

DE-CONSTRUCCIÓN – CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA EN 6 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
BÁSICA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE POPAYÁN

Autores:

GERARDO HERNAN JIMENEZ LOPEZ
VICTOR HUGO QUILINDO
ELKIN FERNANDO SEVILLA GUZMAN.

Grupo de Investigación Nacional:
Motricidad Humana y Mundos Simbólicos

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN EDUCACION
FISICA RECREACION Y DEPORTES
POPAYÁN.
2006

DE-CONSTRUCCIÓN – CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA EN 6 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
BÁSICA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE POPAYÁN

Autores:

GERARDO HERNAN JIMENEZ LOPEZ
VICTOR HUGO QUILINDO
ELKIN FERNANDO SEVILLA GUZMAN.

Director:

Mg. Luís Guillermo Jaramillo Echeverri

Trabajo final para optar el título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis
en Educación Física Recreación y Deportes

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN EDUCACION
FISICA RECREACION Y DEPORTES
POPAYÁN.
2006

DE-CONSTRUCCIÓN – CONSTRUCCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA EN 6 INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN
BÁSICA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE POPAYÁN.

Autores:

GERARDO HERNAN JIMENEZ LOPEZ
VICTOR HUGO QUILINDO
ELKIN FERNANDO SEVILLA GUZMAN.

Grupo de Investigación Nacional:
Motricidad Humana y Mundos Simbólicos

UNIVERSIDAD DEL CAUCA
FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES EXACTAS Y DE LA EDUCACION
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN EDUCACION
FISICA RECREACION Y DEPORTES
POPAYÁN.
2006

INTRODUCCIÓN	2
1. REFERENTE CONCEPTUAL.....	4
1.1 Jóvenes e imaginarios de la Educación Física.....	4
1.2 Breve reflexión acerca de los imaginarios de los jóvenes escolarizados en la ciudad de Popayán	6
1.3 De-construcción – construcción de la Educación Física como texto cultural.....	7
1.4 La motricidad Humana como posibilidad para la re-existencia del cuerpo.	9
1.5 Enfoque teórico y metodológico en Investigación Acción en Educación:	16
1.6 Investigación acción: experiencias en Educación Física.	21
1.7 La Investigación acción Participación:.....	26
1.7.1 Diseño Metodológico En La Investigación Acción Participación (IAP)	29
2. ÁREA PROBLEMÁTICA	38
3. EXPERIENCIAS EN INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN	40
4. CONTEXTO SOCIOCULTURAL.....	44
4.1 Práctica escolar.....	44
4.2 Escolares De La Básica Secundaria	47
5. JUSTIFICACIÓN	50
6. PREGUNTAS INICIALES.	53
7. OBJETIVOS.....	54
8. EMANCIPACIÓN DE LOS SENTIRES: PROPUESTA DE UNA IAP COMO POSIBILIDAD PARA LA RE- EXISTENCIA DEL CUERPO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FISICA.	55
8.1 diseño metodológico	55
9. CRONOGRAMA	63
10. PRESUPUESTO.....	65
REFERENCIAS	67

INTRODUCCIÓN

De acuerdo a la comprensión de la investigación jóvenes imaginarios la clase de Educación Física en las Instituciones Educativas opera desde prácticas que se mueven en una superficialidad eficientista que se distancia de la subjetividad de los actores escolares, contenidos reducidos a un repeticionismo de clase y una metodología evanescente que no seduce al estudiante; una Educación Física para preparar un cuerpo, más que para enseñar a un sujeto.

El trabajo que presentamos a continuación se divide en dos momentos; el primero es un abordaje teórico de los resultados de la investigación *Jóvenes e imaginarios de la Educación física*, investigación realizada en seis instituciones de la ciudad de Popayán, donde las miradas de los y las jóvenes sobre la clase de Educación Física nos permiten comprender como los imaginarios sociales se encarnan como una práctica cultural instituida y como propuesta intencionada de formación de un cuerpo productivo, dócil y disciplinado que se distancia de la razón, así mismo, reflexiones sobre los resultados de dicha investigación, sobre las prácticas, necesidades y sentires de los estudiantes respecto a la clase.

En este sentido, surge la necesidad de proponer alternativas de transformación de las prácticas en Educación Física; Una posible alternativa es la Investigación acción participación como una forma de estudio para la *de-construcción-construcción y transformación de la realidad de la Educación Física*, donde participan activamente los miembros de la comunidad educativa con el fin de transformar la clase de Educación Física.

En segundo lugar, se presenta la propuesta *Emancipación de los Sentires*:

Propuesta de una IAP como posibilidad para la re- existencia del cuerpo en la clase de educación física, la cual habla de un proceso investigativo para la transformación de la clase de Educación Física.

En este sentido, presentamos una propuesta investigativa para la deconstrucción-construcción de las prácticas en Educación Física, con la participación activa de los estudiantes, develando así la subjetividad de los participantes.

1. REFERENTE CONCEPTUAL

Para construir esta propuesta tenemos como eje central los resultados de la investigación Jóvenes e imaginarios de la educación física, estudio realizado en seis instituciones de la Ciudad de Popayán, que tuvo como objetivo la comprensión del imaginario respecto a la clase de Educación Física.

1.1 Jóvenes e imaginarios de la Educación Física:

Ésta investigación se ubica, de manera intencional, en recuperar y visibilizar a los sujetos sociales que vivencian su corporeidad de múltiples formas. Fue así que al preguntarnos por los imaginarios juveniles escolarizados de la Educación Física implicó des-velar (quitar el velo) las opacidades¹ que circulan permanentemente en las voces, en los relatos, en los silencios y en lo inefable de las y los jóvenes, de su discurso institucional y de las prácticas pedagógicas de los maestros, padres/madres e incluso de los mismos investigadores.

De los estudios realizados en los últimos años², entre ellos el presente, podremos aventurarnos a decir que las opacidades del imaginario de la Educación Física se ubican alrededor de un bucle con los siguientes rizomas o raíces: cuerpo/máquina – encarnamiento experiencial³ - consumo.

¹ La opacidad la entendemos a partir de la propuesta de Juan Luis Pintos en la cual las realidades sociales se presentan en un juego de relevancias y opacidades. La opacidad se entiende como aquel lado no marcado de la distinción, aquello que está oculto y que es necesario desvelar. (Pintos, 2000: 168)

² Estudios como: el informe nacional de los adolescentes escolarizados ante la clase de Educación Física. investigación realizada por profesores y estudiantes de siete universidades del país, auspiciada por las vicerrectorías y centros de investigación de cada universidad y Conciencias (Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005); el sentido de las prácticas de la Educación Física en el departamento de Caldas (Jaramillo, Murcia y Portela, 2005); la cultura corporal adolescente (Bonilla, 2000) y el cuerpo en boca de los adolescentes (Arboleda y otros 2003).

³ El encarnamiento experiencial lo entendemos como “ese saber que no puede separarse del individuo concreto que es quien encarna. Así, el saber de la experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad,

En este sentido, los jóvenes a través de las prácticas deportivas (que no sólo se circunscriben a la clase aunque las contiene) vivencian su corporeidad en un juego de relaciones difíciles de delimitar entre la producción y el consumo; cuerpo-máquina que se prepara a nivel funcional desde lógicas de eficiencia y la eficacia, desde la técnica, el proyecto de largo plazo y la obediencia; a su vez, es un cuerpo atlético y saludable que el capitalismo avanzado ha convertido en ideal estético y que alrededor de patrones culturales de belleza lo ubica en los terrenos del consumo.

La escuela y en especial la Educación Física, nutre y garantiza la producción de un cuerpo-objeto que motrizmente pueda responder a las exigencias del mundo del mercado (idealización estética). La propuesta deportivizada de la Educación Física se encuentra en consonancia con dicho proyecto; su vigencia en la escuela y en los imaginarios de deseo que los jóvenes expresan, se relaciona estrechamente con las modalidades de producción que se ofrecen a través de la industria cultural y que invaden una ecología social de deporte en la representatividad, los nacionalismos, en el triunfo y en el ideal estético de cuerpo-consumo. Así entonces, las modalidades de producción de cuerpo/venta nos hacen afirmar que aspectos como “la libertad de hacer, la inventiva y la creatividad, son incentivadas y puestas permanentemente a prueba bajo el baremo de la competitividad” (Barbero, 2004: 37).

A su vez, existen prácticas culturales desde las cuales los jóvenes intentan fugarse a través de actividades asociadas al riesgo y la aventura, de expresiones estéticas transgresoras y nuevas sonoridades entre otras. “Hoy el imaginario de cuerpo aparece como el objeto de distintas inspiraciones y manipulaciones científicas y tecnológicas, pero también es meta de nuevas prácticas de comunicación. Los jóvenes acuden a múltiples incisiones corporales en formas de tatuajes o aretes en distintos lugares de su

un carácter, una sensibilidad, o en definitiva una forma humana singular que es al a vez una ética y una estética.” (Larrosa, 1998).

anatomía, hasta perforaciones en las lenguas y ojos” (Silva, EL TIEMPO; 2004). Son jóvenes que emergen desde lo imaginal y emocional, reaccionando a las instituciones tradicionales (escuela, familia, iglesia) que permanecen aferradas a los dualismos y que expulsan el cuerpo de su sensibilidad.

