajo, es fundamental hacerlo, y nosotros tenemos una gran posibilidad.
(Entrevista no.3)

El docente continúa diciendo:

³¹ Según la psicología, la resiliencia es la capacidad que tiene una persona o grupo social para recuperarse y encontrar alternativas de desarrollo frente a la adversidad, para a pesar de las circunstancias seguir proyectando el futuro. Trataría de capacidades humanas latentes pero desconocidas, que se ven manifiestas frente a las situaciones difíciles y traumas.

El deporte y la política se han cruzado en los más diversos momentos de nuestra historia. Son variados los momentos y los contextos en los que el deporte ha protagonizado escenas de paz y de guerra, y muchas también las ocasiones en que, desde el poder, se ha querido utilizar el deporte con los más variados propósitos. La relación deporte, guerra y construcción de paz se ha conjugado en Colombia, y culminará llamando la atención en torno a los retos y las tareas que tenemos los profesionales del deporte y de la Educación Física de cara al posconflicto que se avecina. (Entrevista no.3)

El deporte como promotor de la convivencia tiene una doble misión: en primera instancia, despojarse de los imaginarios que sobreestiman su función; en segunda instancia, mostrar el potencial positivo y constructivo presente en su implementación con distintos sujetos, escenarios y dinámicas sociales. Bajo esta perspectiva, la historia ha mostrado que la posibilidad se encuentra latente y que los seres humanos pueden manifestar actos de barbarie, al igual que actos sublimes de perdón y reconciliación, como se muestra en la siguiente narración hecha por el docente:

La Primera Guerra Mundial había estallado cinco meses antes y ni la nieve, ni el viento, habían conseguido frenar los durísimos combates que se vivían alrededor de la localidad belga de Ypern; los muertos se contaban por miles en una línea de trincheras larguísima defendida en un lado por militares ingleses y franceses y en el otro por alemanes, austriacos y húngaros. Entonces sucedió algo maravilloso. Los hombres que rivalizaban en aquella sangrienta línea de trincheras decidieron dejar a un lado sus armas, salieron, entonaron villancicos, se acercaron, intercambiaron cigarrillos y decidieron jugar un apasionante partido de fútbol. Los jugadores,

integrantes del Real Regimiento de Sajón y de un Batallón de Infantería de Escocia, limpiaron previamente el terreno de juego, retiraron de su cancha improvisada los casquetes de bala y los proyectiles de artillería, y dieron sepultura a los cuerpos de quienes habían caído en los combates de los días anteriores. El “partido de la paz”, nombre con el que desde entonces se conoce dicho encuentro duró cerca de hora y media y terminó con marcador de 3 a 2 a favor de los alemanes. Horas después, cuando los mandos de lado y lado se enteraron de lo que había ocurrido se ofuscaron, gritaron y amenazaron a sus hombres, y al rato, cada quien volvió a su trinchera y se reanudaron los combates. (Entrevista no. 2)

La connotación política del deporte que se proyecta hacia la configuración de formas alternas de relación entre los seres humanos perfila la idea de una Actividad Física Comunitaria que tiene el potencial de aplazar la cruda realidad y encontrar utopías de un mundo más amable. La anécdota del docente abre posibilidades de comprensión de lo que significan las prácticas deportivas y/o de Actividad Física Comunitaria, de la fragilidad de las relaciones humanas. Pero, también permite comprender que dentro de cada ser humano siempre habrá una luz para la esperanza, el acuerdo y el deseo de convivir armónicamente, esperando un pretexto o una mediación para poder aflorar.

La actividad física ha sido mediadora en la construcción de tejido social y el fortalecimiento del sentido de comunidad, nombrado por Ander-egg como un ideal de los colectivos sociales, en el marco de dinámicas sociales complejas, por tanto, una razón más para enaltecer y observar de manera atenta estos procesos en la dinámica política individual, local y nacional. De manera más concreta, ofrece la posibilidad de explorar la

idea de "ser todos del mismo bando" o bajo las metáforas del deporte "pertenecer al mismo equipo", idea importante para la configuración de un sentido comunitario.

En los años previos al Mundial de Rugby, Sudáfrica vivía en pleno "Apartheid", blancos y negros buscaban cualquier pretexto para enfrentarse entre sí. Mandela sabía que durante décadas él había representado lo que más temían los blancos y que los "Springboks" (nombre con el que se conoce a la Selección Nacional de Rugby en Sudáfrica) era un símbolo del poder blanco y que representaba lo que más odiaban los negros. Al llegar a la Presidencia de su país, Mandela comprendió que su misión era lograr la unión entre blancos y negros y que el deporte era el único medio que le permitiría liberar a su gente de la exclusión y liberar a los blancos del miedo. Mandela supo hacer que la Copa del Mundo, y que la Selección Nacional de Rugby unificaran a su país. En sus palabras: "...aquel partido final hizo por nosotros lo que no habían podido hacer los políticos ni los arzobispos. Nos hizo saber que era posible que estuviésemos todos en el mismo bando. Nos dijo que era posible convertirnos en una sola Nación" (Carlin, 2008, p. 309).

En contraposición, hay relatos que dota de un sentido distinto a la práctica deportiva, relatos sórdidos que sirven como ejemplo de que las prácticas de actividad física o deportiva puede servir para propósitos múltiples y, si se quiere, contradictorios. Aquellas prácticas y escenarios que son ampliamente reconocidos como formadores de paz y convivencia, transmisores de valores y garantes de una vida más plena, pueden ser transformados por otros actores en dispositivos del terror y el miedo, de tal forma que desvirtúe sus postulados sociales.

Era un silencio de muerte. Cerca del mediodía, quienes habían logrado esconderse escucharon una gritería y empezaron a salir pues pensaron que los asesinos se habían marchado. Se asomaron a la cancha y se dieron cuenta que allí se jugaba un partido de fútbol. A todos se les hizo raro presenciar un partido de fútbol después de semejante matanza. Se acercaron y se dieron cuenta que los paramilitares pateaban la cabeza de uno de sus paisanos como si fuera un balón. Estas escenas tienen un común denominador, el uso del fútbol como estrategia de terror por parte de los actores armados y la utilización de los escenarios deportivos como lugares para la escenificación del miedo, el dolor y la muerte. (Entrevista no.2)

En Colombia, desde la década de los 80 se ha explorado y gestionado desde las entidades públicas, organizaciones sociales, entes territoriales, agencias de cooperación y universidades, la utilización del fútbol y otras prácticas como promotoras de convivencia y paz; sin embargo, todas ellas han omitido un elemento esencial –el sentido- para que su utilización permita superar las heridas causadas por la guerra, acercarnos a un escenario de reconciliación, y construir convivencia y paz. (Entrevista no.2)

La Actividad Física Comunitaria está reforzando (comúnmente) los actuales propósitos de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que le apuestan a una sociedad en reconciliación, mas ha sido un discurso relativo en los programas y políticas de intervención social, aun cuando muchas veces es subvalorado en el escenario de lo público.

5.1.6 Mediaciones de la Actividad Física Comunitaria

La pregunta por la mediación, el origen epistemológico de la misma y su relación con el contexto comunitario, permite identificar y delimitar la estructura de configuración, el lugar y la perspectiva asumida frente a dichos recursos, en el saber del docente. En esencia, la mediación refiere a metodologías y prácticas utilizadas por el docente en su práctica profesional. Por lo cual, se supondría que la disciplina de formación determina, desde la tradición, la manera de abordar el problema de la enseñanza y los recursos utilizados para ello.

Para que un docente pueda vincular prácticas y categorías diversas como deportes, violencia intrafamiliar, cultura comunitaria, artes, entre otros, requiere de la comprensión compleja e integradora sobre las mediaciones, y una amplitud epistemológica que fundamente su quehacer. Pues, la práctica que realiza cotidianamente no refiere a un ejercicio de entrenamiento o formación sobre la técnica, o desarrollo de contenidos académicos, ya sea en el campo de la actividad física, el deporte o frente al tema de convivencia o derechos humanos, sino trata de propósitos implícitos en lo que hace, de sentidos y transformación de las realidades contextuales, ya sea en el marco de los jóvenes infractores, o desde la perspectiva del postconflicto.

La intención se centra de manera fundamental sobre la idea de construir comunidad de manera consciente (Ander-Egg, 2003), para lo cual las mediaciones pueden ser variadas y acorde a la necesidad.

Creo que nosotros habíamos logrado algo interesante en medio de un espacio tan denso, tan de desesperanza, tan falto de ilusión ver a los peaos' sonriendo,

confiando, disfrutando. Claro, también les llevamos teatro, les llevamos música y demás.

Y ¿cómo puedo yo, haciendo futbol o sembrando maticas o lo que sea que esté haciendo, vincular al joven a la construcción de la democracia en este país?

Ahí tenemos una herramienta para hacer muchas cosas, nosotros construimos vías, construimos parques, hicimos los primeros skatepark que se hicieron en la ciudad, montamos escuelas de formación en Parkour, en BMX, en Roller, trabajábamos temas de violencia intrafamiliar, montamos casas de la cultura comunitaria, estudios de grabación, muchas cosas, y estos manes no las veían, no las veían y terminaron prácticamente cerrándolo. (Entrevista no. 4)

Llama la atención que el docente, que es formado en la disciplina de la educación física, pueda optar por escoger mediaciones propias de su disciplina de manera intencionada y reconocer otras que se alejan de ella. El mismo docente reconoce que la importancia no está puesta en la mediación, sino en el propósito de la formación o de la intervención. Para él, todas las mediaciones son válidas siempre y cuando contribuyan a la obtención del verdadero propósito, mencionado como “vincular al joven a la construcción de democracia”.

En este sentido, la forma de las mediaciones se diluye, es voluble, adquiere la forma que más responda a la necesidad y seguramente responde a una nueva categoría que no se vincula con técnicas o formas, sino con símbolos, sentidos, con subjetividad, como es el caso de la palabra, ritual. El docente reconoce en el ritual como práctica mediadora un gran potencial que logra vincular y predisponer a los colectivos hacia nuevas formas de relación,

apunta a la emocionalidad y construye simbólicamente lugares comunes de encuentro.

Según el docente,

Hay elementos como el ritual, que yo sé que funciona en todas partes y que ponen a la gente en actitud bacana; yo lo he hecho en la cárcel y la gente lo agradece un montón. Luego cuando yo diseño un taller, intento que en el transcurso del taller la gente use todos los sentidos, que haya cosas para oler, que haya cosas para comer, que haya cosas para tocar, que haya contacto corporal, que se toquen, que se abrasen, que se miren, que piensen en el que está allí, algo muy sensorial.
(Entrevista no. 5)

La metodología del docente centrado en la ritualidad y la exploración de los sentidos son elementos recurrentes de la práctica y el saber que la fundamenta, la cual puede ser transversal a distintos ámbitos y sujetos; pretende recuperar la sensibilidad de los grupos y desde allí fortalecer lazos comunicativos y emocionales.

Así las cosas, la mediación supone transformación de las prácticas y de los sujetos, supone vínculos y nuevas formas de relación. La Actividad Física Comunitaria como mediación desmonta la idea de poder, control, imposición e instala escenarios de posibilidad, dialógicos, de concertación, lo cual puede ser ejemplificado por uno de los relatos del sujeto de indagación.

El único colegio en el que yo trabaje era un colegio de estudiantes expulsados de todas partes, pelados que se creían malos y a mí lo que me interesaba era reflexionar con ellos el cómo habían llegado hacer lo que son y que eso les permitiera pensar y construirse un lugar en el mundo, entonces yo iba a las

prácticas del deporte. Con ellos jugábamos futbolpogo le llamaban ellos, pues claro todos eran metaleros, punqueros, para ellos hacer deporte o hacer ejercicio les parecía la acción más aburrida del mundo, entonces el tema era jugar algo parecido como al fútbol, pero cuando el balón salía usted podía levantar a pata a los del otro equipo y tenían que correr hasta unas bases y en esas bases se salvaban para que no les dieran pata, para ellos lo bacano era dar patadas. (Entrevista no.6)

Como condición, el escenario distinto plantea condiciones heterogéneas y obliga a encontrar formas creativas para abordar pertinentemente la problemática. Así como en el ejemplo dado, la Actividad Física Comunitaria puede significar una mediación válida para el encuentro y la gestión de propósitos compartidos.

De igual manera, la mediación puede tomar rumbos distintos que respondan de mejor manera a las necesidades colectivas. De allí que se resignifican dichas prácticas en forma y sentido para convertirse en metodología alternativa, convertirse en "futbolpogo" cercano a las motivaciones de los actores, pero en sí mismo; un puente para el diálogo con una población compleja con la cual se quiere interactuar.

Como se ha señalado, la mirada sobre la práctica de actividad física o deporte, desde la perspectiva de este maestro, tiene el potencial para atender a la construcción de procesos colectivos como la convivencia, la resolución de conflictos y construcción de paz. Por consiguiente, se entiende como mediación que tiene sentido más allá del desarrollo de la técnica o el divertimento. Parte importante de su potencial se muestra en la capacidad para convocar colectivos sociales y generar procesos de adherencia a estructuras comunitarias, con distintos actores, en este caso particular del joven.

Frente a las distintas dinámicas y dificultades del contexto, los deportes, la educación física y la recreación han sido de vital importancia como mediadores frente a la recomposición social, sin embargo, el encontrar docentes en esta área que asuman de manera comprometida esta labor es una tarea compleja pero necesaria como respuesta a los acontecimientos complejos de la sociedad actual.

Por lo anterior, en este docente la mediación es un recurso que apoya y fortalece su intencionalidad en las acciones desarrolladas, por lo mismo, no presenta una forma específica u obligatoriedad disciplinar, la mediación adopta la forma que sea necesaria para abordar de manera adecuada, coherente y pertinente, los procesos y propósitos frente a una población particular, encontrando sus recursos en múltiples disciplinas y criterios metodológicos.

5.1.7 Características identificadas

La Actividad Física Comunitaria se perfila como un saber construido por el maestro, en la presente investigación, es una categoría orientadora. Desde esta perspectiva, los descriptores, imaginarios, cuerpo, realidad del joven, práctica docente, promoción de la convivencia y la pregunta por las mediaciones permiten perfilar la manera y los lugares desde los cuales el caso de investigación construye este saber.

“Hicimos una buena relación con los pelaos y comenzamos a hacer muchas cosas (...)”.

Parece ser que desde la Actividad Física Comunitaria se van consolidando las relaciones como potencialidad para lograr otros procesos, para dar paso a nuevas ideas, nuevos proyectos. Todo esto como posibilitador de las acciones. Para ello, esta mediación admite

metodologías que se conciben interdisciplinarias en la medida en que no se encuentran sesgadas por las estructuras, contenidos y mediaciones disciplinares.

Pensar que el deporte permita generar reflexiones filosóficas y mediar en la transformación de sujetos sociales que han estado expuestos a dinámicas adversas y cuyas respuestas al mundo se caracterizan como agresivas, implica entrever unas maneras distintas de asumir la acción docente.

Más allá del aprendizaje como contenido de la formación, el logro percibido por el docente, desde su intervención en la comunidad, se refiere a aspectos psicosociales como la felicidad, esperanza, ilusión, confianza, disfrute, entre otros. En el ámbito comunitario, la mediación utilizada por el maestro tiene pretensiones desligadas de la técnica, de la forma deportiva o pretensiones biomédicas de la actividad física, lo que permite el surgimiento de nuevos fines y perspectivas de la Actividad Física Comunitaria con ganancias cuyo saldo pedagógico no se encuentra en el contenido.

El deporte, como manifestación de la actividad física, cumple un papel importante en la comunidad, se reconoce su uso espontáneo por el joven. De igual forma, se reconoce que esta práctica tiene el poder de orientar (por lo menos momentáneamente) la voluntad del joven, sus acciones y sus formas de relación. En esta medida, el docente lo asume como dispositivo que moviliza, transforma, que permite hacer cosas con esta población, sorteando las barreras generacionales y del contexto socio-cultural.

La Actividad Física Comunitaria encuentra un lugar en la barriada tanto para el joven que genera prácticas como para el docente que la usa como mediación y dispositivo para transformar dinámicas de estos jóvenes. En el primer caso, el uso que hace el joven de la práctica está ligada al divertimento, a la competencia, al pasar el tiempo, sin ningún tipo de

sentido o propósito colectivo. Desde la perspectiva del docente, dicha práctica permite colocar en cuestión las características del contexto, las condiciones personales del joven, su historia de vida, y abre posibilidades para "trabajar con ellos" en torno a su transformación.

La multiplicidad de intereses presentes en la comunidad, en concordancia con lo planteado por Tönnies, (1947), que son mediados por las prácticas de actividad física, permite el dialogo entre lo que le interesa al docente y que se expresa en "operar la subjetividad de los pelaos", en búsqueda de la transformación y constitución del joven como actor social y político, y lo que le interesa al joven, muchas veces en vía distinta a aquello que es considerado un ideal educativo.

La pregunta que se hace el docente por la mediación utilizada, lo cual menciona como "futbol, sembrando maticas o lo que sea", hace pensar que no les asigna mayor importancia a las actividades desarrolladas, sino al propósito para el cual se usan. En este sentido, la actividad física puede relativizarse y adquirir la condición de práctica corporal o simplemente diluir su forma para convertirse en cualquier mediación necesaria para que el docente pueda llevar a cabo su intencionalidad.

Para el docente, el propósito de formación previsto para estos jóvenes se encuentra en la intención de vincularlos al ejercicio efectivo de la democracia. Si para ello el deporte o la actividad física constituye una mediación valida, ha de utilizarlo, así como utilizaría cualquier mediación cuyo potencial transformador lo acerquen a su objetivo.

Nuestra tarea no es solo transformar el mundo, nuestra tarea es transformarnos en la tarea de transformar el mundo, porque tenemos que entender que este cuerpecito que somos es un producto de la pedagogía, de la ideología dominante, hay maneras

de hacer eso, que ha sido un poco como mi búsqueda, cómo yo puedo abrir este cuerpo para que salgan esos textos que puedan ser lecturas resignificadas de eso y asumir decisiones que transformen esa posibilidad. (Entrevista no.5)

Desde la idea de una práctica de Actividad Física Comunitaria se plantean tres ideas importantes. En primer lugar, se postula como parte del ideal de maestro, el maestro que aprende, en contraposición a un maestro cuyo saber es definido y que enfoca su práctica a la transmisión de un saber disciplinar. En segundo lugar, la necesidad de un maestro que se transforma, que frente a las características de sujetos y contextos es capaz de replantear tanto su práctica como su saber y armonizarlos con el ámbito de implementación. Por último. La idea de un maestro que desarrolla una pedagogía del cuerpo que sustenta el hacer sensible y pertinente pues corresponde al sentir, a la experiencia concreta de los actores.

De esta forma, cuerpo, identidad, comunidad y transformación se entrelazan en un ideal de intervención y cambio social que son gestionados por el docente y su práctica, que ponen en juego una serie de saberes que no necesariamente se vinculan al fundamento académico o disciplinar.

La Actividad Física Comunitaria tiene implicaciones más allá de la práctica, vincula la pregunta por el espacio y la territorialización que los grupos juveniles hacen de los escenarios deportivos como canchas. De estos procesos surgen problemáticas barriales sobre uso y apropiación del espacio que algunos han llamado privatización del espacio por las "tribus" juveniles (Mafesolli, 1990). En tanto el escenario es deportivo, puede ser mediado por estas prácticas y, para ello, el sujeto de indagación propone metodologías de

convivencia que intenta diluir aquellas fronteras invisibles entre sectores sociales, proponiendo dinámicas de cooperación entre antiguos opositores: "Ser parte de un mismo equipo" es una metáfora sugerente que desplaza e intenta remplazar la idea del otro como contradictor.

La idea es poder llegar a los municipios más afectados por la guerra en el país e identificar los sitios que marcó la muerte, la violencia, y sobre esos sitios, construir con la gente escenarios deportivos rodeando ese escenario deportivo con lo que el profe Efraín ha llamado las escuelas pedagógicas del deporte, una idea que hace falta darle contenido pero que es muy bacana, sobre todo en esos municipios que más han sido golpeados por la guerra, que será donde más lleguen excombatientes de la FARC, entonces la idea era poder trabajar en la reintegración de los excombatientes, trabajar en la reconstrucción de tejido comunitario, utilizando el deporte. (Entrevista no.6)

Es interesante observar como las prácticas de actividades físicas y deportivas siempre han estado vinculadas a propósitos comunitarios de reconstrucción de tejido social. Por su carácter lúdico y poder de convocatoria, permiten el encuentro con el otro, más requiere de una apuesta adicional si se quiere que el encuentro sea significativo y permita construir sentido de lo comunitario.

Esta mediación se observa en procesos barriales con jóvenes, en apuestas institucionales con población privada de la libertad y, según afirma el docente, también ha sido pensada como estrategia, metodología frente a procesos actuales de reincorporación de excombatientes de grupos armados al margen de la ley. En cada caso, genera un desarrollo

distinto más comparte sentidos y propósitos de reconstrucción de tejido social, reforzamiento de referentes identitarios, de territorialización, y de formación de sujetos políticos.

La Actividad Física Comunitaria tiene como recurso y sustento la exploración de imaginarios sociales sobre dichas prácticas, qué piensa la gente sobre ellas, qué sentidos les asigna y de qué manera las vinculan con procesos pedagógicos, políticos y comunitarios; estos últimos en términos concretos, cercanos y aplicables a la realidad de los actores sociales.

Para finalizar, se enfatiza en que la AFC genera procesos de empatía, de familiaridad y afectividad que media la práctica y las relaciones, que ofrece nuevas condiciones de estar con el otro, de participar y construir realidades. Esta referencia deja entrever que existe la posibilidad de replantear los determinismos en ciertos grupos comúnmente estigmatizados, no por inercia, o por buena voluntad, sino porque se ha podido transformar las maneras de relación en un ejercicio pedagógico intencional.

5.2 Saber académico

Podría pensarse que el saber académico tiene que ver de manera fundamentalmente con el escenario académico, con la producción de categorías y el mundo abstracto de las teorías. Sin embargo, la consolidación del saber del docente con base en el saber académico ha permitido la exploración de lugares múltiples y divergentes que permiten entrever la complejidad en la construcción de este saber, desde la condición del docente de actividad física comunitario.

En consecuencia, dicha construcción pasa por la comprensión de los contextos y concepciones frente a la cotidianidad, a la disciplina y a los sujetos por la producción compleja del saber, sus fuentes y referentes –a manera de saber reflexión teorizante-, por las categorías disciplinares que sustentan el saber y el hacer del docente, por los diálogos sostenidos y las motivaciones que movilizan procesos. También, por las prácticas disciplinares y los fundamentos que soportan las mediaciones escogidas por el docente caso de investigación.

5.2.1 Contextos y concepciones académicas

La posibilidad de construcción de un saber académico en el ámbito comunitario se encuentra atravesado por imaginarios que configuran categorías que, posteriormente, se tornan importantes. El docente narra que en su trabajo con jóvenes, fue importante identificar que en los rituales de preparación para los sicarios, se tenían implícitas prácticas corporales como untarse la sangre de gato, coger la pólvora de las balas y echarla en el trago y bebérsela, con la idea de que un asesino que hiciera eso no le pasaría nada.

En consecuencia, llega a la conclusión que “lo corporal” implica el desarrollo de una categoría importante en la práctica docente y que se asocia al saber de un licenciado en educación física, conlleva a su estudio y a la toma de posturas como docente, para lograr articular teorías y prácticas, y posibilidades de transformación, asociadas a estos discursos.

En este caso, comprendiendo los imaginarios de cuerpo y prácticas que emiten estos jóvenes, como producto de un ámbito sociocultural.