Frente a estas realidades mutantes que viven los y las jóvenes, la escuela y en especial la Educación Física, no ha logrado desbordar la propuesta de formación de cuerpo–objeto, ni cumple con la promesa de consumo que ofrecen frenéticamente los medios de comunicación. Esta invisibilización de las nuevas sensibilidades de nuestros jóvenes, pone en evidencia el rezago no sólo de la escuela sino de una Educación Física deportivizado que nació en los albores de una modernidad dual que no ha podido aún desprenderse.

1.2 Breve reflexión acerca de los imaginarios de los jóvenes escolarizados en la ciudad de Popayán

Los imaginarios del joven escolarizado ante la clase de Educación Física en la ciudad de Popayán fue un estudio en el que se comprendió que aún persiste la mirada de una clase de tipo funcional, que otorga primacía a la perfección de un cuerpo a través del ejercicio físico. De este modo, los imaginarios acerca de la clase de Educación Física corresponden a unas prácticas deportivas que testimonian dinámicas por las que transita el joven escolarizado; las preguntas que abren entonces la discusión son ¿cómo se hacen carne las prácticas deportivas en educación Física? ¿Qué tipo de procesos metodológicos vivencia el estudiante?

1.3 De-construcción – construcción de la Educación Física como texto cultural.

Cuando Derrida en la década de los 70 empezaba a implementar la palabra de-construcción en sus textos: “La voz y el fenómeno (1973)”, “De la gramatología (1977)” y “La escritura y la diferencia (1978)”; no pensó que la misma palabra de-construcción fuera acuñada a otras disciplinas como la historia, la literatura y las ciencias sociales entre otras. Esto tal vez por la urgencia que presentan las mismas disciplinas de ir refrescando su hacer y rigor epistemológico de cara a los cambios acelerados de la época; un ejemplo de ello, es el giro que se va tornando en Educación Física, pasando de un deporte en el ideal olímpico (aún no desaparecido), a una disciplina pedagógica que se preocupa por la formación del sujeto en sus diferentes dimensiones: social, cultural, física, artística, mental. Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer, ya que los procesos académicos son cada vez más lentos y las generaciones de niños, niñas y jóvenes se viene mutando rápidamente; se dislocan y crean nuevas sensibilidades en medio de la máquina tecnológica y el encuentro relacional con sus pares u homólogos.

Si bien el mismo Derrida aplicó el enfoque de Desconstrucción en obras filosóficas como posibilidad de detectar errores lógicos en la argumentación de un oponente, poniendo en evidencia una incompatibilidad entre lo que el escritor cree argumentar y lo que el texto dice realmente; aclaró que el término de-construir no es la destrucción o demolición de una obra o una teoría en sí tal y como lo han querido evidenciar algunos filósofos o investigadores sociales. “En efecto, de-construir parece significar ante todo: desestructurar o descomponer, incluso dislocar las estructuras que sostiene la arquitectura conceptual de un determinado sistema o de una secuencia histórica” (Peñalver, citado por Derrida 2001: 18).

Derrida reconoce que el concepto de De-construcción cogió vuelo por sí mismo, sin saber las diferentes acepciones o significados que le darían a su propuesta filosófica. “Cuando escogí esa palabra, o cuando esta se me impuso, creo que fue en “De la Gramatología”, no pensaba que se le reconocería un papel tan central en el discurso que me interesaba” (Derrida, 2001: 19). Esto hizo que el mismo Derrida aclarara el sentido del concepto, su procedencia filosófica más que etimológica y así evitar demagogias y argumentaciones desviadas de su verdadero sentido.

Derrida aclara que recoge la De-construcción de la filosofía Heideggeriana que hace referencia a “*Destruction*” o “*abbau*” que significan mucho más que aniquilación o destrucción acuñadas a lo negativo, más próxima a la demolición nietzscheana que a la interpretación Heideggeriana. Derrida asume la de-construcción alejándose de los métodos tecnicistas y se posesiona de ella “como acontecimiento histórico que tiene lugar en, o como, *la clausura del saber y la diseminación del sentido*”. (ibid: 16). Diseminación utilizada a la argumentación escritural, pero también al sentido del logos que se ha estatificado en una racionalidad radical.

A nuestro juicio, *De-construcción* es des-sedimentar lo quieto, lo estático y lo adormecido de la razón; la somnolencia en la que se han dormido algunas disciplinas que no han podido salir de un enclaustramiento de normalidad racional. Antes que destruir, lo que se busca es recoger y revolver lo quieto, hacer una epistemología proliferante; “nuestra tarea es hacer fluido el material petrificado que encontremos, y volver a iluminar los conceptos contenidos en esa materia muerta o sedimentada” (Jaramillo, 2005: 22).

1.4 La motricidad Humana como posibilidad para la re-existencia del cuerpo.

La Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) viene constituyéndose en una posibilidad para la Educación Física, en tanto busca romper los dualismos cartesianos que hemos heredado de la cultura Occidental; intentamos salir de la costra bipartita que nos separa; parecemos incrustados en almejas que nos mantienen en la reductividad; educados sólo en lo físico, dejando de lado el resto de lo que somos: percepción, pensamiento, razón y emoción, como si ello fuera asunto de disciplinas ajenas a la nuestra.

Sentimos que el lastre cosificante de lo físico pesa sobre nuestras espaldas, nos atosiga, nos ahorca y cierra posibilidades de concebimos como seres en situación, en un mundo temporalizado que se define cada vez menos por la eficiencia y la eficacia. La preeminencia en lo físico, amarra toda tentativa de búsqueda existencial de ser cuerpo, nos impide percibir la vida desde la sensibilidad. De saber y comprender⁴ que estamos hechos de algo más que de cuerpo en movimiento; ¿acaso el cuerpo se compone sólo de músculos y huesos?, él también es emoción, afecto, pensamiento y accionar de nuestra vida. Salir del paradigma de la simplicidad (dual, cartesiano) como lo llama Manuel Sergio (1999), no es tan fácil como él y todos lo hemos intentado; su propuesta de CMH surge como un problema ontológico, epistémico y político frente a la equívoca concepción de cuerpo-físico, como movimiento intencional de trascendencia (superación). Tiene en cuenta la intencionalidad que emerge de la consciencia a partir de una fenomenología del sentido... “es una nueva ciencia humana donde el hombre y mujer surgen como ser, consciencia y valor” (Sergio, 2006).

La propuesta de este filósofo posee más o menos tres décadas (1979-2006), tiempo en el que se propone hacer un cambio de paradigma frente a cuatrocientos años de cosificación humana, de percibir el cuerpo como

⁴ Para Max Neef 2003, sólo sabe el que comprende aquello de lo cual hace parte, no se comprende algo de lo cual nos separamos, se puede conocer algo teóricamente mas no comprenderlo.

agregado del alma, como operatividad mecánica de un imaginario⁵ moderno o de modernidad⁶. La lógica ambivalente de cuerpo – alma ha operado no sólo en la Educación Física sino también en el ámbito cultural, científico, económico y social del ser humano; los conocimientos disciplinares se han construido a partir de una concepción de orden, equilibrio y progreso de vida ilustrada que coloca al hombre (varón) pensante como dueño y señor del universo. Por tanto, no se puede esperar de forma inmediata un cambio, un giro de 180° de ser cuerpo, sensibilidad y experiencia como fuente consciente de emancipación de ser en el mundo. Sin embargo, en los últimos años, disciplinas como la filosofía, la historia y la sociología entre otras, empiezan a reconocer que su hechura, su contenido y envoltura, tiene como basamento una esencia encarnada, una subjetividad; como diría Proggine: “lo subjetivo surge de todo, a la vez que forma parte de ese todo” (citado por Wallerstein, 2001).

Son cuatro siglos de invisibilización corpórea⁷, siglos que tuvieron su inicio con hombres como Locke (1604) citado por Galantini (2001), quien consideró el cuerpo como aparato de domesticación y sirviente de la razón⁸. Siglos atemperados por la impronta racional en la vida consuetudinaria (habitual) de los científicos-naturales, en la burocratización de la política, en el

⁵ Para Castoriadis (1996), el imaginario es una constitución activa, o sea, es una creación de los sujetos donde el interés no está en el descubrimiento sino en la constitución de nuevas formas de entender y explicar las realidades. En los imaginarios, las realidades se desplazan desbordando lo preexistente, lo previsto, lo que es considerado como real. (Citado por Murcia, Jaramillo, Camacho y Loiza, 2005)

⁶ En palabras de Escobar (2004: 55), la modernidad es una forma peculiar de organización social que nació con la conquista de América y se cristalizó inicialmente en el norte de Europa occidental en el siglo XVIII. En el plano social la modernidad se caracteriza por la existencia de instituciones como el estado-nación y la burocratización de la vida cotidiana basada en el saber especializado; en el plano cultural se singulariza por orientaciones como la creencia en el progreso continuo, la racionalización de la cultura y los principios de individualización y universalización; y en el plano económico se particulariza por sus vínculos con diversas formas del capitalismo, comprendido el socialismo de Estado como forma de modernidad.

⁷ Lo corpóreo es un adjetivo calificativo relativo a corporeidad. La corporeidad es una condición concreta de presencia, participación y significación del hombre en el mundo. Como condición objetiva, la corporeidad es el substrato sobre el cual se construye la motricidad. Como vivencia subjetiva, la corporeidad es fruto de la construcción de la motricidad (Kolyniak C, 2003).

⁸ Locke, distribuye la crianza física en función de los fines propuestos: fortalecer el cuerpo para resistir la fatiga, crear destrezas corporales y hábitos de endurecimiento corporal, así como, conservar el cuerpo fuerte y vigoroso para obedecer al espíritu. (Martín Nicolás citado por Galantini, 2001).

avasallamiento colonial y progresista de la cultura, y en la extensión del capitalismo como promesa del desarrollo económico. El imaginario cosificante del cuerpo (como anexo del alma), no ha sido meramente un problema del pequeño universo de una disciplina, ni siquiera de la Ciencia y la Filosofía. La reductividad del cuerpo es y ha sido un virus que se ha inoculado en la vida cotidiana de nuestros territorios; en el *sentido* que el hombre y la mujer le han otorgado a los objetos, a sus congéneres y a las relaciones que se establecen entre ellos. La dualidad se ha convertido en una *epidemia* que poco a poco se fue “normalizando”, primero en Occidente (Europa y Norteamérica), después en casi el resto del planeta. Así, se nos hizo normal, a partir de nuestra historicidad, concebir el cuerpo como objeto de domesticación, consumo y producción; domesticado para la competencia por aparatos tecnológicos llamados escuelas; moldeado y modelado como músculo carnoso que se abulta con silicona y ejercicio físico para la venta, como objeto de placer; y transformado en producto de trabajo por sociedades capitalistas-excluyentes que diseñan dispositivos de control para seguir en el poder, como una estrategia de producción.

Nos encontramos frente a un problema de concepción de cuerpo, mundo y vida que no es exclusividad de la Educación Física. El área, evidentemente por estatuto disciplinar (Educación Física), ha sido la encargada, como chivo expiatorio, que dicho proceso cosificante sea decantado en nuestros imaginarios de cuerpo; inicialmente, como opción para regenerar la raza, propósito declarado en Colombia a principios del siglo XX⁹, luego, como acción normalizadora para el buen encauzamiento de los estudiantes y como derroche de energía¹⁰.

⁹ Con el III Congreso Nacional de Medicina en Colombia (1903), surge la polémica tesis por parte de algunos intelectuales, que el atraso del país se debe a la “degeneración de la raza” derivada de la nefasta mezcla entre indígenas degenerados y españoles aventureros e inmorales». Se proponía la importación de nórdicos que mejoraran la raza y la necesidad de reformar la educación introduciendo la higiene y la educación física debido al fracaso de la Reforma Uribe (Vargas, 2003: 31).

¹⁰ Ver investigación de Jaramillo, Murcia y Portela, 2005.

La Educación Física en nuestros países se ha encargado de extender y reproducir el concepto dual de cuerpo en cada una de nuestras instituciones escolares y no escolares, en la cultura y la sociedad en general; el imaginario social de cuerpo ha quedado reducido como simple gregario de la razón. Nuestra concepción de mundo, de vida, de ser humano, del sentido, ha sido un problema de cómo nos instalamos frente a aquello que queremos comprender, cómo sentimos y nos sentimos respecto a lo que nos rodea; para el caso específico, si tenemos o somos cuerpo. Esta situación nos interpela a indisciplinarnos, a no seguir ubicándonos en el mundo sólo desde nuestra disciplina; será mejor abrir la brecha, andar y desandar, dar nombre a lo in-nombrado e intentar nombrarnos de otra manera; es pensar epistémicamente, que en palabras de Zemelman (2005), es tener la capacidad de plantearnos problemas más allá de contenidos teóricos...de cuerpo.

¿Cómo enfrentar desde la Motricidad Humana la noción de un cuerpo que vive, siente y transforma mundo?

Cuestionamiento a resolver, a partir de investigaciones, encuentros, eventos, teorías y saberes, de qué forma el antiguo paradigma ya no nos alimenta, no nos nutre, cómo nos sentimos inanes respecto al querer expresarnos desde lo que somos como seres hologramáticos¹¹ y no simplemente desde la razón. No se trata de cerrarnos desde el juicio acusatorio de decir que el anterior paradigma no servía; sino irnos mutando con-sentido, mirando nuestros quiebres como seres en formación, valorando sobretodo aquello que ha sido piedra de tropiezo para no volver a resbalar. El error, si es que existe al interior del nuevo paradigma de Motricidad Humana, es que a veces cortamos toda tentativa de flexibilidad y apertura frente a lo hecho por la

¹¹ Para Giraldo (2004), un holograma es una imagen en la que cada punto contiene la casi totalidad de la información sobre el objeto representado. El principio hologramático significa que no sólo la parte está en el todo, sino que el todo está inscrito, en cierta forma en la parte. De este modo, la célula contiene en sí la totalidad de la información genética, la sociedad en tanto que todo, por mediación de su cultura, está presente en la mente de cada individuo.

Educación Física, pensamos que lo realizado por otros académicos, años atrás, llegó a ser insignificante frente a nuestra gran propuesta. No olvidemos que el mismo Sergio (1999) escribía en sus primeros libros que la Motricidad Humana sin la Educación Física no tiene historia, pero a su vez, la Educación Física sin Motricidad no tiene futuro.

Reconocemos que al lado del paradigma de la CMH se encuentran otros como el intercultural, que intenta sobreponerse al proyecto homogeneizante de modernidad/colonialidad traído de Occidente (Walsh, 2005); el pensamiento de orden superior propuesto por Lipman (1997) y la Práctica Reflexiva propuesta por Shön (1992, 1998) donde intenta fusionar pensamiento crítico y pensamiento creativo y así, se pudieran citar una serie de saberes que se han construido como paradigmas igualmente válidos al de la Motricidad Humana. Seríamos ingenuos y hasta ilusos pretender resolver un problema que no sólo ha sido objeto de estudio de la Educación Física, ni de la Motricidad Humana, sino de las disciplinas en general.

Específicamente, la Educación Física viene en su historicidad comprendiéndose a través de tendencias como:

- Deportiva
- Psicomotriz
- Sociomotriz
- Aeróbica y Fitness
- Integradora o de Complementación

Esta última es reconocida por el profesor Hipólito Camacho Coy (2003) como una integración de diferentes tendencias con un criterio de complementariedad, buscando hacer la clase de Educación Física más creativa y versátil. Un ejemplo de ello, es como se puede estructurar un programa con los contenidos y fundamentos del deporte pero integrando aspectos de la tendencia Psicomotriz (aspectos de lateralidad,

independencia segmentaria y conductas temporo-especiales entre otras). Esta tendencia se ha preocupado por una Educación Física que atiende al ser humano de manera integral, intentando superar el concepto mecanicista y repetitivo que tradicionalmente tiene el área¹². Sin embargo, las últimas investigaciones en la ciudad de Neiva como *El imaginario del joven sobre la clase de Educación Física*, muestran que:

Entorno a los contenidos y forma de trabajo en clase, los estudiantes reclaman un cambio radical “no mas de lo mismo” no más baloncesto, fútbol, voleibol todos los años, que se incursione con otras actividades que permitan más libertad, exploración e integración. Fuera el profesor que regaña, que pone una cara amargada y dicta la clase sin ánimo y aquel que se limita a entregar un balón para que jueguen sin desarrollar ningún trabajo serio (Camacho, Castillo y Bonilla, 2005)

La investigación concluye probando que es necesario hacer una transformación radical de la gran mayoría de los contenidos que se desarrollan en la clase, de manera que no se enseñen tareas, gestos, técnicas o habilidades rígidas, sino principios organizadores de los movimientos de una manera didáctica. Ello, a pesar de que evidencia algunos resultados positivos como fuente de lúdica, integración y socialización entre los estudiantes.

Más allá de las posibilidades que nos puedan ofrecer la pedagogía y la didáctica; lo que subyace en el imaginario de los estudiantes es la concepción de un cuerpo-máquina y consumo. Así, la escuela y la Educación Física nutren y garantizan la producción de un Cuerpo-Objeto que motrizmente pueda responder a las exigencias del mundo del mercado

¹² Ver al respecto la propuesta curricular desarrollada por los profesores de Educación Física en el departamento del Huila denominada Alternativa Curricular para la Educación Física de Secundaria. Una experiencia de Investigación (Camacho et, al 1997).