Estando haciendo ese trabajo en el Redentor, Carlos sale de la UNICEF y crea una organización que se llama Col Juventud y nosotros estamos graduándonos en ese momento de la universidad... salimos de la universidad en el marco del proceso de paz y nos vinculamos a Col Juventud. (Entrevista no.1)

En tanto se hace énfasis en el momento histórico en el cual se da el proceso de formación e ingreso a las instituciones, se infiere que existe un vínculo importante entre ellos. Se comprende, en este caso, que el saber académico presenta factores que se encuentran ligados al contexto histórico en el cual se desarrolla y tiene efectos en la manera de implementar dicho saber en contextos de enseñanza, es decir, en el hacer del maestro.

El ideal de la academia es la relación de pertinencia con el contexto histórico y social en el cual se enmarca. Se postula como observadora crítica y transformadora de las dinámicas socioeconómicas y políticas. Con esta intención se identificación medios y mediaciones, estructuras formales e instituciones que permiten viabilizar dicho propósito. En este sentido, el saber académico se constituye en una mediación para la práctica docente.

Por lo tanto, es importante comprender que el saber académico del docente corresponde con el momento histórico en el cual se produce dicho saber, al igual que con las características de contexto, ideológicas, políticas, sociales y culturales que rodearon su configuración.

5.2.2 Producción del saber

Cuando nosotros estudiamos Educación Física veíamos muchas dimensiones de aplicabilidad de ese saber por llamarlo de alguna manera. (Entrevista no.1)

Para los docentes, la producción del saber en el ámbito disciplinar se liga al ejercicio académico. En términos del dominio de categorías propias de su hacer, se vincula principalmente a la aplicabilidad del saber adquirido con miras a la práctica en los escenarios laborales. Por lo mismo, el proceso de formación parece ser relevante para el estudiante si dicho saber tiene efectos prácticos o si existe una motivación suficientemente poderosa para esa búsqueda. Al parecer, para el sujeto de indagación, dicha aplicabilidad se relaciona de manera fundamental con criterios teóricos y de servicio más que económicos.

El docente demuestra una predisposición al desarrollo autónomo de su saber, el cuestionamiento, la duda, al igual que la acción de indagar, investigar, seguir las huellas de una pregunta o vacío en su conocimiento. Se muestra como un elemento importante en la construcción de su saber y postura como docente. Todo lo anterior es independiente al tipo de saber sobre el cual indaga, por lo cual se puede concebir como actitud metateórica³² o interdisciplinar que se pone en función de un aspecto contextual y concreto de su práctica docente.

Desde el saber académico, motivado por su campo de estudio, reconoce la amplitud del fenómeno de violencia vinculado a la condición del joven. Este marco de interpretación permite una diversificación de lo que el docente sabe y, por ende, de lo que el docente reconoce en los actores y contextos que interviene. No obstante, la reflexión y fundamentación teórica sobre violencia y juventud no se constituye de manera central en un

³² El aprender a aprender se ubica en las teorías cognitivas del aprendizaje como una meta-teoría que pretende desarrollar en los alumnos una estructura de pensamiento auto estructurante, y estrategias autónomas para gestionar su propio conocimiento en pro de un aprendizaje eficaz, así como la regulación y control de tales estrategias. Por consiguiente, se concibe un sujeto activo, consciente de sus propios procesos cognitivos, responsable frente a los aprendizajes. (Novak y Gowin, 1988)

contenido de los programas de formación en Educación Física, llámese plan del 84 u otros planes de estudio más actuales.

Por ello, se infiere que la disposición del docente para entender estos procesos se gesta en factores motivacionales del docente en relación con sus experiencias personales y los contextos de actuación previos a su formación disciplinar como licenciado en educación física.

El saber que se consolida en este profesional no se vincula directamente con los contenidos de enseñanza de su disciplina, tampoco su apuesta metodológica, la cual se produce en referentes y/o autores que vienen desarrollando en este momento histórico, cosas interesantes para imitar, de autores que se han prestado para el diálogo y que han cuestionado profundamente las bases de la disciplina y la función de la misma, que no siempre está ligada a la instrucción sobre una práctica disciplinar. En este caso, un buen ejemplo son los llamados "efímeros" que se constituyeron en una idea que movilizó las maneras de interactuar, de estar, de poder actuar y permanecer en el contexto problémico de actuación de este docente, y poder transformar.

Lo planteado, de alguna manera, ratifica la idea del conocimiento profesional como sistema de ideas integradas. El caso de la categoría de saber académico responde a esta lógica, integrando aspectos teóricos con referentes, provenientes de lugares múltiples (como autores no tan reconocidos en el mundo académico que han encontrado formas de aproximarse a los sujetos y gestionar transformaciones; discursos alternativos; categorías aún en construcción, como es el caso de los "efímeros". Éstos posibilitan formas de ser y metodologías para la interacción y construcción con la comunidad, entre otros.).

Esta postura frente al saber le sirve al docente como mediación para la interacción con otros, poder gestionar desde allí la construcción de conocimiento. Por ejemplo, para captar la atención de jóvenes en instituciones de reclusión, en donde el mayor interés se vincula al deseo de libertad, el docente brinda elementos de comprensión que le permitan reclamar sus derechos para llegar a salir libre. El docente usa estas condiciones como pretexto para que los reclusos hagan consciencia sobre su situación actual, desarrollen aprendizajes significativos y contextualizados y se asuman en una postura política frente a su condición. Llegar a ser sujetos sociales que de una u otra forma conlleva una transformación interna.

El saber académico se pone en escena en una doble perspectiva. Por una parte, academicista (fundamento teórico), que pretende el desarrollo de contenidos tanto en el docente como en los actores con los cuales se relación. Para ello, desde la referencia específica, se vincula al saber legal, legislativo sobre la norma penitenciaria, la cual no es el saber disciplinar del docente que media esta situación. Por otra parte, como saber práxico³³, que motiva y convoca a generar acciones específicas a favor de intencionalidades tanto del maestro como del joven recluso.

Con base en lo planteado, el saber académico puede postular categorías interdisciplinarias que sirven de horizonte al desarrollo profesional y refuerza los sentidos y toma de decisiones de la práctica docente. Se construye epistemológicamente de maneras múltiples, encontrando recursos provenientes de lugares disciplinares distintos, pero cuyo potencial teórico-práctico refuerzan la intencionalidad del docente frente a su práctica educativa.

³³ El término es utilizado para referirse al proceso por el cual el saber teórico pasa a formar parte de la propia experiencia, aludiendo comúnmente a la secuencia práctica- reflexión-transformación de la práctica, que en este caso refiere al saber y la acción del docente, transformada por la reflexión pedagógica.

Es así como la perspectiva investigativa presente en el maestro guía su exploración en saberes disciplinares con categorías afines a su formación, así como saberes no disciplinares y categorías provenientes de otros campos. Todo esto basado en la pregunta sobre aquello que genera interés y curiosidad, el docente crítica, cuestiona, construye y consolida su propio saber.

La pregunta tiene una potencia pero ¿Quién le enseña a uno a formular preguntas?, ¿quién le enseña a uno a hacerse preguntas si la escuela está llena de respuestas?, si de hecho usted estudia las respuestas que el profesor quiere oír, esa es la manera como nos enseñaron a estudiar -y el éxito está ahí- es claro, si usted sabe responder bien, somos más una respuesta que una pregunta, (Freire, 1986). Entonces existe la posibilidad de la pregunta, de suscitar la inquietud, la búsqueda, y que el otro sienta la necesidad de saber. (Entrevista no.5)

Para el docente cuya formación base es en Licenciatura en Educación Física, se presenta un fenómeno particular: la posibilidad de obviar los contenidos y perspectivas docentes de la disciplina y saltar al nivel del saber general pedagógico. En otros términos, hace uso de su formación como docente soportado en la pedagogía y, de manera estratégica, utiliza las mediaciones necesarias del campo educativo, incluso aquellas propias de la disciplina como las prácticas deportivas o afines, como mediación mas no como fin de la enseñanza.

Por consiguiente, el saber académico conlleva una toma de decisiones sobre el lugar y tipo de conocimiento y su lugar en la práctica docente, constituyéndose en punto de encuentro entre la disciplina general (educación-pedagogía) con respecto a la disciplina particular (deporte), y sus intencionalidades (deporte como fin o como medio).

5.2.3 Fuentes del saber académico

Las fuentes del saber académico se identificaron como lugares o referentes desde donde se hace posible, para el docente, la producción de un conocimiento. Estos lugares, aunque diversos, dan cuenta de recurrencias y nodos fundamentales que se constituyen como base del conocimiento puesto en escena en las prácticas profesionales del sujeto de indagación.

Nosotros tuvimos de una u otra manera una educación extremadamente tradicional y formal. Nuestros maestros -la gran mayoría- eran tradicionales, me atrevería decir que el maestro más avanzado que tuvimos era el profesor Darío Ramírez, de natación, que fue el primero que comenzó a hablar de teorías y métodos de deportes e intentaba hacer otra cosa. Porque cuando nosotros estudiamos, era futbol, baloncesto, no existía el espacio académico de teoría y método, pero como era el momento del cambio (de plan de estudio), los profesores decían, póngale el nombre que quiera, pero yo dicto lo que yo sé. (Entrevista no.1)

Aun cuando el saber didáctico de la disciplina no ha sido desarrollado plenamente en la actividad profesional del docente, poder reconocer que existen formas tradicionales y distinguirlas de nuevas perspectivas de enseñanza se consolida como un saber que posibilita las metodologías alternativas, permitiendo atestiguar que se puede enseñar de múltiples formas.

Después llegó, lo que llamo yo otro hito en la formación de nosotros, que es la llegada de Hernán Felipe Prieto³⁴ a la Universidad, Hernán Felipe es un filósofo, abogado, historiador, de todo un poco. Hernán Felipe para mí es como el Pink Floyd³⁵ de la pedagogía, de la educación física, del discurso sobre el cuerpo. Hernán pulverizaba a todas las verdades de la educación física. (Entrevista no.1)

Hernán Felipe hablaba de juego, hablaba de arte moderno, citaba a los Rolling Stone, a los Guns & roses, a Nirvana, nos ponía a leer a Roger Callois, a Norbert Elías. Yo buscaba preguntas para cuestionarlo, pero no, ese profesor le daba a uno muy duro y yo me creía militante, entonces yo lo cuestionaba desde la militancia, pero Hernán Felipe había sido maoísta cuando pequeño, él nos va a heredar, nos va a impregnar de una búsqueda frente al tema del juego, frente al tema de la pedagogía, comienza por cuestionar el tema de lo lúdico, que los más volados hablaban de lúdica y nos aporta un método de estudio, un método de escritura. (Entrevista no.1)

Si existe un referente que se instale como base del saber del docente, sujeto de indagación, y sea recurrente en su discurso y sus perspectivas de enseñanza, es la imagen del Maestro Hernán Felipe Prieto, quien desde el proceso de formación y con un saber multidisciplinar lleva al campo disciplinar discursos provenientes de la filosofía, la historia, la antropología

³⁴ Filósofo, Historiador y pedagogo colombiano, Docente en distintas Universidades a nivel nacional y autor de una serie de obras de pedagogía y filosofía política, entre ellas, Resistir la administración total de la vida y Escritos Filodoxos, entre otros.

³⁵ Hace referencia a la banda de rock de origen británico, considerado un icono cultural del siglo XX y referente en la historia de la música.

y permite ampliar el marco de comprensión de las prácticas asociadas al saber de la educación física, el deporte y la recreación.

La misma categoría de juego y cuerpo, que posteriormente serán pilares de la acción profesional del docente sujeto de indagación, fueron instalados en la Facultad de Educación Física por este docente, como lo reporta el docente en sus relatos.

Más allá de llevar y consolidar un discurso, la importancia del maestro Hernán Felipe se relaciona con su lugar de ícono, de modelo a seguir, de ideal de maestro. Su función orientadora determina de manera central el saber académico que soporta las prácticas profesionales.

La segunda parte de la carrera, casi en la final, me vínculo con el movimiento estudiantil por la constituyente, estuve siempre metido en el movimiento estudiantil pero en esa época era un poco más militante, cuando la constituyente sí se habló de los jóvenes en el país, de repente los jóvenes aparecieron y están diciendo algo al país, era el movimiento de la séptima papeleta, esa fue una época muy bonita, de mucha formación, en esa época nos reuníamos con estudiantes de la Javeriana, de los Andes, del Externado, a estudiar, porque nosotros hablábamos de una asamblea nacional constituyente pero no sabíamos que era esa mierda entonces nos tocó ponernos a estudiar.

Yo digo que hoy en día eso no se ve en la Universidad, antes la gente que se reunía a estudiar la teología de la liberación, a estudiar marxismo, democracia, había muchas cosas que estudiar, la política para comprender el mundo. (Entrevista no.4)

Llama la atención la actitud y motivación para aprender de manera autónoma más que el tipo de saber que es objeto de conocimiento del docente, del cual se puede decir se

encuentra alejado de lo que en su momento constituía los núcleos de formación del saber disciplinar. Esa actitud trata de una predisposición metateórica para indagar sobre lo que en ese momento se consolida como “militancia”, como perspectiva política y como proceso académico de los estudiantes de su época.

Es el interés personal, la predisposición a ciertos temas de la profesión lo que orienta hacia la construcción de saberes académicos, que se consolidan posteriormente en el campo laboral.

Una muestra de ello es lo relatado a continuación por el docente:

Yo no tengo una formación disciplinar fuerte, a mí en general el tema de la Educación Física -como la abordábamos cuando fui estudiante- no me intereso realmente, a mí de la carrera me interesaba el tema de la formación pedagógica. Cuando yo estudie la discusión era: ¿de qué se ocupa de Educación Física? -del movimiento humano, esa era la discusión en esa época ¿cierto? cuando llega Hernán Felipe Prieto con el texto de Epistemología del deporte, Hernán Felipe comienza a poner en la discusión el tema del cuerpo, así lo interpretábamos algunos, como objeto de estudio de la Educación Física y en esos textos que propuso Hernán Felipe comienza a tomar fuerza el tema de la experiencia corporal y el tema de las prácticas corporales, antes de eso en la facultad, eran los del deporte quienes agotaban todo el ser, el saber y el sentido de la Educación Física en la práctica deportiva.

Yo no sé nada de eso (refiere al deporte), yo por ahí se cosas de pedagogía, de corrientes pedagógicas, de reflexiones sobre eso, pero si a mí me dijeran, hágase una clase de futbol o de baloncesto, yo no sabría cómo. (Entrevista no.6)

Afirmar que en términos académicos no tiene formación disciplinar, o no le interesó ese fundamento, develan la idea de un conocimiento profesional que no se centra en los contenidos formales de la educación física. No se desarrollan en esa vía, pues existen otros saberes y apuestas que se hacen más importantes en el escenario profesional. Desde esta perspectiva, el no interesarse por la "forma" de desarrollo de una idea disciplinar de educación física instala, necesariamente, el reconocimiento de maneras alternativas de ser y hacer en el campo.

El sujeto de indagación hace explícito su interés por la denominada formación pedagógica, que se asume como saber fundante en los licenciados (independiente de la disciplina específica que media el acto de enseñanza). No obstante, la pregunta por la formación pedagógica lleva a la consolidación de una intencionalidad cultural, social y política que media la formación de ciudadanía.

Para ello, se observan dos situaciones vinculadas al saber académico. En primera instancia, se presenta una ampliación de categorías que en términos históricos fueron asociados a la educación física como campo disciplinar. En segunda instancia, se observa el desplazamiento de la idea deportivista de la profesión (Plan de Formación de 1984,) para asumir fundamentos epistemológicos provenientes de la filosofía, la historia y antropología principalmente, y para permitir otras actuaciones en el licenciado.

Yo tengo una idea de la justicia transicional porque he estudiado los conflictos armados del mundo, pero la justicia restaurativa yo no la había oído nombrar y pasar a estudiar esa cosa, a estudiar leyes, la ley de infancia, la ley de no sé qué y aprende uno a garrapatear esas cosas: el principio de oportunidad, que la

audiencia, que el juez de control de garantía, para uno, al comienzo eso es un lenguaje como en chino, entonces ha sido un campo de mucho estudio pero siento que ya lo manejo, hoy en día podría ser consultor de ese tema y no me queda grande, digamos que lo que uno va desarrollando es una capacidad de estudiar y aprender. (Entrevista no.4)

Que se haya estudiado y que se conozca académicamente un tema, eso no necesariamente está vinculado al paso por la universidad y la formación en una disciplina específica. La interdisciplinariedad supone un proceso de comprensión de las relaciones que se establecen entre perspectivas disciplinares diversas, esta formación interdisciplinar puede darse como producto de la educación formal o, como en este caso, estar motivada por la necesidad de comprensión de un fenómeno particular en el ámbito laboral.

No obstante, se resalta de este proceso el desarrollo de habilidades metateóricas que le permiten al sujeto, a partir de lo que sabe, ir configurando y reconfigurando su propio campo de saber. El "aprender a aprender", como lo señala el sujeto de indagación, muy posiblemente se constituya en una característica, en una competencia propia de docentes que interactúan con ámbitos complejos y cambiantes.

Todo eso va a ser un poco como el acumulado, el acumulado realmente de formación. (Entrevista no.1)

El sujeto de indagación asume el saber y la formación como un cúmulo, algo que se va sumando en cada acontecimiento, experiencia, texto, entre otros. La realidad permea el

sujeto y su estructura total, y lo reconfigura permanentemente. Por ello, el momento presente del sujeto da cuenta de lo que hasta ese instante se ha acumulado.

Todo eso se refiere a la militancia, a las acciones de resistencia en la institución educativa, a la escritura de panfletos, a los grupos de estudio, a la actividad profesional en ciertos ámbitos. Para el docente, la formación no refiere directamente a los saberes que son propios de la disciplina (están presentes). Por el contrario, la formación real se vincula de manera directa a la comprensión del mundo, del contexto, de las dinámicas políticas y sociales. Se refiere al asumirse como actor social.

Al intentar perfilar la estructura que produce y consolida una forma de saber académico, habría que concebirlo como multifactorial, empezando por su comprensión más allá del campo intelectual. El saber académico se instala de igual manera en factores emocionales y de afinidad, "referente", con otros actores educativos. No trata propiamente de un contenido disciplinar sino de un constructo complejo que incluye múltiples sentidos y significaciones del saber, del contenido y del quehacer como docente

Según se infiere, lo que el sujeto de indagación es como docente no trata de lo que leyó como contenido de la disciplina, trata de las relaciones que sostuvo con maestros que fueron íconos en la formación. En otros términos, de lo que ellos fueron como docentes y del impacto que generaron en su ser, que posteriormente fue asimilado como principios de acción profesional.

Que el docente pueda manifestar de manera clara los aprendizajes obtenidos de sus maestros y que éstos no se ligen a saberes y contenidos, permite concluir que el saber académico se basa de manera fundamental en relaciones sociales y estructuras axiológicas-éticas, que desbordan los planteamientos curriculares.

El saber académico no está en los libros, sino en las personas, en el vínculo, en lo que se trasmite entre líneas. En consecuencia, el saber identificable de la disciplina (educación física) va más allá del movimiento; se ancla también a la pedagogía general que fundamenta al licenciado, a la filosofía, a la política.

5.2.4 Referentes del saber académico

Según lo planteado, los referentes de formación (buenos y malos) se tornan importantes para definir la manera en que se consolida el saber académico. Pensar en el saber cómo constructo susceptible de ser transformado, como verdad relativa y contextual, se asocia a la intervención de un docente "experto" que muestre lo posible de esa transformación. Todo esto en oposición a la estructura de conocimiento académico que puede ser postulada por docentes tradicionales en el marco de la disciplina.

El saber académico como constructo no solo se configura desde el referente del "experto", con quien se interactúa para dar rienda suelta a los intereses personales. También requiere de modelos que orienten hacia la configuración de dicho saber, más acorde al sujeto de formación, es decir, en coherencia con sus perspectivas, intencionalidades, intereses y acciones.

Reiterando la importancia de que un docente se constituya en referente de formación del saber académico, catalogarlo como "Pink Floyd de la Pedagogía" significa ubicarlo como ícono y, por ende, como pilar de la formación. Permite entender que, con base en las enseñanzas de un docente en particular, se transformaron paradigmas de formación y nuevos discursos se instalaron en el conocimiento y acción del sujeto de indagación. Según se reporta en el comentario, la procedencia académica de este maestro enuncia, en lo

interdisciplinar, un valor importante para la comprensión múltiple de los saberes de la disciplina y la consolidación multidimensional de los discursos atravesados por el diálogo y la intersubjetividad.

Uno encuentra mucha mentira, ósea, profesores que hablan y uno no les cree, es un discurso lo que me está diciendo. Por qué a la larga, yo creo que en mi... yo casi no recuerdo los maestros por lo que me enseñaron, los recuerdo por lo que son y por lo que eran. (Entrevista no.1)

El saber académico está atravesado por la erudición del modelo, por la problematización del saber establecido o discursos establecidos por la disciplina, por la duda frente a las certezas de la disciplina y de la misma docencia, y por la idea de una forma distinta de ser maestro.

En este sentido, la credibilidad en el discurso del maestro, por ende, en su saber, pasa por la validación del docente como persona. En esta medida, si no existe coherencia y credibilidad en el sujeto de la enseñanza, sus "conocimientos" no se consolidan en el otro como parte del saber académico. El discurso se muestra como una mediación mas no como el fin de la formación, la cual es remplazada por el "ser" y "actuar" del docente que forma.

Por otra parte, existen aspectos concretos del saber académico que son formados en contexto: el contexto universitario, que de una u otra forma trascienden las disciplinas y dan lugar a la comprensión del rol docente.

Yo escribía panfletos políticos y me cogía el profesor Orinson, que también es de alguna u otra manera otra escuela, un poeta, y le corregía a uno la ortografía, las comas, las tildes, le hacía dar a uno vergüenza, uno escribiendo chapolas para

sacarlas al público y este señor no le dejaba letra sobre letra, decía: vaya escriba bien, sino, ¿qué revolución va a hacer? entonces nos tocó aprender a escribir.
(Entrevista no.1)

Para la construcción de este saber, los referentes se ubican en lugares múltiples y en tiempos distintos. Algunos se consolidaron desde la época de ser estudiante en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), otros refieren al ámbito laboral y algunos se ligan a autores o experiencias que fueron trascendentales, que sirvieron de ejemplo para poder plantear una idea propia. Un ejemplo de esto, a continuación:

Cuando llegó el momento de trabajar en el proyecto pedagógico, con Juan Carlos (compañero de estudio) hicimos un trabajo con los pelados delincuentes y para iniciar este trabajo empezamos a buscar fuentes y nos fuimos a la ciudad de Medellín a entrevistar a Alonso Salazar que había publicado un libro llamado: “No nacimos pa’ semilla”, y luego Alonso nos referencio un personaje que se llama Carlos Jiménez y efectivamente él nos colaboró mucho con el trabajo, porque Carlos era una persona muy conocedora de temas de jóvenes. (Entrevista no.4)

"Alexander Jodorosky³⁶, Un chileno, también muy volado, él hacía algo llamado efímeros y va a ser juntando estas piezas inconscientemente que se va a ir armando lo que yo denomino el teatro efímero, [...] toda esta historia es un acumulado.
(Entrevista no.1)

³⁶ Artista, escritor y actor Franco – Chileno, nacionalizado francés en 1980, entre sus ocupaciones se destacan la de escritor y director de cine, reconocido de igual manera por la creación de la psicomagia como técnica terapéutica y de sanación espiritual.

Para el sujeto de indagación, el saber que se produce a partir del dialogo con las fuentes se torna importante en la configuración del saber académico. Dichas fuentes se representan en aquellas personas o textos cuya autoridad académica se fundamenta en la experiencia personal sobre el campo de interés o como consecuencia de la relación que puedan establecer con otras fuentes que aporten a la consolidación de ese saber.

Por un azar de la vida cayo a mis manos, en una feria del libro, un documento que se llama "el cadáver del enemigo" y el libro a grueso modo trata sobre cómo ha evolucionado ese tema de las guerras, cómo muere la gente en las guerras convencionales grandes y cómo la legislación hace que haya que identificar los cuerpos de los enemigos o al menos ponerlos en sitios para cuando pase la confrontación puedan ser identificables, pero lo bacano del libro es que tiene un marco teórico que dice que en las ciudades grandes, modernas, hay sectores de la ciudad donde el Estado no es el Estado, sino que hay unos actores irregulares que cumplen todas las funciones del Estado en ese espacio, el monopolio de la fuerza, el poder imponer restricciones a la circulación, cobrar impuesto, digamos esas cosas las cumple un actor irregular yo dije -esto es lo que pasa en Cazuca-.(Entrevista no.4)

El libro de texto, como uno de los referentes para el saber académico, sitúa los fundamentos teóricos, no en términos de contenidos disciplinares, sino de sentido, de relación y comprensión. Es decir, en poder decantar el sentido de ser maestro en la comprensión de los contextos en los que se desarrolla la labor.

El texto cumple la función de potenciador, que encuentra posteriormente expresión en las apuestas metodológicas, en los discursos de formación e interacción con el otro, en las actitudes que se asumen cotidianamente, en la ética de ser docente y en la intención sobre la forma de poner en juego el saber de la disciplina.

Como sistema de ideas integradas (Perafán, 2013), el saber académico encuentra fuentes diversas, entre las cuales se resalta el texto académico que bien puede no ser disciplinar, pero que en resumidas cuentas debe estar contextualizado y aportar sentidos a la práctica docente. También aportar sentidos al fin último de la acción docente y, en este caso, vincularse a la preocupación por las dinámicas sociales y políticas que acontecen en un sector particular de la ciudad de Bogotá.

Boal³⁷ tiene la idea y dice: - “Cuando una persona realiza acciones emancipadoras en la ficción teatral, hay algo que se activa en él, que después lo lleva a hacerlo en la vida real”-. Ese es un poco el planteamiento desde ese teatro (el teatro del oprimido) que en los años 70 se hizo mucho, entonces yo retomaba mucho a Boal y a Jodorowsky para mis propuestas. (Entrevista no.5)

El saber académico del docente es una acción consciente que aglutina referentes teóricos, experiencias, prácticas, y las pone en función de un interés propio. Para el sujeto de indagación llevar a cabo su propuesta denominada “teatro efímero”, se sustenta en la idea de Boal y Jodorowsky, pero se resignifica en el contexto complejo en que realiza su labor profesional este docente, independiente del lugar teórico del cual provenga el discurso.

³⁷ Augusto Boal (1931-2009) fue un escritor, director de teatro y dramaturgo de origen brasileño, reconocido entre muchas de sus obras, por el desarrollo del llamado “teatro del oprimido”, forma de teatro pedagógico sustentado en las ideas de la pedagogía crítica, con la idea de lograr transformaciones sociales en contextos complejos.

Como le decía la vez pasada, mi otra fuente han sido ciertas cosas que vienen del arte escénico, como algunas reflexiones de lo corporal que se hacen desde el campo del arte escénico. (Entrevista no.6)

Tener la posibilidad de participar en la refrendación de lo acordado no es un asunto menor. No en vano, autores como John Paul Lederach³⁸ han hecho evidente que los enfoques tradicionales para acabar los conflictos armados y las violencias han tendido a centrarse en el Estado y en sus contradictores, han prácticamente excluido a los actores de la sociedad civil, y han olvidado que una paz estable y duradera supone la creación de redes sociales que traspasen la brecha del conflicto y hagan que grupos antagónicos (de distinto origen social, distintas tendencias políticas etc.) (Entrevista no.2).

5.2.5 Categorías del saber disciplinar

Las acciones del docente, como práctica de enseñanza, se sostienen en fundamentos teóricos y metodológicos aprendidos en la disciplina y puestos en situación desde una tradición que se hereda a quienes son parte de un campo disciplinar. Por lo tanto, el uso de prácticas, estrategias y metodologías vincula al docente con esa tradición, así como la caracterización de estrategias y metodologías permiten rastrear el fundamento epistemológico que las sustenta.

³⁸ Autor y profesor de origen Estadounidense, docente en la Universidad de Notre Dame, cuyas investigaciones se orientan hacia el tema de la resolución y mediación del conflicto,

Hicimos unas raquetas de madera, hicimos un foso para salto largo y eso para los pelaos' era algo alucinante. Comenzamos a trabajar... el juego de raqueta con pelotas de icopor. (Entrevista no.1)

Esta afirmación corresponde con las actividades desarrolladas didácticamente en la formación de Licenciados en Educación Física y Deporte. Implica que el docente, en este momento específico de su desarrollo profesional, pone en función parte de su saber disciplinar, así como las mediaciones y didácticas específicas con las en las cuales se formó.

No obstante, las narraciones dan cuenta de la presencia de categorías importantes que guían la acción de este maestro. Aunque disciplinares, la perspectiva corresponde a un abordaje más general, en cierta forma interdisciplinar. Se observa una aproximación a conceptos como cuerpo y experiencias corporales mediados por el teatro, que se asumen como recursos didácticos del maestro para aprovechar de mejor manera los saberes de la disciplina. O, también, para poner en escena nuevas formas de interpretar conceptos, de resignificar saberes y contenidos de enseñanza propios de la educación física. En este sentido, el docente toma decisiones frente a la mediación e intuye el impacto que esta pueda tener en el estudiante, más allá del contenido, en la transformación de sus marcos epistémicos.

Refiere al saber académico en cuanto al conocimiento que media, al saber de la disciplina, pero aborda o se desplaza en los medios y la didáctica que utiliza el docente y que le permite interactuar con los estudiantes.

Cuando fui maestro por primera vez en la Pedagógica, en el curso de introducción a la Educación Física, vi una exposición en el planetario de muchas cosas referidas al cuerpo, era como unas imágenes, en un salón de artistas habían imágenes fuertes, una de ellas era una sala oscura y había una cama de hospital y en el televisor abrían cuerpos, como cocinando cuerpos, yo me lleve los chinos para allá a ver eso, entonces, en esa época cuando uno preguntaba ¿qué estudia la Educación Física? Decían: el cuerpo, el cuerpo humano, el movimiento del cuerpo, el cuerpo en movimiento, pero ¿quién estudia esos cuerpos muertos?, ¿esos cuerpos heridos?, lastimados, ¿esos cuerpos enfermos son de nuestro campo de competencia? o ¿no?
(Entrevista no.4)

La tradición disciplinar de la educación física la enfrenta a unos objetos de estudio medianamente definidos o por lo menos identificables desde el imaginario colectivo. Con respecto a lo que se hace o pretende desarrollar esta disciplina, el saber académico se encuentra en vía directa con unos contenidos disciplinares históricamente consolidados y socioculturalmente difundidos a través de la institución educativa.

La ruptura se genera cuando categorías como cuerpo, movimiento, el cuerpo en movimiento, o los señalados por el sujeto de indagación, son atravesados por otras perspectivas disciplinares y varían su enfoque para ser abordados más allá del saber biomédico, de la estructura funcional, entre otros, o para entenderse como construcciones sociales, simbólicas, en donde la pregunta por el sentido, la significancia y la interpretación encuentran filosóficamente un lugar. En la formación de los Licenciados en Educación

Física, se evidencia la construcción de un mundo más complejo en lo que al conocimiento y a la labor profesional refieren.

Al plantear la idea de un saber académico, se puede recaer en generalizaciones o ambigüedades si no se hace referencia directa a las categorías que epistemológicamente sustentan la disciplina, en tanto las categorías son abordadas y compartidas por distintos campos de conocimiento. No obstante, las categorías también asumen transformaciones y connotaciones múltiples. Por lo cual, no se puede asumir la disciplina como un cuerpo de conocimiento estable y homogéneo, ni dejar su intencionalidad a la toma de decisiones autónomas de los sujetos que se forman dentro de ella.

Hernán Felipe sembró en nosotros el tema del cuerpo que somos, somos este cuerpo y que es este cuerpo que yo soy, este cuerpo es el lugar en donde se inscribe la pedagogía, la ideología (Entrevista No.4).

En la formación disciplinar del sujeto de indagación, el cuerpo es una categoría que se encuentra instalada de manera central desde una perspectiva de corte filosófico e histórico, que la cuestiona más allá de su estructura funcional. Consolidar esta manera alternativa de pensar y de saber frente a la disciplina, se sustenta en el aporte de maestros y saberes interdisciplinarios. De igual manera, se fundamenta en la mirada crítica sobre el contexto cotidiano en el que se desarrollan las prácticas de la docencia, afectando las categorías fundantes dando lugar a otras formas de entender la academia y la vida.

Buena parte del programa del 84, eran las teorías y métodos de los deportes, yo tal vez salvaría de todo ese grupo al profesor Darío Ramírez, el de natación, que era el único que intentaba hacer algo distinto a la práctica deportiva, Darío tenía una

pregunta por el ser y el sentido de esas prácticas, el resto de profesores de teoría y método podrían ser perfectamente profesores de deporte.

Había la tendencia de pensar que las fisiologías y afines era un problema de los médicos, entonces era el doctor no sé qué quien las dictaba, y pues sí, ellos sabían fisiología para médicos, pero no fisiología aplicada a las ciencias del cuerpo o del deporte como las quisieran llamar, nosotros entramos en ese momento en un discurso que le escuchaba uno a los profes, de que el programa había cambiado porque ahora era preguntarse el nuevo sentido de la Educación Física, pero lo que usted veía en las clases era deportes. (Entrevista no.6).

Las categorías conocidas y desarrolladas profesionalmente constituyen un factor fundamental en el saber académico. En el marco de la formación, las categorías tendrían un lugar epistemológico, histórico, incluso metodológico. No obstante, en el ejercicio docente, la perspectiva y la connotación de la categoría pasan por la intencionalidad, por la forma de pensar y ver la vida, por la postura política del docente, transformando de igual manera su expresión en lo epistémico y metodológico.

La crítica que postula el sujeto de indagación conlleva a la reflexión sobre el lugar del saber en el proceso de formación de los licenciados. Pese a que se reconoce la educación física como lugar de confluencia de saberes diversos, existe un ideal que promueve la interpretación y resignificación del saber específico de la disciplina (general) para ponerlo en función del propósito de formación de la educación física.

Al parecer, los discursos "contemporáneos" pretenden hacer visible nuevas intenciones y relaciones teóricas en vía de la trans e interdisciplinariedad. Sin embargo, las experiencias

individuales de los sujetos de formación permiten inferir que, pese a los discursos que se pretenden postular, la práctica se desarrolla de manera tradicional y formal, y se constituye en un reduccionismo teórico-práctico que se caracteriza por la implementación exclusiva de las didácticas del deporte.

El saber académico se construye, desde la tensión, entre saberes disciplinares específicos al área de formación y generales. En este caso, les compete a otros profesionales, quienes imparten su saber como fundamento de la formación de los licenciados (en educación física). No obstante, se mantiene la pregunta sobre la proximidad del saber, la interdisciplinariedad, la manera en qué cada saber puede hacer lectura del contexto de formación y relacionarse de manera pertinente con el objeto de cada programa de formación, de tal manera que le permita al profesional encontrar fundamentos y aplicaciones significativas a eso que se aprende.

Gran parte de los contenidos de formación se pueden incluir bajo el carácter de la obligatoriedad, "porque toca", evidenciando que los intereses particulares del sujeto que se forma pueden no vincularse a dichos contenidos, o encontrar perspectivas distintas a la manera en que se desarrolla. De igual forma, puede alejarse de lo esperado frente a las acciones concretas de implementación y acción docente.

La formalización del contenido de la formación dependería, en gran parte, de las intencionalidades del contexto y las instituciones donde se desarrolla la práctica docente. "Lo que la escuela espera" es un sesgo con respecto a lo que debería hacer cada licenciado que se forma en una disciplina. Por ende, cabe la pregunta sobre las expectativas que tienen los distintos escenarios de desarrollo de la práctica docente, que no son escolarizados, con respecto a la profesión. O, si existe mayor apertura y posibilidad en el desarrollo de saber

académico cuando el ámbito de implementación no lleva implícitos imaginarios de la práctica, o de la disciplina, como es el caso del ámbito comunitario.

En este sentido, se resalta la manera en que las instituciones y sus imaginarios sobre el saber académico determinan la acción de los profesionales. De alguna forma, el saber académico se ajusta para responder a estas expectativas, comprendiendo en algunas instituciones, como la escuela, una mayor formalización frente a otros escenarios e instituciones de mayor laxitud, ambigüedad o libertad de acción.

5.2.6 El diálogo, base para un saber

Muchos de los relatos del docente resaltan la participación o diálogo con expertos frente al tema de interés. Frases como “un día invitamos a un maestro (...)” se observa en estos relatos, lo que da cuenta de la importancia de la participación y validación de las acciones por un experto, una figura que académicamente ha tenido producción y reconocimiento en torno a las acciones que el docente se encontraba desarrollando.

La voz de experto es otra manera de manifestar el saber académico. En la interacción, esta permite generar nuevas reflexiones en torno a un objeto de estudio. En este caso adquiere relevancia el último referente (el docente experto), quien valora un constructo académico (una clase, una metodología) y lo evalúa de manera dialógica.

El acto dialógico se da entre el estudiante motivado, interesado, que cuestiona e indaga y un maestro que, desde su experticia, sirve como referente para problematizar el saber. De igual forma, sirve para contribuir a la asignación de sentidos frente a los contenidos presentes en la formación disciplinar.

Las primeras cosas que yo escribí, se parecen mucho a los escritos de Hernán Felipe, de la profesora Mary vamos a aprender la pasión, del profesor Emilio que las cosas van mucho más allá; del profesor Darío, yo aprendí que a pesar de que uno sea grande en edad, puede reinventarse (Entrevista no.1).

El saber académico se construye en la relación entre el docente experto (modelo) y su "aprendiz" y, posteriormente entre este y sus estudiantes, en un diálogo de saberes que se genera en la relación de enseñanza y aprendizaje. Todo esto, de tal manera, que consolida un saber académico en relación con la disciplina (sin ser reproducción de contenidos y en relación con la formación del oficio de maestro) sin constituirse en un método del cómo enseñar.

En este caso particular, el saber académico pone en juego la disonancia, en primera instancia, entre lo que se enseña en las aulas de clase y lo que acontece en el contexto real de aplicación; en segunda instancia, entre los imaginarios frente al ámbito de aplicación de la profesión y otros escenarios igualmente válidos para el desarrollo profesional. Por último, confronta la veracidad de un saber y su función social.

5.2.7 Motivaciones del saber académico

Las "cosas" que parecen interesantes y que motivan a la indagación se traducen como referentes importantes a la hora de identificar el saber académico del sujeto de indagación. Es decir, el saber se produce como contenido de la disciplina, pero fundamentalmente como consecuencia de intereses teóricos y de indagaciones que de manera autónoma han consolidado en el docente un saber propio, un saber ligado a sus intereses, un saber

fundamentado que se constituye en una faceta de la academia y que, muy posiblemente, desborda el currículo establecido en la disciplina particular.

Se empieza a reconocer que el saber académico se escapa a la pretensión homogénea de un currículo que, con base en contenidos, fundamenta lo que debe "saber" un profesional. La cita expone parte de un proceso de formación y consolidación de conocimiento intencionado por las motivaciones teóricas, por la curiosidad del docente frente a fenómenos contextuales que orienta o resignifican las intenciones y lugares de actuación del saber disciplinar.

Yo de biología no sé nada, no me acuerdo de nada, pero las dos o tres cosas que podrían medio acordarme las aprendí con ella (maestra de biología en la universidad). Y era la pasión, era la inspiración, porque era muy guapa. Pero era la pasión hecha pedagogía. (Entrevista no.1)

Comúnmente el discurso sobre el saber académico se concibe como un constructo netamente intelectual, con base en la referencia del sujeto de indagación. "La pasión" se constituye en un aspecto fundamental para la consolidación del saber académico (Mellado *et al.* 2014), no solamente ligado a los intereses y expectativas del aprendizaje, sino a la "magia, motivación y pasión" de la enseñanza. Esto ubica el saber a un nivel emocional producido por ese docente, quien se constituye en referente y modelo de formación y lo ancla de manera duradera al sujeto que aprende, como es el caso de los contenidos sobre biología que afirma aún tener este maestro.

El saber, entonces, se divide entre el saber adquirido de manera obligatoria desde la disciplina académica, y el saber construido desde las expectativas, motivaciones e interés personal.

Yo curse todas esas materias y todo porque tocaba, pero a mí eso no me apasionaba, no me llamaba la atención, cuando yo salí a ser maestro, me encontré con que en las escuelas esperan que usted sepa de deporte ¿si me entiende? y a mí no me interesaba.

Hay que trabajar mucho en el enriquecimiento de los contextos comunitarios, mire, hace poquito hicieron un estudio sobre los pelados delincuentes en la ciudad y los pelados decían: no, yo no robo porque necesite mayoritariamente, yo robo por matar el tedio, es que en el barrio mío no hay nada que hacer, todos estamos aburridos entonces ¿qué hacemos?, pues vamos a robar como para mover y sentir adrenalina, como para que pase algo en el mundo. Eso tiene que decirnos algo ¿sí? requerimos que en los barrios pasen cosas, que hayan opciones, en una buena medida porque la Universidad hoy es eso, es como un momento sin utopías; a mí me tocaron las masacres paramilitares, los procesos de paz del 80, los procesos de paz los 90, pasaban cosas ¿sí me entiende?, habían combos, cine clubes, grupos de estudio, escenarios para uno meterse, pero hoy en día, los chinos van a clase y salen y usted les dice: vamos a hacer tal cosa, y le dicen: no puedo profe yo trabajo.

(Entrevista no.6)

Nos encontramos ante una reflexión sobre la crisis de sentido de la educación o el sistema educativo, con relación a lo que quieren y necesitan los jóvenes. De igual forma, con una

crisis en las relaciones que se establecen entre la academia y el contexto próximo. En ambos casos, el joven se ubica como sujeto en el cual se ve reflejada dicha crisis: el joven como un actor social que no se asume como tal y un discurso académico que no logra convocar y dotar de sentido, de interés y de pasión las acciones de las nuevas generaciones, ya sea para apartar de prácticas socialmente cuestionables, o para enfocar el proceso de formación académico y empoderar al docente frente a las funciones que este saber cumple en el marco de la sociedad y la cultura.

5.2.8 El saber académico y las prácticas disciplinares

De pronto los pelaos estaban entrenando, entonces pintamos unas canchas, me imagino que estábamos viendo juegos de raqueta, porque pintamos unas canchas como de bádminton. (Entrevista no.1)

“Los pelaos” están entrenándose (...)” manifiesta acciones que aun cuando están ubicadas en centros penitenciarios, como acciones “comunitarias” tienen que ver fundamentalmente con didácticas, prácticas disciplinares tradicionales de la educación física. Es decir, se desarrollan porque hasta este momento son parte del saber del docente, trata fundamentalmente de sus recursos teóricos y de actuación pedagógica.

Yo creo que esa reflexión con el maestro para nosotros fue muy importante, porque comienza a cargar de sentido la acción física. (Entrevista No.1)

Darle importancia al intercambio con el "experto" y atribuirle a dicha conversación la adquisición de sentido refuerza el valor de la mediación, en primera instancia, porque la "acción física" estaría avalada en el campo de formación y, en segunda instancia, porque le asigna a esta didáctica un carácter que trasciende el hacer, dotándola de sentidos para la acción del maestro.

Sin embargo, las prácticas reconocidas como disciplinares pueden ser un sesgo para la acción profesional, porque encasilla al docente en unas formas de hacer, limitando la posible creatividad que se manifieste y lo confronta con aquellos contenidos y categorías que se consideran válidas.

Yo en la Universidad hice muchas cosas; monté una vaina que se llamaba "El Vértigo de los Cuerpos", era como un teatro de sombras... me los llevaba - a los estudiantes - de un lado al otro, ver dos manes dándose puñaladas, esos cuerpos, una mujer embarazada, las noticias de los cuerpos despedazados, los paramilitares, etc. Y les preguntaba si la Educación Física tiene que ver con eso.

Luego nos íbamos casi todo el semestre a pararnos a las afueras de los colegios a ver trabajar a los profesores de Educación Física. Todos hacían lo mismo: balones y juegos, balones y juegos, les preguntaba: ¿eso es lo que ustedes quieren hacer?, ¿Para hacer eso hay que ir a la universidad?" (Entrevista no.1)

El comentario del docente se constituye en una crítica a la docencia (tradicional) frente a la clase de educación física y sus prácticas. Simultáneamente, denuncia cierta ceguera de la disciplina para identificar prácticas y acontecimientos que, si bien no son incluidos en la

escuela, tienen que ver con la comprensión y discusión de la educación física como un hecho social.

En este caso, el saber académico se asume como teoría que desborda lo disciplinar y los límites de la escuela, pero que se vincula directamente con la práctica docente, expresando el ser “educador físico” de manera particular, cuestionando simultáneamente los imaginarios existentes sobre esta condición y el desarrollo profesional.

A mí que me interesaba que tuvieran una buena relación conmigo, pero yo los ponía a buscar cosas sobre los jóvenes, prácticas juveniles, los lenguajes juveniles, para que comprendieran cómo es la construcción identitaria en la que estaban, que ellos creían que sabían pero que no sabían nada. Para mí el tema de la práctica corporal por llamarlo de alguna manera era más un pretexto de construir una relación con el otro, para llevarlo a lo que era en realidad mi campo de interés y esos pelados al final leían y estudiaban y leían sobre los jóvenes, leían sobre el país que era lo que realmente a mí más me interesaba. Yo no considero que soy un Educador físico así, como en el sentido tradicional. (Entrevista no.6)

Al respecto, se comprende entonces que la acción profesional, el conocimiento disciplinar y las prácticas que configuran el saber de una disciplina no siempre coinciden en los ámbitos de intervención del docente. El saber construido por el docente, desde múltiples lugares, le permiten utilizar, mediar, transformar e incluir prácticas distintas en sus acciones profesionales, guiados por sus propios sentidos, lo cual es planteado por el docente sujeto de indagación en términos de acercamientos al saber disciplinar:

Yo he tenido dos tipos de acercamientos a ese saber disciplinar; uno está en mi práctica profesional, mi trabajo en el campo el cual englobaría como de formación en el campo de los derechos humanos, que abarca todo lo que yo he hecho en el teatro efímero, teatro de sanación, yo trabajo mucho el performance que es el cuerpo de una persona en movimiento para transmitir cosas, mi ida al cuerpo ésta como posibilidad de emancipación de los sujetos, leer su mundo y de encontrar las claves para transformarlo, esa es mi ida al cuerpo, tiene ese sentido fundamental.
(Entrevista no.6)

5.2.9 Una breve alusión a las mediaciones

El arte lo que me permite es que el otro no se siente agredido directamente por lo que yo hago, porque tiene que pensar un momento... porque es una representación, es un “como si” (...) finalmente es un juego de mimetismo... si yo le digo algo le pega un tiro, pero si yo hago algo el Man se lo piensa, me da el chance ¿si me entiende? (Entrevista no.1)

La Actividad Física Comunitaria admite los saberes, prácticas y mediaciones de las disciplinas más cercanas como la educación física, el deporte, la recreación y afines. De igual manera, se encuentra abierta a la inclusión de mediaciones provenientes de otros campos, como la importancia que este docente le asigna al arte y sus mediaciones en tanto permite, propicia, abre posibilidades para el hacer, de igual manera, el sentido del proceso no se ubica en la educación física, tampoco en el arte, sino en la función social, en lograr la

transformación de un proceso, de una dinámica, mitigar un conflicto presente en la comunidad, por ello, la mediación si bien es importante no determina la acción del docente, de igual manera, la disciplina, si bien es un lugar de partida, no determina el propósito del profesional, tampoco sus métodos.

Por lo tanto, se concibe, en este caso particular, que el saber académico es una estructura flexible, voluble, y maleable, dispuesta para el profesional que tiene clara sus intencionalidades. La pregunta se convierte en: ¿Al servicio de qué se encuentra el saber académico, en función de qué? Y es allí donde las mediaciones encuentran múltiples formas, para ajustarse a las condiciones de contextos particulares que obligan a repensar la manera del encuentro con el otro.