(como idealización estética)¹³. Por tanto, si los imaginarios que tienen las y los jóvenes de la Educación Física se encuentran deportivizados es vano intentar re-significar las prácticas de la Educación Física por cuanto ellas están ancladas en el paradigma eficientista de cuerpo-físico, bajo un modelo de formación instrumental en el ejercicio de una Educación Física/Deportiva, donde se vivencian pocos espacios para la creatividad y la inventiva (Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya, 2005).

Teniendo en cuenta que el problema va mucho más allá del acto educativo y pedagógico y como una posibilidad que intenta desmarcarse de la repetición de una Educación Física/Deportiva; desde hace algunos años en la Universidad del Cauca un paradigma distinto al que nos ha planteado la ciencia moderna; éste se asienta en las bases de la Complejidad propuesta por Morin y otros como Ilya Prigogine; por ejemplo, este último considera como ante la omnipresencia de la repetición, la estabilidad y el equilibrio, nos encontramos en un mundo complejo de inestabilidad, evolución y fluctuaciones; es decir, estamos en el pasaje

de un universo geométrico a un universo narrativo, donde el problema central es el del tiempo. Por lo tanto la naturaleza y los seres humanos no están separados y mucho menos son extraños entre sí.... No es que los equilibrios no existan, sino que son fenómenos excepcionales y transitorios. Todas las estructuras con el tiempo se mueven alejándose del equilibrio, lo subjetivo surge de todo, a la vez que forma parte de ese todo... Las interacciones dentro de los sistemas son continuas, y esa comunicación constituye la irreversibilidad del proceso, creando correlaciones cada vez más numerosas. No sólo los humanos, la materia también tiene memoria (Prigogine, citado por Wallerstein, 2001: 189).

¹³ Como ejemplo, sugerimos leer la novela *Sin Tetas No Hay Paraíso* de Gustavo Bolívar Moreno donde el autor expone como algunas mujeres consiguen dinero para hacerse una cirugía estética, ello aunado a la edad menor de las mujeres (EL ESPECTADOR, 30 de Julio al 5 de agosto, 2006 – Sección Arte & Gente).

La Motricidad se plantea como un quiebre epistemológico desde la multi-dimensionalidad de los sujetos, como inestabilidad ante los equilibrios que han operado en el cuerpo a partir de una razón instrumental; quiebre frente a la cosificación y totalización objetiva que adecua como representación el objeto al sujeto; se instala como emancipación de un cuerpo intencional-encarnado.

Sergio (1999) define la motricidad como intencionalidad operante y como virtualidad para el movimiento centrípeto y centrífugo de la personalización en busca de la trascendencia. Feitosa (2006: 105) resalta de esta definición dos términos: El de *Virtualidad* entendida como apertura a todos los posibles y el de Intencionalidad como consciencia, voluntad, libertad y elección. La Motricidad puede volverse una oportunidad de desbordamiento corpóreo en nuestras comunidades escolares y no escolares. La posibilidad para re-existir desde el cuerpo.

1.5 Enfoque teórico y metodológico en Investigación Acción en Educación:

La dinámica de las transformaciones sociales interroga tanto sobre la relación entre docencia e investigación como por la relación entre formación investigación. Una pregunta por resolver es: ¿Cómo es posible que el profesor investigue durante y sobre su práctica, y motive a que sus estudiantes de Educación Media se formen a través de procesos investigativos?

La investigación fundamentalmente se ha desarrollado a nivel de los postgrados, pero hoy se demanda que fluya también por los otros niveles educativos como los semilleros de investigación. De la observación de la práctica investigativa en nuestras Universidades se percibe que la investigación se aprende fundamentalmente a través del trabajo que

ayudantes o asistentes que realizan alrededor de un profesor que ha construido una trayectoria investigando.

Una mirada de la relación entre investigación y formación es la denominada Investigación Formativa. Según Restrepo (2003) el concepto que asume el Consejo Nacional de Acreditación en sus publicaciones sobre evaluación y acreditación (CNA, 1998) asume que el propósito de la Investigación Formativa es la de "formar" en y para la investigación a través de actividades que no hacen parte necesariamente de un proyecto concreto de investigación. Su intención es familiarizar con la investigación, con su naturaleza como búsqueda, con sus fases y funcionamiento.

Lo que se plantea es que docentes y estudiantes aprendan a investigar a través de procesos investigativos. Mediante el estudio de situaciones problemáticas socialmente relevantes se familiariza a los estudiantes con las etapas de la investigación y los problemas que éstas plantean; y se promueve en los docentes la cultura de la investigación permanente de su práctica con el propósito de mejorarla.

En la intención de generar cambios, el primer referente para transformar las prácticas docentes es la *Investigación –Acción en el Aula o Educativa*, y que tal como lo menciona Restrepo (2003)¹⁴ tiene una buena variedad de ejemplos en las dos últimas décadas.

Como antecedentes teóricos de la investigación-Acción (I-A) pueden citarse los estudios del psicólogo social Kurt Lewin sobre dinámica de grupos en la década del 40 Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en

¹⁴ Se citan los trabajos de Schön, 1983; Kemmis, 1997; Campbell, 1990; Johnson, 1993; Berlin and White, 1993; Borgia and Schuler, 1996; Keating, J. et al, 1998; Restrepo, 2000; AERA, 2000 según los referencia Bernardo Restrepo Gómez (2003) Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. CNA. Disponible en pág. web: www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/

bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga y quien investiga.

El inicio de la aplicación a la educación puede situarse a finales de la década del 40 cuando Stephen Corey y otros lanzaron, en la Universidad de Columbia, el movimiento por un maestro investigador. En particular Walker (1992) asocia los procesos de formación en investigación con la investigación-acción señalando como sus hallazgos sirven para mejorar los proyectos mientras están siendo desarrollados y como medio de reflexión y aprendizaje para quienes la ejecutan.

Los planteamientos de Kemmis y McTaggart (1997) consideran la IA como una forma colectiva en que los participantes, en situaciones sociales, promueven la transformación de sus prácticas educativas y las situaciones en que estas tienen lugar, mediante la realización en espiral de ciclos con momentos claramente definidos:

- a. Determinación de la preocupación temática sobre la que se va a investigar. No se trata de identificar problemas teóricos de interés para los investigadores, sino de problemas cotidianos vividos como tales por los profesores, que puedan ser resueltos a través de soluciones prácticas, por ejemplo sobre como promover el interés del estudiante y del profesor, a partir de las relaciones entre el conocimiento científico-tecnológico y los problemas de la región.
- b. Reflexión. En ella se cuestiona sobre el origen y la evolución de la situación problemática. Es muy importante en esta fase describir y comprender lo que se hace, así como los valores educativos que sustentan las prácticas. El debate permitirá identificar las potencialidades y resistencias ante las propuestas de cambio.

- c. Planificación. El plan general que se elabore debe reconocer las particularidades de cada campo del saber así como los puntos de convergencia. Se espera que con los diferentes aportes se identifique lo factible y susceptible de transformar, teniendo en cuenta riesgos y obstáculos previsibles.
- d. Acción-observación. Esta es una acción observada que registra datos que serán utilizados en una reflexión posterior.

La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre y exige toma de decisiones instantáneas, ya sea porque no se pudieron contemplar todas las circunstancias, o porque éstas variaron en el transcurso de la acción. Con todo, es una acción meditada, fundamentada e informada críticamente. En la fase de reflexión se produce un nuevo esclarecimiento de la situación problemática, gracias a la auto-reflexión compartida entre los participantes del seminario. Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones.

La investigación la diseña y realiza un equipo de trabajo interdependiente y cooperativo que constituye un Seminario Permanente de Reflexión Colectiva sobre los Procesos de Formación. De no ser posible emplear la estrategia el seminario investigativo, por lo menos, es necesario un espacio de encuentro colectivo que guiado por los principios de: participación, aprendizaje cooperativo, negociación y flexibilidad, permita el diálogo de saberes y de subjetividades, y que como tal asuma las siguientes funciones:

1. Socializar y retroalimentar los saberes de los participantes.- Se reconocen los saberes, experiencias y expectativas, de los profesores participantes. Mediante la reflexión y la crítica se reelaboran conceptos temáticas específicas de interés. Por ejemplo: por qué los profesores insisten en preguntar a sus estudiantes: Entendieron? Cuando de ante mano sabe que la respuesta es el silencio.
2. Reflexionar individual y colectivamente.- Tanto sobre la práctica docente como sobre las teorías propuestas por diversos

autores. Previa lectura de textos se discuten concepciones y que poco a poco se condensan en la escritura de textos que reflejan los sentimientos, expectativas, aciertos y desaciertos de los participantes durante la construcción del conocimiento escolar. Es fundamental acompañar el proceso con un Diario de campo que se convierte en el instrumento de investigación educativa en el aula que recoge la información sobre lo que allí acontece.