5.2.10 Características del saber académico

La constitución de un saber no pasa por solo el ejercicio de la adquisición de información sobre un campo disciplinar, se requiere de articulaciones reflexivas y críticas sobre referentes múltiples del capital cultural acumulado; que en el ámbito del aprendizaje son puestos a disposición del sujeto que aprende. Convoca, entonces, a la formación de un capital cultural, la formación ciudadana y ejercicios democráticos para la convivencia en términos generales, más allá de lo institucional.

Para el sujeto de indagación, el saber académico es un reflejo de la realidad vivida, lo teórico no presenta distancias con lo que acontece en el diario vivir, en el contexto próximo. Por lo tanto, el docente debe aprender a leer estos vínculos y, para ello, se hace

importante el modelo o referente académico encarnado en la figura de un docente con la mirada crítica sobre el mundo.

"Escuchar" tiene distintas connotaciones. En este caso, parece hacer referencia a la escucha académica, a estudiar de manera profunda las ideas de un autor, de un actor social, guiado por la motivación personal no por la obligatoriedad del currículo. En este sentido, la académica no es exclusiva de la institución universitaria, sino que refiere a los espacios de encuentro entre aquellos que quieren saber y quienes postulan sus ideas.

En estas condiciones el saber académico debe apostar por la credibilidad en el otro, de lo que sabe, de lo que ha hecho, de tal manera que se consolide en sí mismo como un saber que no necesariamente se vincula a las particularidades del saber de la disciplina o sus didácticas.

En Col juventud descubrimos –que va a ser tal vez la herencia grande de ese lugar- la construcción de dispositivos pedagógicos para conversar. (Entrevista no.1)

Este saber es una construcción que se ubica no solamente en un sujeto en particular, sino que puede pertenecer a un colectivo de personas o incluso en una institución. Como saber acumulado, va más allá de las ideas, pues tiene efectos concretos como dispositivos pedagógicos para la interacción con otros que, según el sujeto de indagación, se constituyen en una fortaleza de su producción en el ámbito institucional

Dicho saber es construido en el diálogo, con autores y sujetos cuyo saber se fundamenta en la experiencia. Su autoridad, además de ser académica, es práctica. Llegar a estas fuentes se presenta de manera relacional, pero motivada en el sujeto de indagación por el

cuestionamiento autodidacta y la disposición para buscar y hallar respuestas de quienes han transitado previamente el camino de ese saber.

En este sentido, el saber académico se contempla como un constructo moldeable, basado en una actitud meta teórica, de perspectiva interdisciplinar, pero sobre todo sujeto a las necesidades del contexto de actuación del profesional.

En la formación, el saber académico se consolida desde distintos ámbitos, pero es motivado por intereses, proyectos, ideologías y participación política. En este sentido, el sujeto de indagación, inmerso en escenarios políticos, tuvo necesidad de la asimilación de otros saberes que le permitan una interacción comunicativa con pares, y posibiliten procesos de intervención social, resaltando el papel fundamental que cumple el grupo académico, es decir, pares con intereses, ideologías y objetivos comunes que jalonan los procesos de formación autónoma.

En concordancia con Freire (1975) Desde esta perspectiva, el saber académico se transforma en el docente para no ser parte de un cúmulo de contenidos enciclopédicos cuya función es ser transmitidos y evaluados en la academia, sin un sentido práctico o vínculo ideológico, sin sentido para los actores educativos que se relacionan. Por el contrario, el docente comunitario propende por un saber construido desde la pregunta, desde la búsqueda y el vínculo significativo con el contexto en el que se desenvuelve.

Por consiguiente, el saber académico, en sí mismo, también representa un sistema de ideas integradas (Perafán, 2013), que se expresan en términos teóricos desde las variaciones presentes en el abordaje de categorías de análisis. Es decir, desde las didácticas y metodologías (propias o prestadas) que asume en función del sentido de la formación, de la intencionalidad del maestro con respecto a los ámbitos, contextos y sujetos de formación.

Nos encontramos con una reflexión sobre la crisis de sentido de la educación o el sistema educativo con relación a lo que quieren y necesitan los jóvenes. De igual forma, es una crisis en las relaciones que se establecen entre la academia y el contexto próximo. En ambos casos, el joven representa ese sujeto en el cual se ve reflejada la crisis, el joven como un actor social que no se asume como tal. También el discurso académico no logra convocar y dotar de sentido las acciones de las nuevas generaciones, ya sea para apartar de prácticas socialmente cuestionables, o para enfocar el proceso de formación académico y empoderar frente a las funciones que este saber cumple en el marco de la sociedad y la cultura.

La cuestión principal es si el saber docente permite consolidar al profesional y la práctica docente, ya que las anteriores acciones pueden quedarse en el nivel de un saber erudito, academicista y abstracto que implementa el docente guiado por las obligaciones del oficio, sin implicar relaciones con los sujetos sociales, con las dinámicas políticas, con las características de la realidad contextual; ausente de un sentido que vaya más allá de la tarea de ser docente.

La idea de un saber académico con características complejas en su configuración indica que el licenciado formado en educación física podría incluir categorías alusivas a conflicto armado, derechos humanos, actor social, sociedad civil, entre otros, en su léxico y en sus metodologías y propósitos de acción docente. Esto permite que el mismo contexto de implementación acepte y valide la postulación de estos saberes.

5.3 Saber basado en la experiencia

El saber basado en la experiencia remite a distintos aspectos que fundamentan las acciones y decisiones del docente en sus ámbitos de actuación, entre ellos, su historia de vida, los contextos y los acontecimientos que tienen la potencia de construir en él un saber.

En su análisis, este saber manifestó descriptores asociados al contexto de formación, la lectura del contexto, fundamentos teóricos sobre la experiencia, la práctica profesional, participación institucional y los fundamentos prácticos de la experiencia, los cuales se abordan a continuación.

5.3.1 El contexto de formación

Los relatos del docente mencionan la importancia de la época de formación como Licenciado en Educación Física y el tiempo de “formación” profesional, es decir, las actividades desarrolladas después de la graduación y que, según el docente, se constituyó como un segundo proceso de formación profesional. Éstas se dieron en entre la década de 1980 y 1990 en Bogotá, donde acontecimientos de orden nacional tuvieron la potencia de transformar la mirada de este docente y encaminarlo hacia una perspectiva particular en el desarrollo de su labor.

En la mitad de los 80 pasaban muchas cosas en Colombia, una de esas cosas fue el movimiento guerrillero que era muy fuerte y para muchas personas era una opción para la vida, ese tema atraía y muchos considerábamos que ahí había propuesta.

“Hay que leer el contexto, hay que tener respuestas para los problemas que uno encuentra, hay que transformar la sociedad”, esa era un poco nuestra utopía.

(Entrevista no.1).

Posteriormente, el contexto colombiano se transforma y con la Constitución del 91 deviene el proceso de amnistía al M-19³⁹ y la inserción a la vida política de muchos militantes. Paralelamente se dieron los asesinados de líderes políticos de izquierda, entre ellos Carlos Pizarro, en ese entonces máximo comandante del M-19, al cual se refiere el docente sujeto de indagación en el siguiente comentario:

Ya eran tantos los muertos, cuando mataron a Carlos era como: “ya que, se acabó, nos ganaron, no pudimos” (...) a mí la muerte de Carlos me hace tomar dos decisiones: de ahí para acá me empecé a vestir siempre de negro, hasta hace muy poco tiempo, casi nadie sabe... y yo dije “esto no vale la pena” y nos marginamos de la política, de alguna manera nos refugiamos en la pedagogía. (Entrevista no.1)

Posiblemente el refugio en la pedagogía fue solo de ámbito laboral, pues el sentido de las acciones estuvo presente. La utopía y la idea de transformación transitó del escenario político al escenario pedagógico, las experiencias educativas estaban dotadas de un sentido emancipador de la sociedad, y las mediaciones de este maestro se escogían por su potencia, para lograr este cambio social.

³⁹ El Movimiento 19 de abril (M-19) fue uno de los movimientos guerrilleros surgido en Colombia como consecuencia del presunto fraude electoral en las votaciones presidenciales del 19 de abril de 1970 que dieron como ganador a Misael Pastrana Borrero sobre el general Gustavo Rojas Pinilla. La ideología del movimiento combinaba nacionalismo y marxismo heterodoxo, teniendo como propósito lograr una verdadera democracia en Colombia. Al desmovilizarse se convirtió en movimiento político y participó activamente de la asamblea nacional constituyente que dio origen a la constitución colombiana de 1991

A finales de los 90` pasan dos cosas en mí que son muy significativas, una es cuando yo conozco la narración oral, la conozco a través de un maestro que se llama Luis Liévano. Él era un cuentero, yo nunca había visto los cuenteros, yo lo escuchaba y decía: “éste es un loco que tiene otro rollo en la cabeza” y me metí al taller de narración oral y gratamente de ese taller el que quedó contando cuentos fui yo. La narración para mi comienza a ser una herramienta fundamental, de ahí en adelante, en todo lo que yo he hecho en mi vida. La segunda es la preocupación por el auge del sicariato. (Entrevista no.1).

El contexto muestra una dinámica social que afectó y conmovió el país en distintos momentos históricos, al cual se le llamó el sicariato. Esto se vincula a los guiones del maestro y sustenta la postura que asume este docente sobre el joven, en reclutado para engrosar las filas de sicarios en el país. Entonces, hablar de este fenómeno es hablar de la problemática de los jóvenes, de la falta de oportunidades, de la precarización de la vida, de la ruptura de vínculos sociales. Así, se reconoce que el sicariato es una pregunta por el joven y su reconocimiento, por los contextos de actuación de los ciudadanos, más allá de ser un tema vinculado a la problemática social.

5.3.2 La lectura de contexto

La significancia del saber de experiencia se observa en la capacidad de leer el contexto y proponer alternativas para su transformación, siguiendo lógicas alternas (divergentes) que se alejan de lo que la estructuración académica e institucional podría desarrollar. Implica encontrar nuevas formas, miradas, sentidos para compartirlo con los otros y así

transformarlos en sus formas, miradas y sentidos son la esencia, el potencial del saber de este maestro.

Reconocer lo que está pasando aquí, lo que está pasando allá, comenzar a tener el pulso del país y comenzar a mover y descubrir lo que teníamos... yo digo que es como un don que la vida le da a uno... como un gen que le ponen a uno. Nosotros siempre tuvimos una facilidad para trabajar con los jóvenes, para hablar con ellos. Nosotros trabajamos desde pelados cristianos hasta pelaos sicarios, trabajamos pelaos rockeros y pelaos neonazis; pelaos militantes y con todos pudimos siempre hablar. (Entrevista no.1)

Leer el contexto pasa por la comprensión de las dinámicas nacionales. Pero, a partir de las interacciones del maestro con otros ámbitos más particulares, la lectura del contexto se relaciona con la comprensión de los sujetos y el diálogo constructivo con los mismos para favorecer el cambio de condiciones que por lo general son de carencia, de conflictividad, de inequidad.

Yo una vez monté en Ciudad Bolívar unos cuadros; ponía un marco grande de madera y adentro producía una imagen como si fuera una fotografía viva, entonces, por decir algo: una imagen era un hombre vestido de camuflado, encapuchado y el señor le tiene un fierro (arma) en la cabeza a un pelado que estaba arrodillado. Entonces, los pelados se acercaban y comenzábamos a hablar de lo que veían ahí: - “sí, eso pasa aquí”- “No pero aquí, son los manes de la Cúcuta” “y aquí no usan esa vaina, aquí usan tal cosa”. ¿Usted entraría hay?, ¡Venga le digo como! Y al

atico los actores estaban mirando y los chinos estaban construyendo. (Entrevista no.5)

Este tipo de prácticas van más allá del querer enseñar: es dialogar, comprender, transformar, e implicarse en la relación con el otro y aprender del encuentro. Estas características están relacionadas con la construcción de capacidades en el maestro, para leer lo que acontece en los múltiples contextos con los que se vincula e integra estas experiencias como saber de su profesión.

Por este motivo, el saber de experiencia que haga posible la construcción de un conocimiento profundo estaría dado en la posibilidad que tiene el maestro de escoger para sí el contexto más benéfico y posibilitador. También, en la capacidad de transitar, contrastar y aprender de la mayor cantidad de contextos. En esta medida la experiencia se va enriqueciendo y las capacidades del sujeto, como por ejemplo la lectura de contextos, se consolidan.

Yo estaba acostumbrado a trabajar en el ámbito comunitario, me sentía encajonado - en la Universidad - iba a haber concursos y muchos profes me decían “venga Iván, metámonos ahí que usted tiene harta posibilidad” y contesté “no, yo aquí me muero de pena” y me fui. Fue el hilo por el que nosotros habíamos arrancado a desenredar toda la pita, que fue Col juventud, con ellos fui a la india, conocí la historia, conocí a la familia de Josué, les ayudé a montar una casa de la cultura, me metí a animarlos en la organización, en las cosas que podíamos hacer y cada vez que iban a matar a alguien lo traíamos para Bogotá y ahí nos poníamos a trabajar. Con ellos conocimos otras comunidades de paz, la gente de San José de Apartadó,

comenzamos a conocer otra gente y todo eso pues le va dando a uno como la certeza que sí es posible otro país. Es como la enseñanza que yo saco de todo eso. (Entrevista no.1)

En términos de la experiencia y la lectura de contexto, esta frase del docente permite ilustrar lo que significa para su formación el paso por distintos contextos y el contacto con múltiples poblaciones.

Todo ese trabajo lo hicimos durante unos cuatro años, recorrimos el país de orillo a orillo, y eso para mí sería mi escuela fundamental. (Entrevista no.4)

5.3.3 Fundamentos teóricos del saber de experiencia

Pasar de un referente (autor conocido) a otro, muestra una predisposición o interés particular a cierta temática que, según lo planteado, se deriva de un ejercicio de formación base en la licenciatura, se combina con una mirada frente al contexto y momento histórico y se desarrolla en la experiencia docente. Por ende, la sumatoria de saberes, del conocimiento profesional, dan lugar a un primer indicio del saber basado en la experiencia en relación con una perspectiva de Actividad Física Comunitaria (trabajo deportivo con jóvenes en instituciones penitenciarias), mediadas por prácticas disciplinares.

Cuando terminé con mi cartilla “en la jugada”, pidieron ayudar para hacer el del trabajo, es otro texto que se llama: "A cuatro manos", cuando todo el material estuvo listo, lo llevamos para trabajar con jóvenes por muchos lugares de Colombia. (Entrevista no.4)

El saber de experiencia está fundamenta en una idea, en una apuesta teórica del maestro (implícita o explícita) que debe ser puesta en práctica para responder a los requerimientos y necesidades contextuales. La ganancia del maestro se encuentra en la correspondencia entre estos dos aspectos (proponer y hacer). En otros términos, entre la idea y la praxis, este saber también depende del reconocimiento que se hace la comunidad académica o contextual a manera de validación, sobre la experiencia de ese docente. Por consiguiente, reconocen el camino transitado por esa persona y lo postulan como referente.

Nicolás Buenaventura tiene un cuento lo más de bonito sobre eso, una historia de los dioses que van desechando cosas y cómo con esas cosas que desechan se hacen los hombres, y somos un poquito fuerza, un poquito debilidad, un poquito vida, un poquito fuego, un poquito dolor... Yo digo uno se hace de retazos, de fragmentos, de conversaciones, de fragmentos de películas, de pedazos de libros, de historias de otros, en ese texto de teatro efímero usted va a encontrar un poco como los retazos que yo recojo.

Yo con Paulo Freire me encuentro después, inicialmente con la pedagogía del oprimido que como usted verá es una pieza que va a estar con una fuerza muy fuerte en lo que yo hago, también era el momento en el que yo me hago como maestro y lo que es como mi apuesta política, personal en el campo pedagógico, por llamarlo de alguna manera, la necesidad de transformar el entorno que me toco, entonces Freire va hacer como otras pastillitas que hay en mi morral de la pedagogía. (Entrevista no.5)

El "morral" pedagógico, donde se incluye a Freire, (1969) no solamente es el sustento teórico del enfoque de este maestro, es la práctica y la experiencia misma que se impone en cada acción y con cada sujeto y contexto con el que interactúa. Como consecuencia, se acumula un saber que influye en su práctica docente.

5.3.4 Saber de experiencia y práctica profesional

El maestro aprueba e integra aquellas acciones que le posibilitan su quehacer profesional. Probar nuevas herramientas o recursos pedagógicos y metodológicos hace parte del trabajo profesional. En estas exploraciones, el maestro puede encontrar una mediación significativa para orientar sus intencionalidades, anclarse a la realidad contextual desde una perspectiva crítica y propositiva, que sea probada en el contexto como acción válida. Esta última debe convocar y además responder a los intereses sentidos de este maestro. En este caso particular, toma formas distintas como la "narración oral".

En el camino de consolidar una "experiencia" profesional docente y construir, desde allí, un saber que la fundamente, el docente debe reconocer los aciertos y desaciertos de lo que acontece en el cotidiano. Al igual que los aciertos, aquellas acciones que se asumen como errores o problemas en la práctica también generan aprendizajes que se constituyen en saberes, de ahí se deriva su valor como experiencia.

Al igual que otros saberes, el basado en la experiencia se encuentra determinado por las ideologías y los imaginarios del docente que lo orienta a escoger unas vivencias frente a otras. De igual manera, requiere de la toma de decisiones y tránsito por los múltiples caminos que ofrece el oficio de maestro, a manera de reflexión y discernimiento sobre el

valor de cada acción y su funcionalidad frente al sentido, que se pone en juego en las acciones y el rol docente.

5.3.5 Participación institucional

Además de las vivencias que construyen el saber y los referentes teóricos que la fundamentan, el paso por ámbitos o instituciones se convierte en un nuevo pilar para la construcción del saber de experiencia. Cada institución y las políticas derivadas consolidan la postura del maestro y le permite aumentar el impacto de sus actuaciones, en tanto la institución tenga el alcance suficiente en el escenario social. En este caso, el docente vinculado a estructuras gubernamentales ha generado un saber validado y reconocido.

Después comenzó toda la gente de col-juventud a irse a ayudar a formar el viceministerio, a crear las primeras políticas de juventud que hubo en el país, yo decidí no ir hacia allá porque a mí no me interesaba tanto el trabajo en el Estado. cuando salí del centro de memoria, ganó Gustavo Petro la alcaldía, nombraron a María Valencia secretaria del habitad yo llevaba muchos años haciendo cosas de memoria con ella y me llamó para que la acompañara en la secretaria del habitad y me ofreció la coordinación de un programa que se llamaba “Sur de Convivencia”, pues yo me fui a camellar, era un proyecto bien bonito realmente, que permitía trabajar como en des marginalización de barrios, trabajaba ciudad bolívar, Usme, san Cristóbal, todas esas zonas yo las conozco haciendo trabajos de memoria.
(Entrevista no.4)

Para la academia es interesante este saber, que se ha gestado en la interacción con la "vida real". La académica reflexiona sobre estos constructos teóricos y metodológicos y, desde este interés, se relaciona con la experiencia de este docente y posiblemente de todo aquel que ha consolidado saberes en su interacción con sujetos y contextos.

5.3.6 Fundamentos prácticos de la experiencia

Dado que el saber basado en la experiencia puede asumirse como producto en la relación de la acción del docente con el contexto y la vida, se socializa ante el otro con la pretensión de generar aprendizajes en un nivel distinto de la experiencia. La resignifica, la reconfigura y la instala como saldo pedagógico en los sujetos del aprendizaje.

Hablar de las vivencias y los contextos como una escuela confrontan la idea de docencia y saber del maestro, cuestiona las prioridades de su fundamento. Este saber no se encuentra supeditado al referente teórico o perspectiva academicista que le da validez, se comprende de mejor manera como una retroalimentación y resignificación que le aporta la experiencia directa y concreta, al saber académico adquirido. En este sentido, si el docente se asume como docente comunitario, la comunidad y las múltiples experiencias se consolidan en este ámbito, lo que soporta y le da validez a sus acciones, discursos e intenciones.

Por consiguiente, el saber basado en la experiencia, contrario al de otros ámbitos de desarrollo de la docencia, requiere lugares, contextos y sujetos diversos para la interacción. Cada condición particular permite la producción de saberes y competencias (sociales, pedagógicas y prácticas), que permitan llevar a cabo la acción docente.

La vida cotidiana confronta a la persona sobre sus prácticas, principios e ideas y de allí la experiencia se consolida como la toma de decisiones frente a lo que acontece. De igual

forma, la experiencia refiere a la consecuencia de las decisiones que se han tomado, que en este caso quedan como saldo pedagógico que refuerza la intencionalidad misma del docente.

En términos del docente sujeto de indagación, él decide “meterse en ciertos mundos” que conlleva a sujetos, problemáticas, toma de decisiones y, por supuesto, al inicio de un proceso de experiencia personal que de una u otra forma transita entre la vida cotidiana, los contextos y una intencionalidad académica que seguirá enriqueciendo su saber.

Entonces, el saber basado en la experiencia se percibe como una cadena de acontecimientos en la vida del maestro, donde cada acción y decisión le da soporte a la siguiente y, en conjunto, ubican y significan su saber. En este caso, las ideas sobre el joven y las prácticas deportivas se concretan en el diseño de cartillas institucionales. Estas mismas soportan, posteriormente, las distintas intervenciones en esta población en contextos regionales de Colombia y dan base para la intervención de entes gubernamentales en la construcción de política pública con el potencial de impactar de manera más amplia la realidad de aquella población que escogió como objeto de saber (los jóvenes). Reafirman, así, su imagen como referente: alguien que sabe porque ha vivido.

Según este docente, esas vivencias son las que le permiten aprendizaje, como lo deja entrever en el siguiente relato:

Otra experiencia bonita que a mí en lo personal me permitió entender la crueldad de la guerra, algo de lo que yo sabía y escuchaba, pero que uno no logra entender en su dimensión sino cuando se encuentra con estas personas, fue cuando contacté sus familias vi sus mamás, sus hermanos, familias totalmente amarradas a la guerra por donde usted las mire, en donde el tío, el primo, el abuelo están en una

guerrilla o son paracos, donde toda la vida gira alrededor de las armas, familias que tienen huellas terribles porque les mataron al uno, al otro, al otro, son almitas atormentadas y entrampadas en la guerra, que es difícil de salir. (Entrevista no.4)

Retornando al valor de la vivencia, según el docente, la experiencia directa permite "entender". Otra saber permitiría informarse o conocer, mas no entender, dicho entendimiento. Es necesario vivir de forma cercana al acontecimiento y enfrentarse a sus secuelas, ya que esto transforma al sujeto para poder ubicarse en el lugar del otro y, de alguna manera mediar, atenuar los juicios y las acciones como docente que pretende intervenir y transformar bajo esas condiciones contextuales.

El saber basado en la experiencia permite que la complejidad de la vida se manifieste y guíe las acciones, las reflexiones y las intencionalidades. Por ende, desde esta perspectiva, enseña quien ha conocido, entendido y puede mostrar un camino. De allí se deriva que la mejor enseñanza vendría de quien ha tenido la experiencia directa y se despoja de sesgos, reduccionismos y estereotipos para abordar de manera compleja la pregunta por la transformación del otro.

Era un poco mi idea, el lograr que los mismos niños de forma oral transmitieran, entendieran y pudieran hacer clic con eso que habían vivido, eso fue una experiencia muy bonita, yo creo que para el centro de menores fue una experiencia, el profesor Gonzalo decía: nosotros los académicos nunca habíamos pensado. (Entrevista no.4)

En términos metodológicos, el saber basado en la experiencia permite anticipar lo que se puede y no se puede hacer en el contexto de la práctica docente, lo que permite o no la comunidad a intervenir. También hace posible aventurarse bajo el manto de un "riesgo calculado", como lo expresa el mismo docente, en una realidad compleja que es coercitiva, violenta y dominada por actores armados. Seguramente el saber de la experiencia no dicta lo que se puede hacer, pero permite intuir hasta donde se puede intentar hacer.