3. Diseñar propuestas curriculares, unidades, actividades e instrumentos para la recolección de información. Por ejemplo: salidas de campo, las matrices de valoración.
4. Evaluar permanente el proceso para hacer los respectivos ajustes.
5. Elaborar Memorias o Protocolos: De cada sesión de seminario se deja una memoria, que permitirá registrar las transformaciones de la práctica docente durante el desarrollo de la propuesta.

La investigación Acción en Educación propone una alternativa para disminuir la intensidad del transmisionismo docente-discente a través de procesos que vinculan la investigación a la educación, factibles desde el marco legal colombiano (Decreto 1860/94:art.33); y promover de esta manera un giro en las prácticas escolares que facilite el diálogo de saberes cotidiano-científico-tecnológico-escolar con sentido social.

De este modo, el estudiante y el profesor participan en procesos investigativos orientados a la producción de conocimiento escolar a partir de su experiencia personal, de la interacción con el grupo y con el entorno, desarrollando un aprendizaje que apunta a fortalecer el juicio crítico y el pensamiento creativo, la reflexión y del análisis en torno a sus propios actos y la resolución de conflictos entre otros. Se entiende que en el mundo de la vida, el conocimiento es indivisible en disciplinas y se necesita de una cultura investigativa para que las personas aprendan a participar en la

resolución de los problemas y a gestionar los cambios que requiere la humanidad.

1.6 Investigación acción: experiencias en Educación Física.

Kemmis, S y Mc Taggart, R. (1997, 9) definen la investigación-acción como *“como una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus practicas sociales o educativas, así como su comprensión de esas practicas y de las situaciones en que estas tienen lugar”*. Por otra parte, Rodríguez Rojo, M. citado por blandez(1996) la describe como *modelo de investigación dentro del paradigma cualitativo que observa y estudia, reflexiva y participativamente, una situación social para mejorarla*.

El termino “investigación acción”, fue acuñado por K Lewin en 1946, sin embargo sus orígenes no se sitúan precisamente en el ámbito educativo, sino en el campo de la psicología, cuyo fin era el de transformar los comportamientos, las costumbres, las actitudes de los individuos o de las poblaciones, mejorar las relaciones sociales e incluso modificar las reglas institucionales de una organización” (Gollete, G. y Lessard – Hébert, M., 1988, 18). Fue en la década de los ochenta cuando empezaron a aparecer numerosas experiencias de investigación acción en educación, especialmente en Europa y estados unidos, surgiendo como una forma de comprender y resolver los problemas prácticos que se originan en las aulas. En España, como señala Ángel Pérez Gómez (en Elliot, J., 1990) la fecha clave para la investigación fue 1982, cuando j Elliot, fiel seguidor de Stenhouse, participó en el primer congreso de didáctica que tuvo lugar en la Manga del Mar Menor (Murcia). Su discurso fue muy bien acogido entre colectivos implicados en movimientos de revolución pedagógica. A partir de aquí las ideas de L. Stenhouse, C. Adelman, J. Elliot, B. Mac Donald, S. Kemmis, R. Mc Taggart, W. Carr, TH. SW. Popkewitz, M.W. Apple, H. Giroux, etc., que fueron introduciendo, y autores tales como J. Gimeno

Sacristán, A. Perez Gómez y C. Coll salvador, abrieron una nueva etapa que desembocaría en la reforma educativa de 1990, alentando la figura del docente investigador.

El planteamiento desde esta perspectiva va encaminado hacia una transformación más significativa de la educación que propicia la reflexión del profesorado sobre su practica docente, conduciéndola a introducir cambios con el fin de mejorarla.

Para que esta forma se ponga efectivamente en marcha es fundamental que el profesorado analice que es lo que esta haciendo, preguntándose el por qué ha elegido ese camino didáctico, puede llegar a tomar conciencia de la realidad, captar los aciertos y los errores, animándose a romper barreras e introducir nuevos planteamientos educativos.

En este sentido el diseño de la investigación inicia con la organización de seminarios en diferentes áreas, que podrían incorporar la investigación acción como una forma de desarrollar el trabajo que vienen haciendo. Actualmente se habla de dos tipos de investigación acción, la participativa, la colaborativa. La participativa, es aquella en la que el grupo de docentes se implican en la investigación desde el principio hasta el final, desde la determinación del objeto de investigación hasta la elaboración del informe final. La investigación acción colaborativa sería aquella en la que un(a) investigador(a) principal requiere la colaboración de un grupo de docentes para poder desarrollar la investigación.

El diseño de una investigación puede partir, bien de un problema percibido por el propio docente o por un agente externo, bien porque se quieren introducir nuevas ideas. Por tanto la reflexión nos permite llegar al objeto de investigación.

Cuando el objeto de investigación es determinado, se pasa a realizar el diseño teórico, que comprende cuatro aspectos: la descripción de hipótesis

o/y objetivos, la recogida de información, la planificación de un plan de acción y la selección de la muestra.

El diseño de una investigación acción no tiene que incluirse necesariamente hipótesis y objetivos, dependiendo mucho de las características de la investigación; si el objeto de investigación parte de un problema detectado, la hipótesis es necesaria, mientras que si el objeto de investigación es incorporar un nuevo aspecto a nuestra docencia, los objetivos son mas adecuados.

En tanto para recoger información, existen tres tipos de información

- Información sobre lo que opinan las demás personas que están implicadas en el objeto de investigación.
- Información bibliográfica sobre la teoría que sustenta el objeto de investigación elaborando el marco básico conceptual
- Información sobre otras investigaciones o experiencias relacionadas con nuestro tema de investigación.

En el caso de un(a) investigador(a) que está diseñando una investigación, antes de formar un grupo de trabajo, tendrá que determinar el perfil de la población a la cual se va a dirigir. Puede tener múltiples opciones, dependiendo mucho de los planteamientos teórico prácticos del estudio que quiere desarrollar.

Sin embargo puede ocurrir que la muestra ya esté determinada antes de definir el objeto de investigación. Por ejemplo, un grupo de profesoras y profesores que quieren poner en marcha una investigación acción y que estén desarrollando su práctica docente con un grupo clase determinado, no tiene posibilidad de escoger.

En este momento se empieza a determinar el rumbo de la investigación (plan de acción) aunque tampoco es decisivo, ya que si el plan de acción escogido no es el adecuado, la investigación acción nos permite precisamente estar constantemente replanteándolo en función de los resultados.

La reflexión, tanto individual como colectiva, vuelve a ser el elemento clave para encontrar un plan de acción. Además de nuestro propio análisis de la situación, debemos también tener presente la información recogida en sus tres vertientes ya descritas.

El diseño metodológico, Para este momento de la investigación es el modo de proceder en el desarrollo y su principal característica es el esfuerzo por conectar durante todo el proceso, la teoría (lo que se piensa) y la práctica (lo que se hace). La planificación, la acción, la observación y la reflexión son sus cuatro pilares fundamentales. Se proyecta una acción, se lleva a la práctica, se recogen datos y el análisis de los resultados nos conducirá a un nuevo ciclo en el que se ratifica o reelabora un nuevo plan, se vuelve a poner en práctica, se observa y se reflexiona sus efectos, para iniciar un tercer ciclo, y así sucesivamente.

Como antecedente en investigación acción en educación física, citamos a Carmen Saz Torres. En el año de 1996 desarrollo un trabajo en el C.P.R (Centro de profesores y recursos) de Torrejón de Ardoz de Madrid durante el último trimestre del curso académico, que tuvo como resultados la practica mas reflexionada mas consciente de los profesores, a manejar instrumentos y técnicas puestas en común, seminarios donde se exponían inquietudes dudas ideas angustias, ansiedades y por ultimo, cómo al trasladar los pensamientos al papel, se profundiza mas en los por ques de las realidades.

Desde esta perspectiva la I.A. en educación Física es un buen camino para reflexionar sobre la labor docente, sobre el papel que juegan los estudiantes y tratar de buscar soluciones a todo aquello que no va bien en esa labor.

En este sentido, para poder realizar las reflexiones profundas, se destaca la información clave necesaria para interpretar el proceso, en tanto la triangulación de dicha información se encuentra de dos maneras:

- La triangulación multiplicando los métodos implica una recogida de datos utilizando diferentes técnicas para su recogida. Por ejemplo, combinando la observación participante con la grabación en video, con la entrevista, etc.
- La triangulación multiplicando personas. Normalmente, en el aula, hay dos sectores fundamentalmente implicados en el proceso educativo, los estudiantes y el docente. Cada uno capta los acontecimientos de forma diferente, por lo que es primordial tener en cuenta estos dos puntos de vista. Si además, incorporamos una o más personas que actúen de observadores, se enriquecerán mucho más los datos.

En cada investigación se han de seleccionar las técnicas más idóneas de acuerdo con sus características.

- La observación participante: permite al investigador o a la investigadora introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre. Como señala Walker (1992, 105) *“aunque se la considere como método, parece más apropiado definirla como un rol”* La forma en que nos implicamos en esos escenarios naturales de la acción puede ser, desde un planteamiento de *coparticipación* en la que nos situamos como uno más *dentro del grupo*, viviendo su propia historia, hasta una *metaparticipación*, en la

que nos situamos *junto al grupo*, observando su historia desde una perspectiva externa.