Como se muestra en las siguientes anécdotas:

Por el lado de la narración oral yo comencé a ver a los cuenteros en la segunda mitad de los ochenta que era una época terrible de bombas, y cuando nadie quería estar juntos, los cuenteros se paraban y juntaban a la gente y a mí eso me parecía maravilloso, el cuentero que es más ortodoxo que es Gasón Céspedes dice: el cuentero es sobre el escenario con su voz y con su cuerpo. (Entrevista no.4)

Cuando salió lo de las estrellas negras, yo cogí un camión de esos y le puse calcomanías de la empresa del acueducto y todos vestidos con overol y casco, nosotros teníamos la cartografía de donde matan a los pelados y comienzan a sembrar estrellas negras donde los mataban. (Entrevista no.5)

Todas esas piezas se van juntando en uno y van dándole como una cierta sensibilidad o un cierto saber. No sé cómo se llamaría eso, si yo voy a ir a trabajar con una comunidad campesina, andina, en los montes de María, ¿cómo entro?, o si voy a trabajar con una comunidad negra en el Urabá Antioqueño ¿cómo construyo conectores?, ¿cómo puedo hacer para que sientan que los que yo les voy a proponer es importante para ellos?, que lo sientan cercano, que no lo sientan lejos o fuera de ellos, tal vez esa sería la búsqueda, que logren sentirlo tan propio, que

sientan que eso de alguna manera dialoga con su cultura, que es la única manera que yo digo potente de enraizar las cosas, sean esas comunidades (o sean los pelados de una escuela en Ciudad Bolívar), es como la manera como se articulan, se juntan en uno todas esas cosas y le van dando una suerte de sensibilidad, que le permite construir dispositivos. (Entrevista no.5)

Tanto las creencias personales, como la fundamentación teórica y las ideas (en ocasiones idealistas sobre la comunidad) se ven replanteadas por la experiencia, por la vivencia personal, en un reevaluar los discursos y fundamentos en contraste con la realidad vivida.

5.3.7 Experiencias en la militancia

Para el docente, “estudiar en la segunda mitad de los años 80” significó, un momento de atracción hacia perspectivas teóricas y políticas derivadas de la academia y la militancia en grupos políticos de izquierda. Contexto y dinámicas políticas que se vieron interrelacionadas con la fuerza del movimiento estudiantil de la época.

Para el docente, hacer referencia a la época en la cual se formó, se constituye en un hito de formación y transformación de la mirada frente al mundo, de reconocer la realidad del país y las dinámicas que de una u otra forma llegaron a configurar el panorama educativo y de manifestación de la condición de la juventud

En esa época el docente se concibe a sí mismo como:

Éramos activistas en la universidad, activistas políticos. Comenzamos a hacer foros y cosas en la universidad hay que cualificar a la gente (...), en esa época había un grupo en Educación comunitaria estaba el profesor Mario Cequeda, el profesor

*Jairo Posada, la profesora Mercedes y otro profesor que no recuerdo su nombre.
(Entrevista no.1)*

Una vida académica construida en el activismo social y en la construcción colectiva con docentes “referentes” del ámbito comunitario le da relevancia a la experiencia propia y la dotan de validez en ese contexto, porque se puede mostrar un recorrido, se da cuenta de la cercanía con las motivaciones y preocupaciones del contexto particular en donde este docente se inserta; se torna en un constructo que va más allá del saber formal y se instala en el lugar del saber vivenciado.

Yo fui un militante del M y la poca militancia que tuve la hice con pasión y con mucha honestidad y luego fui militante de Col Juventud. (Entrevista no.1)

La militancia recordada en el M-19, posteriormente en la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y luego en Col-juventud, refiere entonces a la participación comprometida, pasional y activa en una institución cuyas ideologías permean la vida del docente y lo dotan de credibilidad ante sus interlocutores.

5.3.8 Dialogicidad

Finalmente, los profesores le enseñan a uno es lo que son realmente. (Entrevista no.1)

El saber de experiencia se valida en el otro que la reconoce, como señala el docente: “*En todo este trabajo yo he desarrollado una capacidad para diseñar metodologías de trabajo*

¿sí? mucha gente me conoce como un creativo para diseñar metodologías, materiales educativos". (Entrevista No.1) En tanto reconocida por los otros, este saber permite ser reafirmado y proyectado a contextos múltiples, comunitarios e institucionales. A este nivel de validación, el reconocimiento refuerza en saber y experiencia al quehacer el docente.

El sujeto de la experiencia es el sujeto que se vincula al contexto. Es un sujeto que aprende para dialogar para interactuar con el otro. El sujeto de la academia, en contraste, puede ser percibido como el que consolida teorías, incluso las enseña y enseña a otros a reflexionarlas aun cuando no haya propiamente estado en contacto directo con la realidad.

Saltando el muro no está su libertad, porque si usted salta el muro y vuelve a lo mismo donde estaba, sigue siendo preso, pero afuera y al ratico va a volver acá, si la lucha es por la libertad, la lucha es por la emancipación, entonces cuál es la ruta, tengo que trabajar sobre mis relaciones y tomar decisiones, que pueden ser que me lleven a marginarme de los sectores donde estoy. (Entrevista no.5)

Este diálogo que sostiene el docente con jóvenes privados de la libertad en el redentor. Muestra que el camino no es el de la imposición o el del miedo, más bien refiere a un diálogo abierto, consciente y horizontal frente al otro, es decir, desprovisto del rol de poder sobre el otro. Igualmente, trata de una postura abierta para la toma de decisiones en el otro. Al joven también le corresponde decidir sobre sus propios caminos.

5.3.9 Propuesta metodológica

Las propuestas metodológicas más significativas narradas por el docente se ubican en los *performance* y en las “experiencias” mediadas por la narración oral o el teatro, porque

tocaban de manera directa la emocionalidad de sus interlocutores e instalaban un escenario de discusión, de diálogo, de reflexión para sí mismo y para el grupo.

En este sentido, se presenta a continuación, en palabras del docente, tres anécdotas o narraciones importantes por la fuerza de la reflexión que allí se dio. En términos metodológico, por el impacto generado en la comunidad para la cual fueron dirigidas:

Encontrar ese personaje que estaba desangrando al país y que le quitaba al país gente que muchos consideraban valiosas, la primer reacción casi era no dejarlo hablar, lo increpaban, lo confrontaban, pero la lógica, el lenguaje de estos personajes, es un lenguaje que siempre tiene un justificante, pues lo que yo veía era que a medida que el personaje empezaba a hablar y a explicar porque se había hecho un justiciero, por qué había tomado la justicia por su propia mano, por qué consideraba legítimo matar. Lo que pasaba en el auditorio era que los pelaos bajaban el tono y comenzaban casi que a darle la razón al personaje. Luego entraba otro personaje que era un campesino, de sombrero, de camisa, que comenzaba a comentar como esos "ángeles" habían llegado a su territorio y mataban, limpiaban, asesinaban y como él con otra gente sin armas, habían comenzado a ganarles el territorio otra vez, a de-sacralizarlo a no darle importancia a sus armas, logrando sacarlos de su territorio, habían logrado construir un proceso de desarrollo comunitario muy interesante y en medio de la narración pasaba lo mismo, los pelaos empezaban a encontrarle sentido a eso, como a identificarse con él, pero en medio de su relato el empezaba a contar su muerte (...).

En Soacha, nosotros queríamos documentar el tema de los pelaos que matan, pero cuando estos contextos son tan controlados es muy difícil preguntar quién era el pelado, que hacía, nadie habla, nadie dice nada... nosotros hacíamos obras de teatro para saber dónde los mataban e ir haciendo una cartografía de dónde morían los chinos, pero muchas veces eran registros NN de como 20 años, lo mataron de 3 tiros, en tal barrio, a tal hora.... y un día hicimos un cementerio en el parque de Soacha, pusimos unos 200 carteles que decían NN una fecha, un número y un barrio y decía asesinado, entonces la gente pasaba y preguntaba ¿esto qué es? , - son pelados que matan acá en la loma - entonces la gente empezaba a recorrer así como uno hace en los cementerios, y de pronto alguien decía ¡huy éste es mi hijo! , ¿ y cómo sabe que es su hijo?, - es que a él me lo mataron en ese barrio, ese día - yo les daba un marcador y les decía, póngale el nombre, entonces la gente llegaba y le ponía el nombre, y comienzan a llamarse las vecinas, que allá en el parque - decía la gente- hay un cementerio de los muchachos, entonces venían las familias, éste es mi hermano porque lo mataron ahí ese día, - póngale el nombre- , pero a él lo mataron con un primo y el primo no está aquí, - vamos a hacerle un cartel al primo - y al rato, al final de la tarde, de los 200 carteles 180 tenían nombre (...).

Estando en el centro de memoria me toca estudiar sobre desaparición forzada y digamos, seguir estudiando los temas de memoria, de memoria histórica, trabajé cuatro años casi cinco en el centro de memoria. Trabajando con Carlos Miguel me pidieron que acompañara el equipo que estaba trabajando sobre el impacto de la guerra en los niños, hay yo diseñe los talleres de memoria para niño. En todo este

trabajo yo he desarrollado una capacidad para diseñar metodologías de trabajo, mucha gente me conoce como un creativo para diseñar metodologías, materiales educativos, y entonces diseñe los talleres para trabajar con niños los temas de memoria, cómo acercar a los niños en un tema como la memoria y luego me dijeron pues ya que los hizo venga y los hace con nosotros y ayude más bien a capacitar un grupo de personas, entonces trabajé con un grupo de gente joven sociólogos, politólogos, comunicadores sociales, trabajadores sociales. (Entrevista no.4)

El cuento o la narración oral como mediación se consolida como experiencia de este docente dentro del espacio de formación institucional, motivado por la intención de convocar, de reunir, de recuperar entre individuos la posibilidad de estar juntos. Por lo tanto, esta práctica, aun cuando no hace parte de las didácticas de la disciplina en la que se forma el docente, responde a su necesidad personal e intencionalidad profesional referida a la construcción de comunidades.

Que la gente vea el uso social que tiene lo que está trabajando; sea en un espacio comunitario o en un salón de clase, lo que los pelados dicen ¿eso para qué me sirve? ¿yo que puedo hacer con esa vaina? y si se puede lo hacemos para que haya como el saber de la experiencia puesta... mire lo que es hacer eso, usar eso... ese concepto que usted vio allá, esa metodología aquí, opuesto a lo que ocurre, lo que pasa, lo que mueve a la gente... hay otras memorias, otros canales como de construcción de saber que se activan, yo digo que esas cosas son comunes y vitales, sea que vaya a hacer un taller de narración o sea que vaya a hacer un taller con

víctimas o que vaya a dictar una clase de Universidad son comunes. (Entrevista no.5)

5.3.10 Características

Pensar lo educativo por fuera de la institución escolar, contravenir o irrumpir el orden establecido y organizar la participación se muestran como elementos importantes para definir el carácter del saber basado en la experiencia. Se trata de postular un proceso de articulación con el contexto real, con los sujetos y sus condiciones. Pese a que lo señalado por el docente tiene vínculos con la categoría de saber académico, el referente enfoca y delimita un tipo de experiencia particular y unas formas de tener contacto con la realidad.

Por ello, dicho saber se comprende más allá del acontecimiento que "toco" vivir, ubicando simultáneamente habilidades necesarias para el presente como la lectura de contextos y proyecciones de futuro. Estas últimas entendidas por el docente como "utopías", que, si bien no han sucedido aún, demarcan derroteros sobre experiencias que se quieren tener en la práctica docente y posiblemente conducen a su realización

Un saber basado en la experiencia se consolida previo a la obtención del título profesional desde la interacción con aquellos docentes que se constituyen en un referente importante para la formación, más allá del discurso, en lo que son como docentes y la manera en que interactúan, sus sentidos de vida y su hacer como personas. Reconocer que el maestro enseña fundamentalmente lo que es el cómo ser humano conlleva a entender que el saber, basado en la experiencia, tiene un poco de lo que se es y otro tanto de lo que otros fueron en relación con uno.

Dicho saber no está prefigurado en la carrera docente, no puede ser proyectado plenamente. Requiere una postura de exploración del maestro, de apertura a las nuevas experiencias siempre en lógica de aprendizaje. De esta forma, le corresponde al maestro articular de manera consciente aquellas prácticas que para él se presentan con mayor potencial didáctico y reflexivo, y le permiten mediar en los contextos de implementación de su quehacer.

Esto no refiere exclusivamente a la disciplina y la práctica del docente, incluye sus ideologías (construidas a lo largo de la vida), sus emociones, intereses y expectativas personales, las cuales, de una u otra forma, orientan lo que acontece en su quehacer profesional y permiten la toma de decisiones que soportan la experiencia.

Los acontecimientos tienen un factor emocional que soportan la toma de decisiones. La fuerza del acontecimiento tendrá la capacidad de reorientar el quehacer cotidiano, al igual que el sentido de lo que se hace. Incluso, puede reorientar los ámbitos de actuación que, según relata el docente, lo aparta del escenario político formal y lo encamina en el ámbito específico de la pedagogía.

Se reitera que el saber basado en la experiencia inicia con la toma de decisiones del docente sobre el ámbito de aplicación de su quehacer, los sujetos con los que prefiere interactuar, el sentido que ha de asignarle a su práctica y probablemente la capacidad de conciliar los aspectos anteriores en un conocimiento propio. Por otra parte, se contrasta con las oportunidades y los acontecimientos, con las relaciones que se establecen entre individuos y colectivos con propósitos compartidos.

La experiencia en sus múltiples dimensiones no trata de una acción fortuita y determinista que lleva al docente (al vaivén de las mareas) a estar en ámbitos de implementación de su

carrera. Existe, también, la posibilidad de escogencia entre múltiples caminos. En este caso, la toma de decisiones se encuentra relacionada con la ideología del docente, lo cual se puede ejemplificar con la frase: "*no me interesaba tanto el trabajo en el Estado*". Esto hace evidente una tendencia al vínculo laboral desde otros referentes que se alejan de la institucionalidad y el condicionamiento del trabajo estatal.

Las experiencias narradas por el docente aluden al joven, a las comunidades, a dinámicas sociopolíticas complejas. Es allí en donde este docente encuentra su mayor potencial pedagógico: su saber de experiencia le permite decantar aquellas mediaciones potentes frente a los propósitos establecidos. La experiencia como constructo teórico permite a este docente encontrar mediaciones múltiples, transformar las que posee y, de alguna manera, moldear su disciplina base de formación para direccionarla hacia el sentido de su práctica.

El tránsito, el trasegar, el dialogar y reconstruir son conceptos asociados con aquello que sabe y hace este docente en su experiencia. Su saber tiene una intención permanentemente hacia las comunidades, su empoderamiento y transformación de sus dinámicas internas

Por consiguiente, el saber basado en la experiencia se puede concebir como un puente entre las acciones del docente, sus prácticas y la institucionalidad académica, que pretende abstraer y conceptualizar dicha experiencia, encontrarle sentido y categorizarla para efectos de la pedagogía.

El saber basado en la experiencia no se enmarca en un campo particular, como su nombre lo indica. Se vincula a la experiencia del individuo y en tanto ésta es múltiple, se configura su saber de la misma manera. De igual forma, la experiencia no tiene una forma particular,

escapa de las pretensiones disciplinares de la educación física y del educador físico para ajustarse a las vivencias del docente.

En este docente, el saber de experiencia refleja una postura transgresora (en el mejor sentido de la palabra), propositiva, constructiva y vinculante, principalmente en relación con el joven quien se muestra como sujeto en riesgo y principal objeto de grupos armados y violencia de estado.

Haber caminado y vivido le asigna al docente la autoridad moral para poder cuestionar los proyectos de vida y, de alguna manera, encaminar dialógicamente al otro, ese otro joven, contraventor, comunidad; otro que quiere ser guiado más no condicionado, pero que permite a quien reconoce como interlocutor válido, potestad para sugerir alternativas.

La función del saber basado en la experiencia

La función del saber basado en la experiencia implica tener la capacidad de leer el contexto, encontrarle pertinencia, coherencia y consistencia a la práctica docente, acercar a los individuos a su propia realidad y permitirles empoderarse de la misma, dotarlo de sensibilidad para vincularse a las condiciones diversas de la comunidad.

Para el docente es importante ir más allá de los conceptos y las apuestas abstractas de la academia, para enseñar que el conocimiento tiene efectos prácticos en la vida.

El saber basado en la experiencia puede asumirse como una construcción personal, que vincula tanto referentes teóricos como situaciones y reflexiones derivadas del quehacer cotidiano. La “experiencia”, en esencia, define un cúmulo de conocimiento con base empírica que da cuenta de lo ya vivido. La experiencia es, en parte, una vivencia

transformadora que alude a éxitos en lo desarrollado y que se plasma en el sujeto como certeza. También hace referencia a fracasos que marcan profundamente los marcos de referencia y que, en consecuencia, también se tornan en una ganancia, en un aprendizaje sobre aquello que carece de efectividad, sentido, de significatividad teórica o práctica.

Por ende, se reitera que el saber basado en la experiencia es el constructo personal que le pertenece al docente, pero que a la vez soporta la experiencia de otros. Se torna mi experiencia en tanto es vivida, experimentada y contrastada en situaciones reales; se dota de sentido cuando pasa al terreno de la acción y la relación con el otro.

5.4 Saber de guiones y rutinas

Las narraciones del docente como caso de investigación llevaron a la identificación de descriptores como el trabajo con jóvenes en riesgo, la búsqueda del actor político, la búsqueda de los sentidos comunitarios, la comprensión de la docencia como proceso de investigación y las prácticas y los rituales como metodología.

En su conjunto, estos criterios dan cuenta de esquemas invariables en la acción profesional de este maestro. Como saber, se vinculan a la intencionalidad del docente, puesta en escena frente a contextos, sujetos y estrategias de formación.

5.4.1 Trabajo con jóvenes en riesgo

Más recientemente me metí en el tema de la responsabilidad penal de los adolescentes que es un tema que yo ya había rondado cuando hice la tesis del pregrado y luego cuando trabajé con los chinos excombatientes, de alguna manera

ese tema me ha parecido bonito, también ha sido para mí un tema para estudiarlo.

(Entrevista no.4)

"Me metí en el tema de jóvenes excombatientes" se convierte en motivación, en intencionalidad, en expectativa de práctica docente pero también de desarrollo de conocimiento. El docente lo plantea como una tarea bonita, sin embargo, se observa que la "preocupación" por este tema y en este sector particular lo ha ido construyendo a lo largo de su formación. Según comenta, esto ha sucedido desde el ejercicio académico de tesis en el pregrado.

El sicariato se llevó a mucha gente muy querida para nosotros, cercanos para mí Bernardo Jaramillo y a Carlos Pizarro, pero a Pardo Leal, al maestro Eduardo Umaña que lo habíamos tenido aquí echándonos la carreta, cuando aparece el sicariato la pregunta era, ¿qué paso con los jóvenes de este país, se volvieron matones, se volvieron sicarios?

Cuando comenzamos a hacer esa investigación de mirar si era que la juventud se había dañado en esos momenticos ¿o qué?, pues no encontramos eso, digamos que para no ir tan lejos a uno le enseñan que Pedro Pascasio Martínez cogió a Barreiro en el puente de Boyacá, el gran Pedro Pascasio Martínez tenía 14 años ósea que Bolívar era un reclutador de niños ¿ve? (Entrevista no.4).

Éstas y otras anécdotas narran las preocupaciones y las relaciones que ha sostenido el docente con grupos de jóvenes a lo largo de su carrera, entre ellos, jóvenes excombatientes,

sicarios, jóvenes privados de la libertad, muchachos en zonas marginales y de riesgo psicosocial, estudiantes de colegio y universidad, entre otros.

Cada uno de estos jóvenes ofrece una problemática distinta y un reto pedagógico para el docente, quien intenta leer los contextos y ofrecer alternativas metodológicas para trabajar con ellos, para transformar sus perspectivas de vida, y, sí es posible, para formarlos como actores sociales conscientes y propositivos. Por tanto, se observa un guion desplazado en el tiempo, muchos años abordando como objeto de conocimiento el trabajo con los jóvenes.

5.4.2 Búsqueda del actor político y social

Como rutina se identifica la mirada sobre el joven y sus problemáticas, pero, sobre todo, la intención de lograr una transformación del mismo para formarlo como actor social, considerándolo un propósito, un ideal dentro de las dinámicas sociales en las que se inserta. Así las cosas, el docente sujeto de indagación reconoce al joven y sus problemáticas, y acciona en todos los ámbitos y contextos en los cuales dicha población se encuentra presente. Pero, prioriza en su propósito por la reconfiguración de estos jóvenes hacia la idea de un sujeto social.

Con cierta extrañeza se retoma la pregunta por el joven como actor social y algo de desencanto por no corresponder con aquello que se le atribuye para la construcción de sociedad y de país. En este sentido, el guion refiere a la recuperación de este actor hacia una perspectiva positiva, para que no se acabe con los referentes o vínculos socio-afectivos, sino para que aporte a la reconstrucción de tejidos sociales y correspondan al ideal de joven como esperanza y futuro de una sociedad y de un país.

5.4.3 Búsqueda de sentidos y empoderamiento de la comunidad

Te digo que existen múltiples sentidos de lo comunitario, yo me acuerdo, por ejemplo, cuando yo trabajé con Col juventud, nosotros hicimos un material, unas cartillas, eran cartillas que los jóvenes estaban desarrollando en ese momento, cosas ambientales, de deportes, de trabajo, de sexualidad, etc. Eso fue construido de tal manera que todas las cartillas sin importar cuál tema abordaran tenía una pregunta, bueno un par de preguntas de fondo y eran: ¿cómo pueden los jóvenes con esto que están haciendo generar avances en su constitución como actores sociales?, ¿cómo actores políticos? y ¿cómo pueden vincularse a la construcción de la democracia en lo local?

Cuando yo voy a trabajar así sea en la clase de la Universidad o lo que sea, yo parto de buscar algo que me permita que la persona(s) se interesen mucho por eso y quieran saber más. Entonces ahí hay como un primer campo que lo pone a uno en construcción de cosas porque lo que me funciona aquí no necesariamente me funciona allí, pero sí sé que necesito partir de encontrar como esos disparadores como esos elementos. (Entrevista no.5)

En términos pedagógicos, la perspectiva del docente apunta a encontrar significado en las acciones que constituyen su práctica como docente: vincular dichas acciones con la realidad de los sujetos y, principalmente, con la emotividad de los mismos.

De este enfoque se desprenden múltiples perspectivas didácticas, pues no es la búsqueda de la forma o la técnica con lo que definen sus apuestas metodológicas, es el reconocimiento

del otro, lo que hay en el otro, lo que acontece en él, sus expectativas, motivaciones y satisfacciones quienes guían el proceso.

Hay cosas de Freire que yo he leído que me han ilustrado mucho por la perspectiva emancipadora que hay en el trabajo que yo hago, digamos que yo siento que ahí hay una pedagogía muy potente, a mi juicio, yo considero que esa es la pedagogía latinoamericana realmente y hoy en día yo considero que es una lástima que en la Universidad a uno no lo pongan en dialogo con esa pedagogía con fuerza.
(Entrevista no.5)

Al intentar recuperar otro elemento para perfilar los guiones y rutinas de este maestro, las palabras “sentido”, “motivación” y “emancipación” son recurrentes en su discurso. Él las cataloga como parte de la pedagogía emancipadora que postula Freire y las enmarca en las corrientes de pedagogía latinoamericana. Refieren específicamente a postulados metodológicos para trabajar con los otros, de respetar el proceso de los otros, de la comunidad, de interactuar y dialogar de manera no hegemónica.

5.4.4 Docencia como proceso investigativo

Se identifica que, dentro de los múltiples propósitos implícitos en la práctica del docente, se encontraba el deseo de investigar del docente si la juventud se había dañado. El aspecto fundamental se encuentra en el énfasis que se le da a la investigación, la cual se muestra como tendencia en su acción como profesional de la educación. De allí se percibe que los contenidos no son estables, definidos, esquematizados en un plan de estudios. En realidad, son contextualizados, difusos y articulados a los sujetos y sus acontecimientos, siendo la

investigación la principal forma de aproximación y comprensión de las realidades con las cuales se enfrenta.