Uno de los inconvenientes de la observación participante es la objetividad de los datos. Cada persona hace una interpretación de lo que ocurre en función de su experiencia, su ideología, etc., por lo que es aconsejable contrastar los datos con varios observadores participantes o través de grabaciones en video.

Otros instrumentos importantes son: Las notas de campo, Los diarios, Los registros, Grabaciones en video, Grabaciones en audio, Fotografías, Pruebas documentales, Entrevistas, Cuestionarios, Test psicológicos, Test sociométricos

1.7 La Investigación acción Participación:

La Investigación Acción Participación (IAP), se reconoce como un proceso investigativo dentro de la ciencia científica; al mostrar a la ciencia como procesos que visibilizan las rutas de los saberes que permiten reconocer múltiples realidades ocultas en el mundo de hoy; realidades que son descubiertas desde el sentir, el pensar, el actuar de los pueblos, aludiendo desde Borda a “La ciencia, lejos de ser aquel monstruoso agente de ciencia ficción, no es sino un producto cultural del intelecto humano, producto que responde a necesidades colectivas concretas” (Borda, F. 1987: 104). De esta forma, se considera a la ciencia como la producción de conocimiento a partir de las realidades sentidas y vividas por las comunidades al interior de su cotidianidad.

Es decir, un concepto de ciencia popular, que se entiende como “el conocimiento empírico, práctico, de sentido común, que ha sido posesión cultural e ideológica ancestral de las gentes de las bases sociales...” (Borda,

F. 1987: 104); una ciencia popular que nace del pueblo y es para el pueblo. Y aunque “este saber popular no esta codificado a la usanza dominante,... y queda naturalmente por fuera del edificio científico formal que ha construido la minoría intelectual del sistema dominante, por que rompe sus reglas.” (Borda, F. 1987: 106-107), ésta, reconoce y da sentido a cada uno de los procesos vividos al interior de las comunidades, entretejida con las experiencias adquiridas al interior de cada contexto, dando a cada grupo social su propia ciencia, su propio conocimiento, por ende, no aplican una determinada estructura científica estandarizada, si no, que aplica sus propias metodologías de desarrollo social.

Ahora bien, la IAP como proceso investigativo en la ciencia popular, trata dos aspectos fundamentales: por una parte el compromiso en la acción a nivel de base, con el fin de ayudar a la transformación de la realidad, mediante la resolución de los problemas que la comunidad encuentra en sí misma. De esta forma, la acción hace parte de todos los procesos vivenciados y sentidos por una comunidad, “siendo que la acción concreta se realiza a nivel de base” (Fals borda: 1989-33); es decir de la comunidad en la cual se va a trabajar, donde “el intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa...”(Borda, F. 1987: 53).

Entonces, se puede hablar de un proceso de *INVESTIGA-ACCIÓN*, que se lleva a cabo por medio de decisiones que implica no sólo hacer masa como integrante, si no, debe ser un acto auto reflexivo que hidrata la intencionalidad de cambio como sujeto y que transpira un sentido en el proceso transformador a la comunidad.

En este sentido, el concepto de investigación y acción, se conciben como la forma de vida de una comunidad dentro de un contexto determinado, relacionando cada una de las posibilidades de vida y de relaciones entre sí,

siendo importante su realidad, problemática y búsqueda de alternativas para su desarrollo; "la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción de las masas trabajadoras:... para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad" (Borda, F. 1989: 28); es decir, el trabajo dentro de la comunidad y con la comunidad.

Por otra parte, el nivel de participación es muy importante en el proceso investigativo, pero de "la participación que es más profunda y comprometida con transformaciones significativas de la sociedad" (Borda. F. 1987: 147), es decir, que la participación no solo se la hace, si no, que también se la siente; pero, para que esta participación sea verdadera, cada uno de estos procesos deben de estar impregnados de acción.

Desde esta lógica, se habla de una *PARTICIPA-ACCIÓN*, donde no basta hacer las veces de investigador, si no, también, tomar el papel para sentir y hacer parte de la comunidad en la que se esta trabajando; organizando verdaderos procesos de participación, donde todos comprometidos por el desarrollo y ejecución de los trabajos comunitarios busquen el cambio y transformación social.

Por tanto, se hace importante darle el reconocimiento a cada uno de los participantes en el proceso, "reconociendo que se trata de personas sentipensantes en interacción, capaces de aportar de lo que tienen y lo que son a los procesos vivenciales" (Borda, F. 1987: 142). Para esto, se tiene en cuenta las relaciones entre los sujetos, pues estas deben ser horizontales, rompiendo con las relaciones de dominio, construyendo respetuosa y mutuamente derechos y deberes, considerando siempre a todos los participantes del proceso investigativo como sujetos, y no: unos como sujetos y otros como objetos de estudio.

En conclusión, el concepto de acción, participación mas que una reflexión hacia la transformación, es también un medio de producción técnica cuando se lleva a cabo el proceso transformador, es decir que la acción y

participación, no se reduce a una simple acumulación de pensamientos sino que actúa como eje central dentro de una comunidad, en este sentido la acción y la participación juegan un papel fundamental para la organización de las masas. No se trata de investigar con Participación (I.P), sino que se investiga en la acción como elemento esencial; es decir, con *INVESTIGACIÓN PARTICIPA-ACCIÓN*, la cual colabora en la construcción del saber popular para la transformación social.

1.7.1 Diseño Metodológico En La Investigación Acción Participación (IAP)

El desarrollo del método de investigación acción participativa según Murcia Florian (1991), permite integrar el proceso a los miembros de la comunidad como investigadores activos, en vez de tomarlos como objetos investigados. Con la realización de este tipo de estudios se pretende diseñar los lineamientos de un modelo de investigación permanente aplicable al desarrollo de diferentes comunidades, como un efecto multiplicador de la experiencia.

De acuerdo con los planteamientos de Park (1989) citado por Lewin (1992), la IAP comienza con un problema. Las situaciones en que ha sido utilizada la IAP incluye ejemplos como los siguientes: esfuerzos de mujeres para liberarse de la explotación económica, el abuso sexual en USA; el estudio de condiciones de salud deplorables de los pobres en Brasil.

Así, el modelo de investigación acción participativa comprende un proceso integral caracterizado por las siguientes etapas metodológicas:

Selección de una comunidad determinada

Los criterios para escoger una comunidad específica obedecen al conocimiento previo de necesidades y condiciones apropiadas al trabajo que se desea realizar, a la demanda de dicha comunidad, al interés del investigador y a la factibilidad del estudio. (Murcia Florián, 1991:48).

De este modo se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Delimitación de la zona de trabajo
- b. La determinación del universo de la investigación

Se trata de determinar una comunidad que despierte en el investigador afinidad, y es interesante que pueda ser seleccionado desde el punto vista laboral o profesional, así hay un mayor compromiso del investigador al aumentar la empatía con la comunidad y los datos de la investigación por lo tanto, serán acertados y reales.

Reconocimiento histórico y social comunitario

Un investigador o un equipo de investigadores ingresan a la comunidad para estimular el interés de la comunidad en cuanto a participar en la actividad investigativa. Los miembros de la comunidad están conscientes del problema pero generalmente la comunidad requiere una fuerza organizativa que actúe como punto focal alrededor se puedan reunir y tratar el problema. Este es el rol que el investigador desempeña en la IAP. (Park, 1989:151).citado por Lewin (1992)

Es cierto que una comunidad determinada es conciente de sus propios problemas, pero creer que la solución la tienen aquellos que manejan el poder, es motivo suficiente para no vislumbrar y poner a la luz pública aquello que los mortifica, el investigador comprometido con la comunidad orienta y provee las estrategias motivacionales necesarias para que la comunidad se involucre posteriormente en el proceso investigativo. Freire citado por Park considera que, el investigador que inicia un proceso de IAP

tiene que conocer la comunidad lo mejor posible, por medio de los estudios sociales e históricos que existan sobre ella, los documentos, entrevistas y observación, así como participando en la vida de la comunidad. (1989:152). Solo conociendo en todas las perspectivas las características del grupo se puede adquirir un compromiso fuerte con las intenciones de la IAP, ya que las metodologías instrumentales abordadas por la investigación tradicional hacen un distanciamiento entre el investigador e investigado.

De esta investigación documental resulta un marco situacional que el investigador prepara, con el fin de informar a la comunidad acerca de los documentos que existen sobre su realidad. Además se obtiene los elementos teóricos conceptuales, que guían el trabajo con la comunidad en la interpretación de su realidad y en la selección de acciones. (Murcia Florian, 1991:54)

Acercamiento al grupo seleccionado

El aspecto motivacional juega un papel importante al momento de tener contacto con la comunidad, esto se logra con una excelente orientación respecto a temas relacionados con la problemática de la comunidad y aspectos metodológicos, así se logra una interiorización del problema, sin olvidar que en el grupo debe existir confianza entre la comunidad y el investigador. Para Park es en esta etapa que el investigador explica la finalidad del proyecto y comienza a identificar individuos claves y solicitarles ayuda para que puedan asumir un rol activo en la ejecución del proyecto. El aspecto organizativo de la IAP comienza en este momento. (1989:152). Identificar a las personas que poseen información mas profunda sobre los temas, el liderazgo, es una tarea del investigador, ya que ellas son quienes por su capacidad de iniciativa encabezan los grupos de trabajo y le dan mas fluidez al proceso investigativo.