Los guiones y rutinas que se comprenden como acciones "prácticas" tienen sustento en distintos puntos, algunos teóricos, otros ideológicos o de sentido frente a lo que se hace. De alguna manera, la perspectiva investigativa que en últimas refiere una postura frente al conocimiento para el maestro, se encuentra como guion y rutina. Nos dice que el maestro está en permanente construcción y actualización del saber, que no lo ubica como único y aplicable a todos los sujetos y contextos, que concibe el saber cómo construcción compleja producto de su interacción con los sujetos individuales y colectivos.

5.4.5 Prácticas de actividad física y rituales como metodología

En los relatos se identifica fácilmente que cada una de las mediaciones utilizada por el docente para el trabajo con la comunidad, se encuentran atravesadas por las categorías de cuerpo, experiencia y ritual. En ellas, el movimiento, el deporte, las lúdicas, y las experiencias sensoriales son un recurso importante para la intervención de grupos y, sobre todo, para lograr los propósitos establecidos en sus propuestas.

Sin importar cuál sea la mediación, se puede decir que la acción de este docente se centra en ritualizar la cotidianidad, entendido como la ubicación de prácticas a las cuales se les atribuye sentido y significatividad, que atraviesan la vida de las personas y les permite reflexionar y en consecuencia transformar lo establecido.

En palabras del docente:

La presencia del ritual, puede ser que el ritual en sí, cambie pero que haya contenido ritual es importante en todas partes, para mi juicio, la forma del ritual puede cambiar con las comunidades que yo trabajo, por ejemplo, yo le digo a los chinos del Putumayo: “vallen al río y recojan piedritas y hagan un (...)” (Nosotros trabajamos el círculo siempre) ¡Círculo! ponemos una vela en la mitad, es como la manera como nos comunicamos, carguen esas piedras con mensajes para la gente y mándenlas, entonces yo mantengo piedras de esas... Entonces cuando yo voy a trabajar con maestros a San Pelayo, yo hago un ritual, los invito a sentarse en el piso, pongo las piedritas y les cuento: estas piedras vienen del río Putumayo, nuestros ríos son las fosas comunes más grandes del país, o sea, tienen esa memoria y fueron recogidas por jóvenes que están en esos contextos tan duros, inventándose la vida y cada una trae un mensaje para usted, vamos a ir al centro del círculo, tomamos energía del fuego y trate de sentir cuál de esas piedras trae el mensaje que usted necesita ... la gente entra y ya de ahí para allá todo lo que uno propone fluye, tiene un sentido, está arraigado en la vida, y es esa cosa que funciona con los indios o con los negros o con los albinos, con los de Ciudad Bolívar, con una fuerza maravillosa. (Entrevista no.5)

Por otra parte, las prácticas de actividad física, que también pueden concebirse como un ritual en los distintos contextos, ofrecen posibilidades múltiples, como señala el docente, tanto para bien como para mal, depende de quién y cómo las proponga:

Vemos en un futuro los niños en los parque jugando, Pablo Escobar, promovía el deporte, hacia canchas, regalaba balones, camisetas, toda esa vaina ¿cierto? e iba al estadio y hacia el saque de honor, toda esa vaina en los parques que hacían ellos y en los torneos, iban los manes duros de las oficinas a mirar, ¡huy! este Guajiro tiene arta habilidad y luego le caían y lo reclutaban para ser sicario, mirando esa vaina lo que yo le decía es que la Educación Física en sí no es ni buena ni mala, yo con esa vaina puedo sacar una Mariana Pajon o un sicario de éstos y lo que hicimos en ese artículo era más o menos eso, decir la Educación Física puede servir para eso, para esto, para lo otro, depende de dónde me pare yo y qué es lo que yo quiero hacer con eso. (Entrevista no.4)

Sin embargo, el docente aporta muchos relatos sobre como él, desde los distintos programas que ha desarrollado, asume estas prácticas como una mediación para favorecer el desarrollo de las comunidades, para transformar la vida de los jóvenes, para generar procesos de convivencia, de cooperación, de diálogo y empoderamiento.

Este docente ya hizo explicita su postura frente a las prácticas de actividad física, ya ha declarado su intencionalidad y, como guion de acción, es claro en el uso ritual de las mismas para fines sociales.

5.4.6 Características

La preocupación por un tema en particular, un ámbito o un sujeto en específico, se va consolidando en los docentes como guiones de su práctica docente. De ahí acontece que los

ámbitos en los que se desenvuelven, de una u otra forma, responden a esa preocupación profunda, a ese interés que se ha consolidado en sus perspectiva o proyecto de vida, pretendiendo su intervención y afectación positiva a través de su actuar.

Al establecer un guion o una rutina de acción docente, se evidencia un propósito de formación, un ideal de realidad que quiere ser diseñado y construido. En este caso particular, la idea del joven como un actor social tiene la fuerza suficiente para moldear y mantener esquemas recurrentes en lo que el docente piensa y hace

Como se afirma, los guiones y rutinas como saber del docente encuentran una base en sus expectativas frente a sujetos, contextos y procesos (sociales y formativos). Se ancla a su propia experiencia (la del docente) y proyecta un ideal de sociedad. En este caso de joven, al hacerla viable metodológicamente desde un esquema de acción que constituye una rutina, permite su realización.

El docente reconoce que ciertas prácticas "idealizadas" no son neutrales *per se* en las dinámicas sociales. En el caso del deporte y la actividad física, es enfático en señalar que: *"los jóvenes jugando en el parque son reclutados, y allí se vinculaban a la mafia y el sicariato, escogían a los mejores deportistas, a los más hábiles"*. (Entrevista No.4). Abriendo una ventana de interpretación sobre el desarrollo de habilidades como propósito de la Educación Física, cuando su aprovechamiento se lleva a otros escenarios, socialmente cuestionables.

Más allá de entrar a cuestionar estas dinámicas, interesa resaltar que los guiones y rutinas del docente observan en el deporte y afines unas prácticas importantes que han de ser recuperadas e intencionadas más allá de su fin técnico, biomédico, higienista; es decir, en

pro de una reconfiguración social, a favor del empoderamiento del joven y de su formación como sujeto social activo y propositivo.

Aun cuando los saberes relacionados con guiones y rutinas de acción son implícitos en el maestro, éste puede dar cuenta de procedimientos invariantes en el proceso de enseñanza, como "buscar" aquello que le permita a la persona interesarse mucho por el conocimiento y propiciar que quiera "saber más". Ligado a esto, se debe tener los saberes y actitudes necesarios para poder corresponder a estas necesidades de conocimiento. En este sentido, es explícito que el maestro de cuenta claramente de lo que pretende, pero que lo haga efectivamente, que lo lleve a cabo de manera general corresponde a un guion, a una rutina de acción, o como se le denomina anteriormente, a un invariante de la acción docente.

5.5 Saber de teorías implícitas

La única condición es que ni nos vamos a excluir, ni nos vamos a agredir porque somos distintos ¿sí? eso sería, ese debe ser a mi juicio un escenario de trabajo deseable, tanto en una escuela, como en un barrio, como en una fábrica, cualquier lugar hasta en la relación de pareja diría ¿sí? Partimos del hecho de que somos distintos y partimos el hecho de que nuestros intereses en diferentes momentos nos van a poner en contradicción, lo único que vamos a pactar es que se pueden expresar las contradicciones y que no tengamos ni que excluirnos ni que agredirnos para resolverlas. (Entrevista No.5)

De manera individual, reconoce la subjetividad como característica y condición de toda acción humana. Se muestra como categoría y valor, como elemento mediador para perfeccionar los procesos de convivencia reconociendo el conflicto y atribuyéndole importancia, sin llegar al extremo de validar la manifestación de acciones violentas.

En sus discursos, el docente manifiesta categorías sociológicas sobre la inclusión, la diversidad, la no discriminación. Éstos se constituyen en fundamentos de su práctica. Si aparece en los discursos que emite, es porque de manera implícita ha integrado estos conceptos y los considera importantes.

En el momento de la formación profesional de este docente, se hace evidente la transformación de los discursos del programa de licenciatura, una fase de tránsito entre los antiguos discursos y la llegada de nuevas teorías pedagógicas, filosóficas y antropológicas que sustentan el que hacer de los docentes.

El profesor Darío tenía un algo como de una suerte de descubrimiento guiado, él le proponía a usted cosas y lo dejaba experimentar y le iba soltando como aspectos de la técnica. Por otro lado, éste otro profe (Edilberto), era como un remedo de eso, porque decía –tu busca tu gesto, tu mejor manera de golpear- pero cuando iba a evaluar decía: sirva en tenis y que el balón caiga en tres y uno decía -no profe es que mi proceso no me da- y el reiteraba, que sirva en tenis y que la pelota caiga en tres. (Entrevista no.6)

A manera de crítica, de denuncia de las contradicciones, el docente señala las inconsistencias e incoherencias de la propuesta pedagógica de algunos de sus maestros. Pero simultáneamente, postula cuál es su ideal de formación, haciendo visible que el estilo

más próximo a lo que es el como docente tiende al descubrimiento guiado que propuso el profesor Darío Ramírez en su momento.

Lo anteriormente planteado, se suma a la construcción filosófica sobre el juego y el cuerpo como categorías de análisis de otra forma de educación física, lo cual perdurará en el docente. Se manifiesta actualmente en las metodologías y discursos desarrollados, en contraposición a la implementación de las didácticas del deporte como fundamento del hacer profesional, el cual perduró por mucho tiempo en los programa de formación, más por tradición de los docentes que por estructura curricular⁴⁰.

Cuando nosotros entramos en esa revisión de la Educación Física, eran las teorías y métodos, pero los profesores eran los mismos que estaban en el plan 84, como los profesores fueron los mismos ellos seguían haciendo lo mismo que hacían aunque le cambiaron el nombre, en esa época habría la creencia en la facultad que si usted era un buen deportista, usted era un buen profesor.

Como a mitad de la carrera entra Hernán Felipe y el empieza a trabajar el juego, pero no como lo trabajaban todos los profesores de la facultad, de hacer juegos, sino de reflexionar sobre el juego como posibilidad de expresión, como posibilidad de comprensión del mundo, como posibilidad de construir sentido de mundos. Luego Hernán Felipe relaciona el juego con el arte moderno, luego comienza a hablar sobre la experiencia corporal, a hablar del cuerpo y empieza a proponer

⁴⁰ Gimeno Sacristán, indica en un artículo denominado: ¿Qué significa el currículum?, que es un concepto que denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; El currículum no sólo es un concepto *teórico*, se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. (2010, párr. 1).

leer textos como: "una historia natural de los sentidos", como los textos de Merleau Ponty que eran como la reflexión filosófica de esto que somos de esta corporalidad que somos, incluso Hernán Felipe planteaba una cosa muy chévere porque él decía ¿quién ha formado su cuerpo realmente? ¿El profesor de Educación Física o es más profesor de Educación Física el televisor?, el bus de transporte público que nos van formando de una determinada manera, entonces de toda esa cosa me queda un poco la inquietud por el tema del cuerpo, por la manera como todo lo que uno vive las ideologías, las pedagogías se inscriben en el cuerpo que somos y el cuerpo como posibilidad como cofre que guarda nuestra memoria lo que hemos vivido. El lugar donde está nuestra propia posibilidad de emancipación y creo que por eso mi práctica ha sido operar sobre el cuerpo, trabajar y repensarse desde ahí.

(Entrevista no.6)

Entre teorías y discursos de la educación física, el docente se percibe así mismo ubicado hacia perspectivas de trabajo psicosocial, asume que no se encuentra muy cerca del saber disciplinar en el cual se formó, y su interés no está puesto en replicar estas metodologías disciplinares. Como afirma:

No soy como un teórico de ese discurso, yo creo que yo lo intuyo bien, creo que eso podría tener incluso más sustento como en el campo que llaman Psicosocial propiamente, más que en el campo de la Educación Física, es como lo que yo siento que se acumula en mí del saber disciplinar más allá de eso, creo que no fue nunca de mi interés. (Entrevista no.6)

Por otra parte, las que él denomina militancia política, se constituye en un discurso sobre la escuela, la pedagogía, sobre la vida, que va a guiar muchas prácticas e intervenciones, así como las maneras de relacionarse e intervenir en las comunidades. Por lo cual, se considera una teoría implícita e importante en su construcción como maestro:

Para mí sujeto y realidad o sujeto y comunidad están en una relación dialógica, dialéctica, el uno afecta al otro y viceversa, partamos de esto, cuando yo pienso en lo comunitario yo no pienso en un espacio donde no hay conflictividad. Por lo contrario, donde hay conflictividad puede expresarse. Cuando yo estaba en Col juventud, Carlos Mario Perea, escribió una cartilla muy bonita y un poco él mostraba en ese documento que el conflicto aparece cuando aparece el otro, porque el otro es lo que yo no soy y lo que puede querer, lo que yo quiero o al que le puede gustar una cosa distinta de lo que a mí me gusta, entonces él dice, el reconocimiento del otro siempre es el reconocimiento del conflicto, es decir siempre que hay dos hay conflicto.

La vida es una negociación en todos los campos, y como cualquier proceso de negociación hay unas en las que yo logro y hay unas en las que yo cedo, no hay otra posibilidad en la medida yo digo si uno lograra un espacio de lo comunitario ¿dónde se pueda funcionar en esa lógica? Que las subjetividades puedan surgir con toda su conflictividad ¿cierto? que el hecho de que aparezca la conflictividad no quiere decir necesariamente que aparezca la violencia.

La violencia es una trampa porque aparentemente resuelve, pero no resuelve absolutamente nada, entonces yo digo el campo de lo personal y el campo de lo comunitario son unos campos que tienen que estar en equilibrio, cuando lo comunitario ha pesado más que la persona; tenemos el ejemplo de los países del bloque socialista que nos trajo invisibilidades, sujetos aniquilados, enfermos, perseguidos, porque lo comunitario era lo importante. O al otro lado, el individuo, que es la sociedad gringa, capitalista. (Entrevista No.5)

El reconocimiento del conflicto, la aparición del discurso sobre el otro, sobre la subjetividad y la violencia, sobre lo posible en el contexto comunitario, se rastrean como teorías principalmente sociológicas que están presentes a lo largo del relato del maestro. Estas se infieren de su postura pedagógica y de sus apuestas metodológicas, haciéndolas explícitas en algunos fragmentos de lo narrado.

5.5.1 Características

El principal elemento de teoría implícita se encuentra en el componente ideológico de la misma, más allá de las perspectivas teóricas. La postura política (comprendida de la manera más amplia) que rige las acciones, fundamentos teóricos y discursos del maestro se encuentra presente en todas las referencias y experiencias que señala. La política como teoría implícita se liga a un conocimiento social, colectivo y comunitario, en el sentido que reconoce al otro en su diferencia y le posibilita su participación. Lo empodera como actor.

La perspectiva política (social) como teoría implícita, aun cuando es referenciada de manera consciente por el docente, permea prácticas, discursos, actitudes y formas de vínculo del maestro con el contexto y los sujetos con los que interactúa. Se muestra como teoría, como ideología frente a la acción docente. Por lo tanto, se constituye en un factor importante de reflexión sobre el conocimiento construido por este maestro.

Desde algunas perspectivas sociológicas comunitaristas, se resalta una mirada sobre lo social, el orden social y principalmente la necesidad de una transformación social. Basado en las intencionalidades y discursos presentes, se podría afirmar que muchos elementos de la perspectiva socio-crítica fundamentan las teorías de este docente.

La categoría sociológica de "violencia", en sus múltiples manifestaciones, surge como pilar del discurso implícito del docente y movilizador de su intencionalidad pedagógica. No se evidencia pretensión alguna de reafirmar o naturalizar, sino visibilizarlo y denunciarlo para poder contrarrestar (con base en diferentes mecanismos) su aparición.

Paralelamente al discurso sociológico y político, se puede entrever teorías del campo de pedagógico que permiten entender que, si bien el docente hace un desplazamiento hacia la sociopolítica (en términos de teoría implícita que sustenta la práctica), el saber disciplinar ha dejado huella desde referentes pedagógicos generales que contribuyen a la configuración de sentidos, prácticas y técnicas pedagógicas usadas en la práctica docente.

De esta manera, se puede identificar en el discurso del maestro teorías implícitas desde cuatro perspectivas teóricas formales: la sociología, pedagogía, trabajo psicosocial y el arte. De igual manera, son identificables cinco discursos principales: el discurso de la militancia política y lo que ello implica, el arte como mediación, el joven como actor social en

construcción, la realidad como constructo y el cuerpo como categoría unificadora de la vida.

Es importante señalar que el sustento teórico de los discursos del docente, tienen que ver de manera fundamentalmente con algunos sujetos y autores de los cuales retoma ideas en lo teórico y en lo metodológico para sus procesos de práctica docente. Se resaltan, entre ellos, a Hernán Felipe Prieto, Paulo Freire, Jodorowsky, Boal y Lefebvre.

CONCLUSIONES

El ejercicio de diálogo e indagación con el docente caso de investigación permitió perfilar algunos supuestos con respecto a los hallazgos y resultado de la misma. El primero insinúa que el contexto de implementación de la acción docente es fundamental para la construcción de su saber y, por lo tanto, indagar sobre el docente comunitario nos cuestiona sobre cuál es ese saber, de qué manera lo construye y con base en qué referentes.

El segundo supuesto retoma la relación con el contexto y sugiere que éste, denominado comunitario, asigna responsabilidades al docente que van más allá del vínculo contractual o la tarea de enseñanza. Por ello, establece un nuevo marco de condiciones, posturas y prácticas docentes.

Por último, las formas de implementación de la actividad física en el contexto comunitario son dependientes de la manera en que el docente se conciba a sí mismo como sujeto de la comunidad y de la perspectiva de actividad física que fundamenta su saber, lo cual también lleva implícito la manifestación integrada de saberes construidos en el marco de su formación.

De estos supuestos se deriva el objetivo principal, el cual pretende determinar las características presentes en la construcción del conocimiento sobre la categoría orientadora de Actividad Física Comunitaria. Es este sujeto caso de investigación quien desarrolla su acción como docente de actividad física comunitario.

En este sentido, se presenta el siguiente cuadro, donde se exponen los principales criterios observados en relación con las cinco categorías centrales, para dar cuenta posteriormente de las conclusiones.

| CATEGORÍAS ORIENTADORAS | CRITERIOS OBSERVADOS |
|-------------------------------------|---|
| ACTIVIDAD FISICA COMUNITARIA | <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones humanas como potencialidad. • Admite metodologías interdisciplinarias • Pretende la transformación social de los sujetos. • Su logro refiere a aspectos psicosociales, como felicidad, esperanza, ilusión, confianza, disfrute. • AFC tiene el potencial de orientar la voluntad del joven. • Guía el interés del docente, mediar su relación con el joven. • Permite el diálogo. • Quiere posibilitar la construcción de un actor social. • Le da importancia al propósito de la acción no a las formas de la actividad. • Postula el maestro que aprende en oposición al maestro que trasmite. • Replantea permanentemente, tanto su práctica como su saber. • Se basa en una pedagogía del cuerpo, del hacer sensible y pertinente. • Postula el cuerpo, la identidad y la comunidad como centro del ideal de intervención, Integrando saberes académicos diversos. |

| | |
|------------------------------------|---|
| <p>SABER ACADÉMICO</p> | <ul style="list-style-type: none"> • No hace referencia únicamente a la adquisición de conocimientos teóricos. • Se vincula al capital cultural. • Se orienta a la formación ciudadana, la democracia y la convivencia. • Implica una mirada crítica sobre el mundo. • Obliga a la Investigación profunda de las ideas de un referente. • Pertenece tanto a sujetos como a colectivos sociales. • Se construye en el diálogo de saberes. • Es moldeable, meta-teórico, interdisciplinar y acorde a las necesidades del contexto. • Está motivado por intereses, proyectos y la participación política de los sujetos. • Requiere la asimilación o vínculo con otros saberes. • Admite no solo sus propias metodologías sino otras. • Requiere horizontes de sentido que van más allá de la tarea docente. • Vincula categorías sobre conflicto armado, derechos humanos, actor social y sociedad civil. • Ubica el cuerpo como categoría central. |
| <p>SABER DE EXPERIENCIA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Es particular al docente • Requiere utopías, desde la lectura del contexto y proyección del futuro. • Trasciende los discursos académicos. • Postula que el maestro enseña lo que es, no lo que sabe. • Implica exploración, apertura y aprendizaje sobre el contexto. • Contrasta ideologías, emocionalidades, intereses y expectativas, con prácticas y saberes. • Se consolida entre las oportunidades y los |

| | |
|--|--|
| | <p>acontecimientos del docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No es totalmente fortuita, puede ser escogida. • Permite decantar las mediaciones más potentes de cada saber disciplinar. • Asocia en la práctica, conceptos como tránsito, trasegar, dialogar y reconstruir. • Se instala como puente entre la acción, las prácticas y las instituciones. • No se enmarca en un campo de saber particular • Metodológicamente no tiene una forma definida. • Pretende mostrar tanto la aplicabilidad como la significatividad del saber. • Vincula al saber los aprendizajes del quehacer cotidiano. • Tiene una base empírica y se articula como certeza en el saber del docente. • Tiene como pretensión la transferencia positiva, hacia los otros. |
| <p>SABER DE GUIONES Y RUTINAS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Mantiene el trabajo con jóvenes. • Prefiere el trabajo en contextos sociales complejos. • Usa mediaciones interdisciplinarias y creativas, desde el vínculo entre política, cuerpo y arte. • Ubica como propósito la transformación social. • Busca la consolidación de un actor social. • Asume el cuerpo como eje de intervención. |
| <p>SABER DE TEORÍA IMPLICITA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se fundamenta en la sociología, pedagogía, trabajo social, el arte y la política. • De manera específica se fundamenta en la perspectiva socio-crítica de la pedagogía. • Ubica a los siguientes autores (Prieto, Freire, Jodorowsky, Boal y Lefebvre) como fundamentales en su quehacer. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Lo sustenta un fuerte componente ideológico. • Posee un conocimiento y sentido social, colectivo y comunitario. • Se encuentra atravesado por discursos sobre la diferencia, el vínculo social, el sujeto y su relación con los contextos. • Se instala como sentido, la no naturalización de la violencia. • Hace uso de referentes pedagógicos generales sin alusiones al saber disciplinar. • Ubica la categoría de cuerpo, de manera fundamental para acciones sustentadas tanto en lo teórico como en lo metodológico. |
|--|--|

Tabla 3. Criterios observados sobre categorías centrales.

Cuando el docente caso de investigación construye conocimiento sobre la Actividad Física Comunitaria prioriza, en primera instancia, su saber de teoría implícita. Allí ha optado por el uso de categorías fundamentales para él y su labor; en este caso particular, la de cuerpo y pedagogía. El cuerpo se liga epistemológicamente a la perspectiva artística, antropológica e incluso sociológica.

Con respecto a la pedagogía, el docente se aleja de postulados disciplinares de la educación física y le apuesta al fundamento general de la pedagogía, desde autores cuya producción se sitúan en la pedagogía crítica, como es el caso de Freire y Boal, así como metodologías como el Aprendizaje por Descubrimiento.

La pedagogía crítica propende por el sujeto crítico, político, empoderado y transformador de su contexto, lo cual comparte ideológicamente el docente caso de investigación. En cuanto al aprendizaje por descubrimiento, le asigna un lugar

metodológico. Para él es una forma de aproximarse al otro sin transgredir la subjetividad, sin tornar su hacer como docente en un acto magistral o academicista. Se trata de una mediación que transforma el ejercicio y rol docente, orientándolo a posturas horizontales y dialógicas.