Park plantea que, es la comunidad la que decide sobre como formular el problema a ser investigado, la información que debe obtenerse, los métodos a ser utilizados, los procedimientos concretos, la forma de análisis de los datos, que hacer con los resultados y que acciones se desarrollaran. (1989:152). Esta etapa requiere que el investigador emane ciertas habilidades como un agente organizador del grupo y aunque su labor se ve representada en todos los campos de la investigación, debe reconocer que el comprometerse en esfuerzos de una colectividad que la lleven hacia una organización de la comunidad, generara a largo plazo una satisfacción personal y colectiva, representada en mejores procesos para el cambio. El investigador ahora asume otro papel dentro del grupo como guía metodológico del proceso, la comunidad organiza sus procedimientos ya que conoce y reconoce sus habilidades, además empieza a despertar ese potencial de liderazgo que se encuentra inmóvil.

Con base en las inquietudes y los problemas planteados durante las reuniones anteriormente mencionadas se realiza un trabajo de análisis y sistematización de los mismos. Se estudia la relación entre necesidades y recursos, a nivel de pre diagnostico. (Murcia Florian, 1991: 57).

La evaluación de las posibles necesidades y recursos con los cuales cuenta la comunidad es un momento importante ya que es el camino que guía el objeto y el método a seguir del proceso emprendido, de esta manera el grupo conoce sus límites, lo que permite emprender caminos que son viables y eficaces recorrer sin caer en dificultades imprevistas, aunque la IAP posee esas características precisamente, de no seguir el camino estructurado al pie de la letra.

La formulación del problema

En la IAP al decir de Park, una de las primeras tareas es definir el problema a ser investigado, limitando su alcance y decidiendo las dimensiones a ser exploradas. Lo primero que un grupo podría querer es investigar la

magnitud y las características del problema. Con el fin de manejar el problema correctamente, este debe ser explicado con suficiente detalle para entender los factores que son responsables del problema en sus distintas manifestaciones. Los participantes en el proyecto contribuyen a este proceso de definir el problema al aportar su experiencia y el conocimiento del mismo. (1989:154).

En ciertas comunidades no es fácil aceptar que se tiene un problema, especialmente comunidades marginadas y cohibidas de evidenciar fenómenos sociales que ocurren pero nadie, ni la misma población es capaz de pronunciar, pero en el fondo es algo sentido y la comunidad no conoce como empezar el proceso al analizar un conjunto de problemas.

Diseño de la investigación, métodos y capacitación comunitaria

Una vez determinadas las personas de la comunidad que van a participar activamente en la investigación (estructura administrativa de la investigación):

a. Se acuerda información clara sobre sus funciones, enfatizando en la necesidad de trabajar permanentemente en la colaboración y asesoría para determinar grupos, lugares de reunión, horarios, recursos humanos y materiales disponibles, visitas a los lugares de trabajo y cronograma de actividades. (Murcia Florian, 1991: 49).

b. Decisión de los participantes de la comunidad sobre el diseño de la investigación, o sea las formas de obtener información y de analizarla. El investigador aquí desempeña el rol importante de presentar al grupo opciones metodológicas que puedan ser consideradas dentro de los recursos humanos y materiales disponibles en la comunidad, explicando su lógica, eficacia y limitaciones. El propósito de esta actividad es capacitar a los miembros de la comunidad para adelantar la investigación con el fin de que puedan responder ellos mismos a las preguntas que se derivan de su problema inmediato y urgente. (Park, 1989:156).

c. El siguiente paso en el proceso debe ser el de definir los datos a ser recopilados y elaborar la mecánica para lograrlo. El problema de cuales datos y como obtenerlos tiene que ver con la forma en que van a ser analizados. Por esta razón, la discusión metodológica en las etapas iniciales del proceso de IAP debe dirigirse al modo de análisis. (Park, 1989:157).

Park destaca que, la observación de campo, la investigación de archivos y en bibliotecas, así como los cuestionarios y las entrevistas han mostrado su utilidad en la IAP. Pero en especial el cuestionario y la entrevista son los que mas se han utilizado aunque debe entenderse que estas operaciones deben servir como un vehiculo para el dialogo. (1989:157).

La comunidad en este momento ya ha adquirido un compromiso con la IAP, todos los participantes en la investigación tienen conocimiento de los distintos aspectos metodológicos del proceso, por lo tanto no se generan relaciones de dependencia intelectual o practica sobre técnicas no conocidas y manejadas por expertos estadísticos o instrumentalistas que le quiten el poder de nuevo a la gente.

Desarrollo del trabajo investigativo

a. Recopilación de información

Para Park en la IAP la gente común y corriente toma parte en actividades tradicionalmente para personas altamente entrenadas en la investigación convencional. Esto incluye la elaboración de cuestionarios, las guías de entrevista, y el recolectar los datos utilizando estos instrumentos. En la IAP estos criterios metodológicos se entienden como un requisito que permita que los datos sean adecuados para las tareas de movilización y acción. (1989:158).

La interacción continua de todo el grupo investigador hace que el problema no sea visto con la necesidad de encontrar una intervención instrumental dirigida al exterior (objeto), sino que por el contrario acarree un sin numero

de dinámicas sociales radicalmente diferentes de aquellas generadas en la investigación convencional.

En el proceso de recopilación de información es necesario tener bien claro la forma de recolección de datos, así como la capacitación de toda la comunidad investigativo para generar un sentido de: conocimiento al no estar desvinculado con ninguno de los procesos de la investigación, de confianza al interactuar constantemente con todas las personas involucradas en la investigación y de poder entendido como esa participación activa que le permite exponer sus ideas para aportar su cuota de experiencia y conocimiento en el proceso.

b. Análisis de la información

En la IAP los datos se analizan con la intención de descubrir las dimensiones del problema bajo investigación y para lograr una guía hacia la acción colectiva. Debido a este objetivo, tanto los enfoques cuantitativos como cualitativos pueden ser usados. En ambos casos, la participación de la gente es muy importante y esta consideración limita el tipo de análisis posible. (Park, 1989:160).

Para Park los datos estadísticos concretos pero sencillos son importantes en la medida que la comunidad involucrada en la investigación este en la capacidad de entenderlos completamente, de igual forma por mas sencillas que sean las respuestas deben ser organizadas por categorías para una mejor organización de los datos. (1989:161). El análisis de los datos pretende generar diferentes puntos de vista en los cuales gira la investigación, el investigador principal en una labor conjunta con la comunidad es el encargado de orientar este proceso, evitando tratar el problema como un todo, en el cual no se consideran posibilidades independientes es un proceso histórico que es la suma de muchas vertientes que unidas llevan a una percepción global de la situación generada en la comunidad.

Devolución sistemática

De acuerdo con Parra (1983) citado por Murcia Florian, la devolución sistemática, es el proceso del retorno del conocimiento adquirido al grupo y precisa:

- Devolver la información de manera ordenada y ajustada al nivel de desarrollo político y educativo del grupo que suministra la información.
- Expresar los resultados de los estudios en lenguaje accesible.
- Reconocer las generalidades de las técnicas de investigación y colocarlas al servicio del grupo.
- Realizar un reflujo dialéctico o (feedback) del grupo de investigadores comprometidos. El aporte intelectual crítico se expresa en la precisión y clarificación de las teorías, en las observaciones de su aplicabilidad en el contexto inmediato y en las explicaciones de estrategias y táctica de la organización para la acción.
- Articular el conocimiento concreto al general, la observación práctica a la teoría y ver en el terreno de aplicación específica de principios consignas y tareas. Para realizar esta articulación se adopta un determinado ritmo en el trabajo que va de la acción a la reflexión y de la reflexión a la acción en un nuevo nivel de práctica. (1991:52).

Los hallazgos de la investigación muestran como el conocimiento y la práctica no se puede separar, además son indispensables para emprender las acciones comunitarias en pro de la transformación de la realidad, a través de una fuerza grupal sistematizada. De esta manera Park, considera que la IAP es un proceso educativo continuo que no se termina con la finalización de un proyecto. Cuando tiene éxito, continúa viviendo en la conciencia crítica radicalizada y en las prácticas emancipatorias renovadas de cada participante. (1989:163).