En segunda instancia, se encuentra la categoría de comunidad, la cual mantiene su correspondencia con lo señalado en el marco de referencia. Entendiéndola como formas de relaciones armónicas y afectivas, que posibilita la participación social y el empoderamiento de los sujetos, la construcción de tejido social y la apuesta por un actor social. Sin embargo, el docente no asume la comunidad como un escenario ideal, predeterminado, el cual quiere reproducir. Por lo mismo, interviene en contextos difíciles de contravención o conflictividad social, y utiliza la idea de comunidad como utopía, como horizonte de sentido, incluso como motivación para accionar e intervenir las dinámicas y los actores de estos contextos.

Así, al permitir la construcción del concepto de Actividad Física Comunitaria, el docente construye ante todo relaciones, conocimientos sobre sí, comprensiones sobre el contexto y el lugar que ocupan los actores en las dinámicas sociales. Pero, sobre todo, éste construye ideas de transformación y empoderamiento, es decir, una perspectiva política para que los actores de manera consciente actúen a favor de sí mismos.

En cuanto a las mediaciones, hablar de Actividad Física Comunitaria, no necesariamente se vincula a la forma disciplinar de entender el concepto, pues al

docente lo guía una mirada amplia que vincula cualquier actividad que sirva a su propósito de intervención. En ese proceso, el sentido está por encima de la forma o el fundamento disciplinar. Por lo tanto, manifestaciones, políticas, artísticas, al igual que lúdicas y deportivas, entre otras mediaciones, sirven de igual manera para sus propósitos.

Dado que el sentido de lo que hace el docente supera con creces la forma, existe un vínculo de su quehacer con los guiones y rutinas, los cuales tienen un importante fundamento ideológico. Por ello, el motor de sus acciones se basa en la predisposición para afectar positivamente el contexto de jóvenes inmersos en problemáticas complejas, las formas de intervención metodológicas mediadas por la creatividad y el arte, la idea de transformación de los jóvenes y su constitución como actores sociales.

Las motivaciones para su quehacer, independiente del fundamento teórico o teorías implícitas que manifiesta, son guiadas por intencionalidad, emocionalidad y ética; por su predisposición para construir proyectos de vida distintos (mejores) en los sujetos con los cuales interactúa.

La función del saber académico es de referencia, ya sea un libro, un autor, una teoría. Pero, como ya se mencionó, su principal intención es fortalecer en coherencia y sentido sus propósitos de intervención, acciones y metodologías. El saber académico, en mención, corresponde epistemológicamente a saberes generales e interdisciplinarios, pero evidentemente se encuentran en una vía

distinta al núcleo de formación que se deriva de la Licenciatura en Educación Física, la cual se reconoce como un saber subsidiario.

Es importante señalar que, de manera implícita, el docente caso de investigación, manifiesta una articulación entre saberes y cualidades humanas altamente sociales, profundamente sensibles en su mirada y acciones, frente a los sujetos y contextos complejos esencialmente pedagógicos, en tanto, pretende la formación y transformación con un fin último ligado a la idea del actor social.

El conocimiento sobre Actividad Física Comunitaria es un conocimiento contextualizado y, por lo tanto, voluble, cambiante, inespecífico en la medida en que no cuenta con un *corpus* de contenidos curriculares a enseñar. Se ubica principalmente en la perspectiva de desarrollo de capacidades de los sujetos comunitarios y se adapta estratégicamente a las condiciones y necesidades de cada comunidad en la que interviene.

Para finalizar, se resalta que, para el caso de investigación al momento de construir un saber de Actividad Física Comunitaria, son prioritarios los saberes consolidados de teorías implícitas, los cuales aportan el sentido de sus acciones; al igual que los saberes basados en la experiencia, que aportan criterios para la toma de decisiones, capacidad de escoger las mejores formas de aproximación al contexto y a los sujetos. Así, enfatiza en utilizar las mediaciones más potentes para transformar las realidades y posibilitar la consolidación de un aprendizaje diverso y contextualizado, lo anterior, en función del propósito fundamental que se postula como político.

Con estos resultados y frente a la pregunta de investigación se puede concluir que el saber sobre Actividad Física Comunitaria es un conocimiento contextualizado y por lo tanto, transformable, inespecífico, estratégicamente adaptable a las condiciones y necesidades de cada comunidad, orientado por las ideologías presentes como saber implícito y estructuradas por la experiencia del docente.

Estos hallazgos además de caracterizar el conocimiento del docente en el ámbito comunitario, hace evidente su acción profesional en espacios que desbordan las posibilidades y construcciones de la escuela como ámbito institucional, demostrando la estrecha relación entre el saber construido y su hacer en condiciones particulares de sujetos y contextos, en última instancia, permite desmitificar la presencia e importancia del saber académico como centro del proceso educativo y por ende de la acción docente.

Los resultados que arroja la presente investigación se vinculan a un docente particular cuyo saber disciplinar se encuentra orientado hacia la educación física y prácticas corporales, pero que evidencian transformaciones en su implementación en el ámbito denominado comunitario. Queda abierta la pregunta, si este resultado acontece en docentes de otros saberes disciplinares tales como matemáticas, física, español o biología, entre otros, que ejercen su labor por fuera de la institucionalidad de la escuela. Preguntarse, si frente al ámbito comunitario, otros saberes disciplinares presenta similares transformaciones de propósito, sentido, formas y mediaciones como las evidenciadas en esta investigación.

PROYECCIONES:

- Es posible traspasar los ámbitos escolares e institucionales en la concepción e investigación sobre el docente y su práctica, su saber, el sentido de formación y su acción en los contextos de desarrollo profesional.
- Los resultados, si bien no pretenden generalizaciones conceptuales, pueden transformar la manera de concebir la relación del saber docente con el ámbito comunitario, para potenciar procesos de formación.
- La investigación permite ampliar la perspectiva de indagación sobre conocimiento profesional, más allá de los límites de la escuela.
- Los resultados obtenidos se constituyen en otro peldaño de comprensión de las categorías, cuerpo, comunidad y saber, como objetos de estudio.

RECOMENDACIONES

- Es importante poder ampliar –desde las tesis de grado- la perspectiva metodológica en las investigaciones educativas, estos escenarios son propicios para probar nuevas perspectivas, metodologías y formas de aproximación a campos de estudio.
- En concordancia con lo anterior, los tesistas pueden vincular en sus propuestas de grado, nuevos ámbitos de indagación, lo cual constituye una perspectiva de innovación permanente, la cual enriquece la producción de conocimiento en el contexto de los postgrados.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la Hermenéutica Analógica*. Ciudad de México: UPN-Ajusto, col. Horizontes Educativos.
- Álvarez, A y Álvarez, T. (2014). *Método en la investigación educativa*. México: UPN-Ajusto, col. Horizontes Educativos.
- Ander-Egg, E. (2003). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad: 1. ¿Qué es el desarrollo de la comunidad? Colección política, servicios y trabajo social*. Buenos Aires – México: Lumen.
- Arboleda, G. (2010). Las expresiones motrices y la construcción de ciudadanía: Una reflexión desde las experiencias significativas. *Educación Física y Ciencia*, (12), 13-23
- Bachblard, G. (1938). *La formation del esprit scientifique. París: Vrin. Trad. cast. (1983). La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, (306), 7-65.
- Barrow, H. & Brown, J. (1988). *Man and Movement: Principles of Physical Education*. Philadelphia, Estados Unidos: Lea & Febiger.
- Berger, P. Y Luckmann, T. (1968) *La Construcción Social de la Realidad*. Madrid, España: Amorrortu.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-FFyL.

- Beuchot, Mauricio (2008). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Briceño-León, R. (1994). Venezuela: retos y problemas para alcanzar la participación comunitaria en el control de las enfermedades tropicales, pp. 165-176. In R Briceño-León (ed. invitado). *Fermentum. Salud y Sociedad Médica*. Universidad de Los Andes.
- Briceño-León, R Y Ávila, F. (2014). De la participación comunitaria a la participación social: un enfoque de Ecosalud. *Espacio Abierto*, 23(2), 191-218.
- Brohm, J. (1982). *Sociología política del deporte*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(1), 19-29.
- Bryman, A. (1988). *Quantity y Quality in Social Research*. Londres: Routledge
- Cagigal, J. (1981). *Deporte: espectáculo y acción*. Madrid, España: Salvat.
- Calderhead, J. (1988). *Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores*. En L.M. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia, España: Alfil.
- Calderon, A. y Alzate, R. (2010). Conocimiento profesional de los profesores de Educación Física colombianos y mexicanos, sobre actividad física, *Lúdica pedagógica*, 15 (2), 103-115
- Calderón, A., Puentes, T., Durán, V., Alzate, R., y Barinas, O. (2012). Concepciones pedagógicas y didácticas de las políticas, planes, programas y proyectos de

- actividad física a nivel local y nacional. *Revista Lúdica Pedagógica*. 17 (2), 102-113.
- Camacho, C. (2003). *Pedagogía y didáctica de la educación física*. Armenia, Colombia: Kinesis,
- Carpersen, C. Y Zack, M. (1997). *The Prevalence of Physical Inactivity in the United States*. In A.S. Leon (Ed.), *Physical Activity and Cardiovascular Health – A National Consensus*. Bethesda, USA: Human Kinetics.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowledge Through Action Research*. Victoria (Australia): Deakin University Press. Trad. cast. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carlin, J. (2008). Playing the Enemy. *Nueva York: Penguin*. (172), 110-113.
- Carter, K. (1990). *Teachers' Knowledge and Learning to Teach*. In W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: McMillan.
- Castro, J. y Durán, V. (2013). Lo cierto y lo incierto del juego y la lúdica en la escuela. *Lúdica Pedagógica*, 18 (2), 21 – 27.
- Cayuela, L. (2004). Jodorowsky de carne y hueso. *Athenea Digital*, 6. (mayo 03 de 2017)
Disponible en <http://antalya.uab.es/athenea/num6/cayuela.pdf>
- Chalmers, A. (1992). *La ciencia y cómo se elabora*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Chetty S. (1996). The case study method for research in small- and médium - sized firms. *International small business journal*, (5), 73-85.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.

- Chinchilla, V. (1999). Educación física y construcción de nación en la primera mitad del siglo XX. *Educación Y Cultura Política*, (38-39), 117
- Christine , G; Franks B, Don, (2001). The President'S Counsil On Physical Fitness And Sport. Healthy People 2010 Physical Activity and Fitness. *Research Digest*, 13 (3).
- Claxton, G. (1984). *Live and Learn. An Introduction to the Psychology of Growth and Change in Every Life*. Londres: Harper & Row Publishers. Trad. cast. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid, España: Alianza.
- Cook, T.D. Y Reichardt, C. (1982). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. California: Sage Publications Inc. Trad. cast. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Morata.
- Cook, T.D. Y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid, España: Moranta.
- Corbin, C. B., Pangrazi, R. P., & Franks, B. D. (2005). Definitions: Health, fitness and physical activity. President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest.
- Durán, V. (2010). Cuerpo y Educación en la Cultura Wayúu. *Educación Física y Deporte*, 29 (2), 239-252.
- Durán, V. (2011). Educación Física Y Desarrollo Humano – Un Nuevo Horizonte Para La Educación Del Cuerpo. *Internacional Magisterio Educación Y Pedagogía*, (50), 38 – 43.
- Durán, V. (2012). Antecedentes Y Perspectivas Investigativas Del Conocimiento Profesional Docente De Actividad Física, En El Ámbito Comunitario. *Lúdica Pedagógica*, 17(2), 153 – 164.

- Durán, V. (2013). Juego, cultura y nuevas pedagogías. *Lúdica Pedagógica*. 18 (2), 5-7.
- Durán, V. (2014). La práctica deportiva en la construcción de ciudad y ciudadanías. *Lúdica Pedagógica*, 20(2), 27 – 35.
- Durán, V.; Alzate, R. y Martínez, S. (2016). Mirada sobre el joven barrista y la convivencia ciudadana. *Lúdica Pedagógica*. 23 (1), 27 – 35.
- During, B. (1992) Las crisis de las pedagogías corporales. Málaga, España: UNISPORT.
- Durkheim, D. (2000): “*Juicios de hecho y juicios de valor*”, en *Sociología y filosofía*, Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practica, knowledge*. London: Croom-Helm
- Ferraris, M. (2000). *La hermenéutica*. México: Taurus.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, Vol. No. 1. Pp. 1-9
- Galantini, G. (2001). Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la educación física, *Revista Digital - Buenos Aires*, (36), disponible en <http://www.efdeportes.com/>
- García, J. (1992). El estudio de los ecosistemas. *Cuadernos de Pedagogía*, (209), 18-21.
- García, J. (1995a). Epistemología de la complejidad y enseñanza de la ecología. El concepto de ecosistema en la educación secundaria. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- García, J. (1995b). La transición desde un pensamiento simple hasta un pensamiento complejo en la construcción del conocimiento. *Investigación en la Escuela*, (27), 7-20.

- García, J. y García, F. (1992). Investigando nuestro mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, (210), 10-13.
- García, F. y Rivero, A. (1995). Dificultades y obstáculos en la construcción del conocimiento escolar en una hipótesis de progresión de lo simple a lo complejo. *Investigación en la Escuela*, (27), 83-94.
- García, R. (2003). Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación Física desde el análisis de la investigación. Comunicación presentada al XXI Congreso Nacional de Educación Física. Puerto de la Cruz, septiembre de 2003.
- Geilfus, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo*. San Salvador: IICA
- González, F. (2005). ¿Qué Es Un Paradigma ? Análisis Teórico, Conceptual. *Investigación Y Postgrado*, 20 (1), 13-54.
- GPAF, (2010): “Conocimiento Profesional Y Competencias De Los Profesores De Educación Física De Colombia, México, Y Venezuela, Sobre La Enseñanza De La Actividad Física En El Ámbito Comunitario, Universidad Pedagógica Nacional.
- Graça, A. y Januario, C. (1996). Pedagogical content knowledge: A summary of the literature. Paper presented at the AIESEP International Seminar, Lisbon, Portugal.
- Grossman, P. (1995). Teachers' Knowledge. In Lorin & Anderson (Eds.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Elsevier
- Grossman, P. (1989). A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English. *Journal of Teacher Education*, (40), 24-31.
- Guba, E. (1990). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquires. En E. Guba (Ed.). *The Paradigm Dialog*. Newbury, Park, CA.: Sage Publications, pp 17-

- Guba, E. y Lincoln. Y. (1989), *Fourth Generation Evaluati3n*, Newbury Park, Sage.
- Hashweh, M. (1996). Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching. *Journal of Research Science Teaching*, 33 (1), 47-63.
- Henao, M y Bernal, T, (2007). Caracterizaci3n del conocimiento de contenido que est1 impl3cito en el desarrollo de la pr1ctica profesional del profesor de educaci3n f3sica. Universidad Pedag3gica Nacional.
- Hewson, P.W. y Hewson, M.G. (1987). Science Teachers' Conceptions of Teaching: Implications for Teacher Education. *International Journal of Science Education*, 9(4), 425-440.
- Hollon, R. y Anderson, C. (1987). Teachers' Beliefs About Students' Learning Processes in Science: Self Reinforcing Belief Systems. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Washington, D.C.
- Eisenhardt, K. M. (1989): Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- Foucault Michel, (1983). *El Sujeto Y El Poder, Escuela De Filosof3a*. Universidad ARCIS, Edici3n Electr3nica. Recuperado en <https://es.scribd.com/document/69372335/21775235-Foucault-El-Sujeto-y-El-Poder>, marzo 02 de 2017.
- Freire, P. (1969). *La educaci3n como pr1ctica de la libertad*. Montevideo, Argentina: Siglo XXI.
- (1974). *Concientizaci3n. Teor3a y pr1ctica de la Liberaci3n*. Buenos Aires, Argentina: B3squeda.

- (1975 a.). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- (1975 b.). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1986). *Cartas a Guinea Bissau*. México: Siglo XXI.
- (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires, Argentina: La Aurora.
- Haag, H. (1994). *Fundaciones teóricas de la ciencia del Deporte como disciplina científica. Contribución para una filosofía (Meta- Teoría) de una ciencia del Deporte*. Chile, Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- Hashweh, M. (1996). Effects of Science Teachers' Epistemological Beliefs in Teaching. *Journal of Research i Science Teaching*, 33 (1), 47-63.
- Herrera, C. (2007). *De la escuela a la ciudad: cuerpos civilizados, sujetos modernos. el caso colombiano en la primera mitad del siglo XX, libro: educación cuerpo y ciudad, el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*. Medellín, Colombia: Funámbulos.
- Herrera, C. 2000. Las Prácticas Corporales y la Educación Física en La Escuela Primaria en Colombia entre 1870 y 1913: resultados de la investigación. *Revista Lúdica Pedagógica*, No.4 , (sp).
- Jaramillo, U. (1978). *Historia de la educación como historia de la cultura, Centro de investigación y educación cooperativas*. Bogotá, Colombia: CIEC.
- Jiménez, C. 2011. Hacia la construcción del concepto de “lúdica”, recuperado (25 abril de 2017) en:http://www.ludicacolombia.com/ensayos_ludica.html.

- Krüger, L. y Krug, H. (2009). Licenciatura em Educação Física: Concepções a partir da Vivência Experienciada dos Professores do Ensino Superior em seu Percorso Formativo. *Movimento*, 15 (1), 51-70.
- Kuhn, T. (1981). *Mis Segundos Pensamientos sobre Paradigmas*. Madrid, España: Tecnos
- Kuhrt, A. (2002): *El Oriente Próximo en la Antigüedad*. Barcelona, España: Crítica.
- Lederman, N. (1992). Students' and Teachers Conceptions of the Nature of Science: A Review of the Research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Le Goff, J. y Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- López, R. y Bolívar, R. (2007). *La actividad física en el desarrollo humano*. Caracas, Venezuela: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. UPEL
- López, R. y D'Amico, C. (2007). *La actividad física como elemento básico del sano desarrollo del ser humano*. En R. López y R. Bolívar. (Eds.), *La actividad física en el desarrollo humano*. Caracas, Venezuela: Vicerrectorado de Investigación y Postgrado UPEL.
- Lukas, J. y Santiago, K. (2009). *Naturaleza de la Investigación y evaluación en educación*. Madrid, España: Alianza.
- Maffesoli, M, (1990). *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en la sociedad de masas*. Barcelona, España: icaria
- Mahecha, M. (1997) *Actividad física: pasaporte para la salud*. Centros de Estudios do Laboratorio de Aptidão Física de Sao Caetano do Sul. Sao Paulo: CELAFICS y Programa Agita Sao Paulo.

- Marrero, J. (1994). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.
- Martín, J. y Macias, M. (1992). La alimentación humana. *Cuadernos de Pedagogía*, (203), 46-53.
- Martin, D. y Rivero, G. (2001). *Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial el profesorado*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. No.40. pp. 63-79
- Martín del Pozo, R. (1994a). Tentative de définition d'un savoir professionnel sur le changement chimique pour la formation des enseignants. *Aster*, (18), 217-240.
- Martinez C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 165–193. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=64602005>
- Marx, K. (1983). *Manuscritos de 1844. Economía política y filosofía*. Buenos Aires: Cartago.
- Merchán, F. (1995). Sobre las sociedades históricas en la enseñanza secundaria: la sociedad feudal. *Investigación en la Escuela*, (27), 59-68.
- Mellado, V. et al. (2014) (2014) Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (3), 11-36.

- Mesa, Q.; Bran, P. y Angel, M. (2008). *Estado del arte: tendencias investigativas en actividad física y salud*, Grupo de Investigación SIAFYS. Medellín, Colombia: Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.
- Morín, E. (1977). *Le methode I: La nature de la nature*. Editions du Seuil. Trad.cast. (1986). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Morín, E. (1982). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Antropos.
- Morín, E. (1986). *Le methode III: La connaissance de la connaissance*. Editions du Seuil. Trad. cast. (1988). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.
- Morúa, A. (2010). La participación comunitaria en la gestión ambiental. *Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 16 (2), 125-135.
- Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2003). La investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido en la educación física. Santiago de Compostela, España: Universidad de Santiago de Compostela.
- Navarro, M. (2010). El Estudio De Casos Como Estrategia De Investigación En Educación. *REOP*, 21 (3), 669-674.
- Negishi, A. (2005). *Cuerpo Y Modernidad Carrera de Ciencias de la Comunicación*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Nicoll, M. (2003). *Comentarios psicológicos sobre las enseñanzas de Gurdieff y Ouspensky*. Buenos Aires: Argentina: ed. Kier.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, España: Martínez Roca.

- Ortega, J y Perafán, G. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estado actual de la cuestión. *EDUCyT*, (6), 17 -29.
- Otley, D. y Berry, J. (1994): Case study in management accounting and control, *Management Accounting Research*, (5), 45-65.
- Pachón, O y Perafán, G. (2013). El conocimiento profesional del profesor de educación física, *Lúdica pedagógica*. 18 (2).123 – 131
- Papplow, U. (1973). "Origen y comienzos de los ejercicios físicos. *Citius Altius Fortius*. (125), 135-154.
- Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa : Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebius*, (25), 1–7.
Retrieved from <http://redalyc.uaemex.mx>
- Pateman, C. (1970). *Participation and Democratic Theory*. Cambridge: University Press.
- Pedraz, M. (2008). *Arqueología De La Educación Física Y Otros Ensayos*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la actividad física popular y los juegos tradicionales. (48), 6–16. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (48), 6-16
- (1999). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Revista movimiento*, 19 (1), 309-329.
- Pedraza, A.; Durán, V.; Serna, E. y Amador, A. (2015). Los estilos de aprendizaje: Elemento clave en la interacción formativa, caso Licenciatura en Deporte UPN. *Ímpetus*, 9 (2), 91-102.

- Perafán, G. (2013). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011: MEN - Universidad del Valle.
- Pérez S. y Devis D. (2003). La promoción de la actividad física relacionada con la salud. La perspectiva de proceso y de resultado. *Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (3) 69-74 en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista10/artpromocion.htm>
- Pinillos G. (2006). La educación física y el deporte en Colombia. Una oposición de discursos en el período comprendido entre 1968 y 1991, en <http://www.efdeportes.com/> 93 (10).
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Platt, T. (1988). *Pensamiento político Aymara*. En Albó, Xavier (comp), *Raíces de América: el mundo Aymara*. Madrid, España: Alianza.
- Pontón R. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México: Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Pope, M. y Gilbert, J. (1983). Personal Experience and the Construction of Knowledge in Science. *Science Education*, 67(2), 193-203.
- Pope, M. y Scott, E. (1983). La epistemología y la práctica de los profesores. En Porlán, García y P. Cañal (Coords.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla, España: Díada.
- Porlán, R. (1995). Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 3(1), 7-13.

- Porlán, R. *et al.* (1988). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla, España: Díada.
- Porlán, R. (1989 b). Teachers' thought and school research. *Cambridge Journal of Education*, 19(2), 147-153.
- Porlán, R. y Martín, R. (1996). Ciencia, profesores y enseñanza: unas relaciones complejas. *Alambique*, (8), 23-32.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín, R. (1997a). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín, R. (1997b). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones*. Departamento de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Sevilla. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Posada, J. (2001) Notas Sobre Comunidad Educativa, Universidad Nacional De Colombia Programa. (5),87 – 119.
- Probyn, E. (1992). Corps féminin, soi féministe, le dédoublement de l'énonciation sociologique. *Sociologie Et Sociétés*, 24 (1), 33-46.
- Ramírez, F. y Zwerg, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, 91-111.
- Ricoeur, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Mexico: Siglo XXI.

- Rivero, A y Porlan, A. (1999). *La naturaleza y organización del conocimiento profesional "deseable" del profesorado*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Rodrigo, M. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje*, (31-32), 145-156.
- Romeo, D. (2007). Capacidad comunitaria en beneficio de promover salud en la colectividad. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 23(3) Recuperado en 03 de diciembre de 2017, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252007000300013&lng=es&tlng=es.
- Ryan, B.; Scapens, R. y Theobald, M. (1992). *Research Methods and Methodology in Accounting and Finance*. London: Thomson.
- Sánchez D. (2006). Definición y Clasificación de Actividad Física y Salud, (febrero 02 de 2017) Disponible en: www.sobreentrenamiento.com
- Serna, E.; Durán, V. y Pedraza, T. (2014). Estilos de aprendizaje y logro académico de estudiantes de licenciatura en deporte. *Horizontes Pedagógicos*, 16 (1), 42-54.
- Sherry, A. (1969). A Ladder Of Citizen Participation, *Journal of the American Institute of Planners*. 35 (4), 216-224.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* , 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1). 1-23
- Stake. R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.

- Stark, R. (1999), Ponencia: El Término Sujeto Como Punto De Partida, disponible en:
http://www.corredordelasideas.org/docs/ix_encuentro/2da_mesa_roberto_stark.pdf
- Stenhouse, L. (1981). *An Introduction to Curriculum Research. Research and Development*. Londres: Heinemann Educational Books Ltd. Trad. cast. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Tinning, R. (1992). *Teacher Education and the Development of Content Knowledge for Physical Education Teaching*. In L. Montero Mesa (Ed.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, España: Tórculo.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad* [1887], trad. de J. Rovira Armengol, Losada, Buenos Aires.
(1986). *Revista Sociológica, Teoría Sociológica* No.1
- Torres, I. (1996). Lúdica en la jugada, *Lúdica Pedagógica*. (2), (sp).
- Touraine, A. (1986). Introducción al método de intervención sociológica. *Estudios Sociológicos*. Núm. 11: México.
- Touraine, A. (1993). *Découvrir les mouvements sociaux"*, en Francois Chazel (dir.), *Action collective et mouvements sociaux*, París, France: Presses.
- Touraine, A. (1995). *Producción de la sociedad*, México: UNAM, IIS/IFAL
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?*. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.
- Tuay, R.; Carreño, A.; Durán, V. y Valencia, F. (2015). *Conocimiento profesional docente desde la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente en docentes de Secundaria*. Libro: *Educación secundaria y sus modalidades en el contexto*

nacional e internacional: presente y porvenir producciones académicas. Córdoba, Argentina: EDUCC.

Ulmann, J. (1965) *De la gymnastique aux Sports modernes. Histoire des doctrines de l'éducation physique.* Paris: PUF.

Varela, R. (2003) Historia del deporte, la actividad física y los juegos, recuperado en: <https://es.slideshare.net/guest1fab96c/historia-del-deporte-y-del-ejercicio-fisico>.

Octubre 15 de 2017

Weber, M. (1964). *Economía Y Sociedad*, México: Fondo De Cultura Económica.

Weber, M. (1985). *Economía Y Sociedad*. México: Fondo De Cultura Económica

Who. (1946). Constitution of the World Health Organization, World Health Organization, Ginebra, 22 de julio. Disponible en internet:

http://www.who.int/rarebooks/official_records/constitution.pdf

Yin, R. (1981). The Case Study Crisis: Some Answers, *administrative science quarterly*, (26), 58-65.

Yin, R. (1984/1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage. Thousand Oaks, (4), 240

Zamudio, F. (2003) *El Conocimiento Profesional del Profesor de ciencias sociales*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. pp. 87-104.

Marco legal:

(Ley 80 de 1925) Documentos sobre la educación física y el deporte en Colombia Educación Física y Deporte, 1986. Vol. 8, Nos. 1-2 Medellín.

MEN, (2000). Lineamientos curriculares en educación física, recreación y deportes, ed, Magisterio.

OMS, (2011) Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud

Recuperado en: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>

Índice de abreviaturas

OMS: Organización Mundial de la Salud

MEN: Ministerio de Educación Nacional.

GPAF: Gestión y Pedagogía de la Actividad Física

AF: Actividad Física.

AFC: Actividad Física Comunitaria.

CP: Conocimiento Profesional.

Cuadros, Imágenes Y Tablas

Cuadro 1. Categorías del Conocimiento Profesional

Cuadro 2: Conocimiento profesional como sistema de ideas integradas (Perafán, 2013).

Cuadro 3. Indicadores metodológicos sobre categorías del CP

Cuadro 4. Descriptores de las categorías del CP.

Cuadro 5. Descriptores para la categoría de comunidad

Cuadro 6. Descriptores para la categoría de Actividad Física

Imagen 1: Fases del diseño Metodológico

Imagen 2. Formato transcripción de entrevistas

Imagen 3. Ejemplo de codificación selectiva

Imagen 4. Ejemplo de selección y transcripción por categoría

Imagen 5. Ejemplo de codificación en segundo nivel.

Imagen 6. Ejemplo aplicación IRaMU TeQ por categorías.

Tabla 1. Referencias de intervención

Tabla 2. Ejemplo agrupamiento párrafos vs descriptores identificados

Tabla 3. Criterios observados sobre categorías centrales.

ANEXOS

Anexo 1: Ficha de validación (1) de encuesta para la selección de caso.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

En el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación se propone la siguiente encuesta con el propósito investigativo de caracterizar la muestra y seleccionar dos sujetos de investigación para su participación en un estudio de caso centrado en la caracterización del conocimiento profesional del docente de actividad física que desarrolla su labor en el ámbito comunitario.

Se garantiza absoluta reserva sobre la identificación del autor y sobre información consignada en el instrumento, en tanto su utilización es exclusivamente para efectos investigativos, no será utilizada, socializada y/o difundida en otros medios diferentes al ya señalado. Por favor llénela con la mayor honestidad posible, si tiene alguna pregunta en relación al instrumento, por favor comunicarse con Victor H. Durán al correo electrónico: guajiro78@gmail.com

Por lo anterior se incluye la siguiente rejilla para validación de las preguntas, por favor lea con atención cada una de ellas y comente según su criterio de experto, haciendo sugerencias en cuanto al objetivo de cada pregunta, claridad en la redacción, relación interna con los componentes y otras preguntas dispuestas y coherencia de la pregunta frente al propósito de la encuesta, finalmente encontrará un espacio dispuesto para sugerencias generales, agradezco de antemano su valiosa colaboración.

TIPO DE INSTRUMENTO: Encuesta de aplicación masiva.

TEMA DE INVESTIGACIÓN: Estudio de caso para la caracterización del conocimiento profesional docente de los docentes de Actividad Física Comunitaria.

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO: Seleccionar dos sujetos de investigación para su participación en un estudio de caso centrado en la caracterización del conocimiento profesional de docentes de actividad física que desarrollan su labor profesional en el ámbito comunitario.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

- Docente con más de 5 años de experiencia profesional.
- Formación Profesional relacionada a disciplinas del movimiento humano.
- Desarrollo de Trabajo comunitario.
- Razón “vocacional” del vínculo y trabajo con la comunidad.

POBLACIÓN: Docentes de disciplinas relacionadas con el movimiento humano, entre ellas: Licenciaturas en Educación Física, Deporte, Recreación, Profesionales en Cultura Física, Ciencias del Deporte. Etc.

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|--|-----------------------|---|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| Delimitar los criterios de selección de los participantes en la investigación. | SI | Tiene relación con las preguntas realizadas al interior del instrumento | Pertinente | |

IDENTIFICACIÓN:

1. Nombre y Apellido: _____
2. Correo Electrónico: _____
3. Edad:
 - a) entre 25 y 30 años
 - b) entre 31 y 35 años
 - c) entre 36 y 40 años
 - d) entre 41 y 45 años

e) más de: 50 años

4. Género:

a) Femenino.

b) Masculino.

REJILLA PARA VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

CONTEXTO:

5. Lugar de Formación (Universidad o afines):

6. Año de egreso del pregrado: _____

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|--|-----------------------|------------------|------------|---|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| Establecer el recorrido académico del participante | SI | Clara | Pertinente | Si se regunta por el lugar de formación, es pertinente preguntar a continuación por su año de egreso. |

6. Disciplina académica de formación pre gradual: Según el aporte en la nueva pregunta 6, sería necesario cambiar la numeración del resto de preguntas.

a) Lic. Educación Física.

b) Lic. Deporte.

c) Lic. Recreación.

d) Cultura Física.

e) Ciencias del Deporte.

f) Otro. _____ ¿Cuál?

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|--|-----------------------|------------------|------------|--|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| Establecer dentro de la Educación Física, la tendencia de formación por la cual tiene mayor formación. | SI | Clara | Pertinente | Considero pertinente ingresar el grado académico de: Lic en Educación Física, Recreación y Deporte, ya que el participante puede pertenecer a un programa académico que haya desarrollado las tres tendencias. |

7. Nivel actual de Formación:

- a) Pregrado.
- b) Especialización.
- c) Maestría.
- d) Doctorado.

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|--|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| Determinar si el participante ha seguido con procesos de formación post gradual. | SI | Clara | Pertinente | . |

8. Lugar donde labora:

- a) Colegio.
- b) Club.
- c) Empresa.

d) Comunidad.

e) Otro ____ ¿Cuál?_____

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|---|-----------------------|------------------|------------|---|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| Conocer el espacio laboral en donde se desempeña el participante. | | | | Dejar más espacio para la escritura del |

9. Tipo de actividad que desarrolla:

a) Actividad física.

b) Deporte.

c) Lúdica.

d) Otra__ ¿Cuál?

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|------------------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | Otro en el subpunto e) |

10. Año de egreso (pre grado)

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|--|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | Considero que esta pregunta debe ser puesta debajo de la pregunta 5 Veo pertinente que éste punto vaya como punto 6., después de Lugar de formación. |

MOTIVACIONES LABORALES - PROFESIONALES

11. Tiempo de experiencia profesional:

- a) Entre 1 y 4 años.
- b) Entre 5 y 10 años.
- c) Más de 10 años.

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|---|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| Conocer los años de experiencia laboral del participante y así determinar si cumple con el perfil propuesto por la investigación. | SI | Clara | Pertinente | |

12. Tipo de vínculo con el ámbito laboral:

- a) Institucional.
- b) Personal.

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|--|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | No es claro para mi el fin de esta pregunta, si parte de un interes personal o si se está en el trabajo porque se relaciona con los intereses profesionales. |

13. Manera de formalización laboral:

- c) Contractual

d) Informal

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | . |

14. En nivel de importancia ¿Cuáles es su motivación para desarrollar su laboral en el ámbito anteriormente señalado? (Enumérelos siendo 1 el nivel de mayor importancia)

- a) Mejoramiento Económico ()
- b) Desarrollo Académico – profesional ()
- c) Reconocimiento social ()
- d) Vocación ()

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|--|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | En el caso dado que la persona quiera dar más de una respuesta, ¿es posible? |

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo 2: Ficha de validación (2) de encuesta para la selección de caso.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Nota: no encuentro en las preguntas la relación con la categoría conocimiento. Que tipo de conocimiento pone en escena en el desarrollo de su ejercicio laboral, como lo construyo o la relación con el nivel de formación, en mi concepto esa es una debilidad del instrumento.

Las preguntas permitirían caracterizar las personas que se dedican a ese trabajo, más no el conocimiento que utilizan o construyen o aplican para desarrollar su trabajo.

En el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación se propone la siguiente encuesta con el propósito investigativo de caracterizar la muestra y seleccionar dos sujetos de investigación para su participación en un estudio de caso centrado en la caracterización del conocimiento profesional del docente de actividad física que desarrolla su labor en el ámbito comunitario. Se garantiza absoluta reserva sobre la identificación del autor y sobre información consignada en el instrumento, en tanto su utilización es exclusivamente para efectos investigativos, no será utilizada, socializada y/o difundida en otros medios diferentes al ya señalado. Por favor llénela con la mayor honestidad posible, si tiene alguna pregunta en relación al instrumento, por favor comunicarse con Victor H. Durán al correo electrónico: guajiro78@gmail.com

Por lo anterior se incluye la siguiente rejilla para validación de las preguntas, por favor lea con atención cada una de ellas y comente según su criterio de experto, haciendo sugerencias en cuanto a el objetivo de cada pregunta, claridad en la redacción, relación interna con los componentes y otras preguntas dispuestas y coherencia de la pregunta frente al propósito de la encuesta, finalmente encontrará un espacio dispuesto para sugerencias generales, agradezco de antemano su valiosa colaboración.

TIPO DE INSTRUMENTO: Encuesta de aplicación masiva

TEMA DE INVESTIGACIÓN: Estudio de caso para la caracterización del conocimiento profesional docente de los docentes de Actividad Física Comunitaria

OBJETIVO DEL INSTRUMENTO: Seleccionar dos sujetos de investigación para su participación en un estudio de caso centrado en la caracterización del conocimiento profesional de docentes de actividad física que desarrollan su labor profesional en el ámbito comunitario.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CASOS

- Docente con más de 5 años de experiencia profesional
- Formación Profesional relacionada a disciplinas del movimiento humano.
- Desarrollo de Trabajo comunitario
- Razón “vocacional” del vínculo y trabajo con la comunidad.

POBLACIÓN: Docentes de disciplinas relacionadas con el movimiento humano, entre ellas, Licenciaturas en Educación Física, Deporte, Recreación, profesionales en cultura física, Ciencias del Deporte. Etc.

REJILLA PARA VALIDACIÓN DE LA INFORMACIÓN

CONTEXTO:

15. Lugar de Formación (Universidad o afines):

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | |

16. Disciplina académica de formación pre gradual:

- g) Lic. Educación Física.
- h) Lic. Deporte.
- i) Lic. Recreación.
- j) Cultura Física.
- k) Ciencias del Deporte.
- l) Otro. _____ ¿Cuál?

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|----------|----------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD | RELACIÓN | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | |

| | DE REDACCIÓN | INTERNA | | |
|--|--|---------|--|---|
| Algnos programas de formación profesional incluyen más de una disciplina en su nominación de titulación, esto podría confundir la respuesta. | Las opciones no permiten marcar disciplinas combinadas, en el caso se quienes se titulan en, por ejmplo educación física, recreación y deporte, o educación física y actividad física. | | | . |

17. Nivel actual de Formación:

- e) Pregrado.
- f) Especialización.
- g) Maestría.
- h) Doctorado.

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|--|------------------|------------|---|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | No es muy claro, si lo que se queire saber es el título obetenido, o si es posible incluir algun nivel | | | separar Título profesional, de niveles de formación profesional |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | de formación de estudios sin concluir, o en curso. | | | |
|--|---|--|--|--|

18. Lugar donde labora:

- f) Colegio.
- g) Club.
- h) Empresa.
- i) Comunidad.
- j) Otro ____ ¿cuál?

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | . |

19. Tipo de actividad que desarrolla:

- e) Actividad física.
- f) Deporte.
- g) Lúdica.
- h) Otra__ ¿Cuál?

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | . |

20. Año de egreso (pre grado)

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|----------|----------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD | RELACIÓN | COHERENCIA | SUGERENCIAS |

| | DE REDACCIÓN | INTERNA | | |
|--|--------------|---------|--|--|
| | | | | .subirla después de la pregunta por la formación o mejor por la titulación |

MOTIVACIONES LABORALES - PROFESIONALES

21. Tiempo de experiencia profesional:

- d) Entre 1 y 4 años.
- e) Entre 5 y 10 años.
- f) Más de 10 años.

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | . |

22. Tipo de vínculo con el ámbito laboral:

- e) Institucional.
- f) Personal.

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | . |

23. Manera de formalización laboral:

- g) Contractual
- h) Informal

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|--|--|--|--|
|-------------------------|--|--|--|--|

| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
|----------|-----------------------|------------------|------------|-------------|
| | | | | . |

24. En nivel de importancia ¿Cuáles es su motivación para desarrollar su laboral en el ámbito anteriormente señalado? (Enumérelos siendo 1 el nivel de mayor importancia)

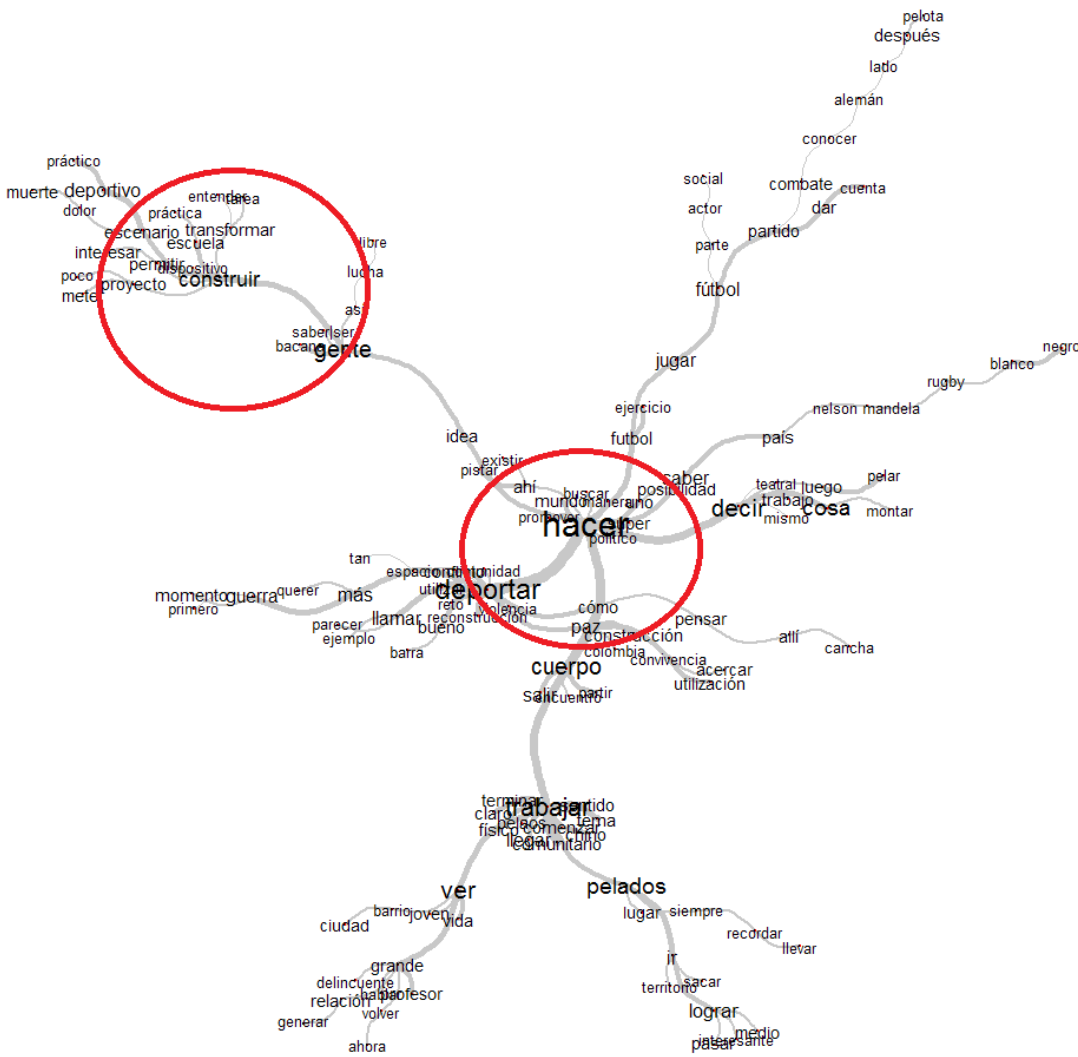
- e) Mejoramiento Económico ()
- f) Desarrollo Académico – profesional ()
- g) Reconocimiento social ()
- h) Vocación ()

| REJILLA PARA VALIDACIÓN | | | | |
|-------------------------|-----------------------|------------------|------------|--|
| OBJETIVO | CLARIDAD DE REDACCIÓN | RELACIÓN INTERNA | COHERENCIA | SUGERENCIAS |
| | | | | .ya que esta es una pregunta por el nivel de percepción sobre sugiero una escala |

¡Muchas gracias por su colaboración!

Los siguientes gráficos muestran el resultado de aplicación del software Iramu TeQ, por categorías, el cual sirvió de apoyo para la elección de criterios de análisis de los datos recogidos, en tanto se trata de la expresión de recurrencias e importancias en el universo conceptual presentes en las narraciones del docente, producto de las entrevistas. Por consiguiente, se resaltan los nodos conceptuales orientados hacia la esquina superior izquierda, que según el software, se muestran como más relevantes.

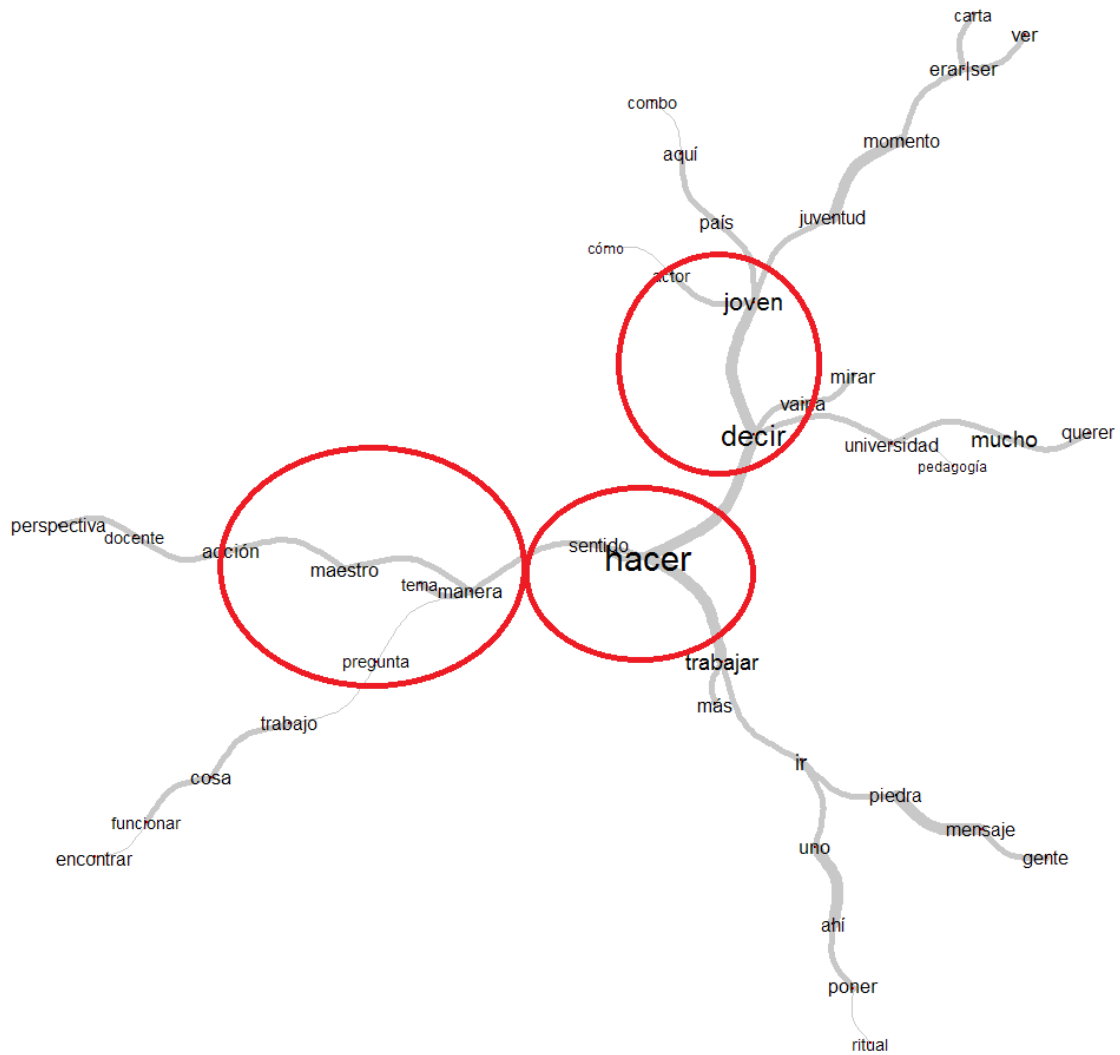
Anexo 3. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Actividad Física Comunitaria



Anexo 5. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Saber Académico



Anexo 7. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Saber De Guiones



Anexo 8. Aplicación IRaMU TeQ Categoría: Saber De Teorías Implícitas