DISEÑO METODOLOGICA EN LA IAP



2. ÁREA PROBLEMÁTICA

Con base en los resultados del proyecto los imaginarios del joven escolarizado ante la clase de Educación Física se comprendió que los imaginarios se ubican alrededor de bucle cuerpo/máquina - encarnamiento experiencial - consumo. En este sentido, los jóvenes a través de las prácticas deportivas vivencian su corporeidad en un juego de relaciones difíciles de delimitar entre la producción y el consumo; cuerpo-máquina que se prepara a nivel funcional desde lógicas de eficiencia y la eficacia, desde la técnica, el proyecto de largo plazo y la obediencia.

Desde esta lógica, la Educación Física como proceso educativo, no propicia espacios para generar nuevos discernimientos tanto académicos como para la realización de proyectos de vida de los estudiantes, por estar subsumida en la reproducción de conocimientos y el repeticionismo de prácticas al interior de la misma; tal parece que el currículo desde la Educación Física no cumple con lo especificado en la Ley General de la Educación, ya que no existe una construcción integral de lo que proponen los profesores con lo que quieren los estudiantes.

Por otra parte, los jóvenes escolares cada vez reclaman principios de reciprocidad, ya que se encuentran socializados en un mundo de la vida concreto, una vida que se vive diferente más allá de las fronteras de la escuela. Aún se cree ilusamente que la escuela asegura éxito laboral, por el hecho de ingresar a la universidad, siendo su principal tránsito el colegio.

Se quiere por tanto, empezar a diseñar programas de desarrollo, proyección e investigación que tengan en cuenta la participación activa de los jóvenes en su proceso de formación escolar. Por lo general, las políticas educativas, que reglamentan la participación de los escolares, han sido diseñadas por agentes externos al proceso vivido de los estudiantes.

Consideramos entonces, empezar desde la formación universitaria, elaborar investigaciones desde los procesos de práctica educativa realizados por estudiantes de pre-grado en el área, que tengan en cuenta la participación activa de los jóvenes del colegio e implementar desde el aula, los diferentes contenidos de educación física a partir de la reflexión permanente que se haga en los cursos de práctica. En últimas es un procesos de práctica-Reflexión – acción.

Para empezar es necesario hacernos las siguientes preguntas:

¿Cómo colocar el cuerpo como fuente de enunciación y acontecimiento más allá del imaginario de cuerpo/máquina y consumo enunciado desde las prácticas deportivas en la clase de educación Física) y ¿Cómo construir una propuesta curricular de Educación Física que parta de la participación activa de los estudiantes involucrados en el mismo proceso educativo?

3. EXPERIENCIAS EN INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN

En el ámbito internacional, Antonio Fraile, profesor de la Universidad de Valladolid y miembros del Seminario de Investigación - Acción en los años de 1992 – 1993 trabajaron sobre experiencias de investigación-acción para profesores de educación Física en España cuyo objetivo era analizar y transformar la actividad docente, a partir de la revisión y el tratamiento didáctico de las clases de Educación Física. Dentro del estudio se encontró que la puesta en práctica y evaluación de los materiales curriculares de expresión corporal, experimentados por el seminario de Educación Física en varios centros escolares de Educación Secundaria, ha representado para los alumnos importantes cambios respecto a su valoración, no sólo de este tipo de contenidos, sino sobre la propia Educación Física

Se apreció por tanto un aumento progresivo del interés por este tipo de clases didácticas, cuando inicialmente existía un rechazo hacia la expresión corporal. Concretamente, los alumnos de Secundaria minusvaloraban los contenidos expresivos en relación al resto de tareas de Educación Física. También se logró una mayor intervención en labores organizativas de la clase, superando la dependencia tradicional del profesor de Educación Física por lo que es habitual que los alumnos colaboren con el profesor en el diseño de las sesiones, que aporten materiales propios para las clases, así como que se responsabilicen de los calentamientos y de diversas tareas relacionadas con la evaluación y la observación externa de lo que sucedía durante la clase. En general consideraron que la unidad didáctica había repercutido en las relaciones grupales, ya que les había permitido conocerse mejor, así como una mayor integración del grupo.

Otro estudio realizado en el ámbito internacional fue el del profesor Jesús Viciano Ramírez, realizado en el año de 1996 el que participó con una investigación denominada *“Procedimiento de una investigación-acción*

colaborativa entre docentes de secundaria en servicio de Educación Física y la Universidad de Granada"; el objetivo del estudio fue centrar el trabajo en la propia práctica de los profesores recién salidos del pre-grado y los que ya poseen experiencia. Los resultados más significativos del estudio fueron: Los docentes de Educación Física, en general, pensaban que la formación permanente que recibían era mejorable, sin embargo, las actividades de formación aportaban nuevos conocimientos y éstos eran aplicables al aula de Educación Física en la mayor parte de los casos. Los docentes de Educación Física valoraron muy positivamente el trabajo en equipo, destacaban la colaboración y el grupo como artificio para conseguir objetivos más amplios y formativos. El profesorado se mostró contundente ante el deseo de implicarse en su formación, él debía ser el protagonista de su propia formación permanente.

En el ámbito nacional, Molina (2004) realizó una investigación acción participación denominada "potenciación de las capacidades humanas a partir de la pedagogía de la motricidad". El objetivo del estudio estuvo centrado en el fortalecimiento de potencialidades de niños y niñas, para el aprendizaje de nuevas formas de ser, pensar, sentir, actuar, proyectar y tener frente a la vida y la salud desde una Educación física, Recreación y Deporte, abordando la formación del ser humano desde concepciones amplias y complejas del mundo y de la vida. En el estudio se encontró que la capacitación en Investigación Acción Participativa, Pedagogía de la Motricidad y Promoción de la Salud se constituyeron en aspectos fundamentales para la potenciación de capacidades de los profesores y los estudiantes en torno a la reflexión sobre las prácticas de Pedagogía de la Motricidad como potenciadora de las capacidades humanas. Por otro lado, se encontró que para los estudiantes si bien las prácticas motrices tienen que ver con el cuerpo, el estado físico y la recreación, se resaltan las amplias oportunidades que brinda para encontrarse con el otro (el/la profesor/a) y los otros (compañeros/as) y desarrollarse como personas antes que como deportistas. Es un escenario visto como lugar para el encuentro y

la desinhibición, el cual para algunos estudiantes ha de ser desprovisto en lo posible de reglas. Para otros es necesario la concertación de las reglas para que fluya lo más natural posible la imaginación y creación de los estudiantes.

Otro estudio fue el de Pérez Atehortúa (2002), quien participó en una investigación cualitativa denominada proyecto lúdico pedagógico de juegos estacionarios de piso y de pared cuyos objetivos se centraron en recuperar el recreo humano como espacio lúdico, de convivencia e interacción social a través de Juegos Estacionarios de Piso y de Pared; rescatar el juego en espacios reducidos y transformar el espacio físico con juegos creativos y decorativos, permitiendo el intercambio de ideas y mayor interacción social. Involucrar activamente a toda la comunidad educativa: niños, adolescentes, adultos, profesores, padres de familia en procesos lúdicos y pedagógicos que cualifiquen el proceso de vida. En este sentido los resultados fueron un uso adecuado y creativo de espacios reducidos (patios de recreo, escalas, muros, corredores, aulas de clase, ventanas; la armonización en el acto pedagógico, mayor participación de los escolares y padres de familia durante estos 8 años de proceso.

En el ámbito regional, Corchuelo, Catebiel y Cucuñame (2006) terminaron una investigación denominada “las relaciones Ciencia, Tecnología, sociedad y Ambiente” en la que exponen un trabajo de Investigación Acción en educación a partir del trabajo interdisciplinario con profesores de Educación Media en un colegio de la ciudad de Popayán. En el estudio, desarrollaron el tema del deporte ¿Motivo de alienación o emancipación? En el proyecto los estudiantes junto con los profesores de diversas áreas (Física, Química, Biología, Matemáticas, arte, Religión, Educación Física y Ciencias Políticas entre otras), desarrollaron el tema a partir de fases como: Sensibilización (con actividades que despiertan el interés por parte de la comunidad educativa); contextualización (con actividades relacionadas con hábitos de los profesores y estudiantes respecto al deporte), exploración de conceptos

(con actividades que involucraron la construcción de mapas y textos relacionados con el deporte, la nutrición y la motricidad). Una vez hecha la reflexión, socializaron y divulgaron la información recogida a través de diferentes medios de información como periódicos, murales, exposiciones y concursos. Por último, desarrollaron unas memorias a partir de diarios de campo y fotografías que les permitió configurar una revista. Como conclusión, la investigación permitió aprender a identificar problemáticas de la región y a colocar en diálogo el saber cotidiano con los saberes característicos del nivel de educación media, en la intención de prepararse para participar como ciudadanos. La discusión de las relaciones alrededor de temáticas como el deporte permite la construcción de una propuesta curricular interdisciplinaria, cuya puesta en práctica conduce a realizar un análisis amplio de las prácticas deportivas en una localidad y a comprender que se trata de una situación que demanda un cambio de hábitos en la humanidad.

Teniendo en cuenta la búsqueda de procesos de IAP en educación física, vemos que los estudios e investigaciones realizados se acercan a la transformación de realidades determinadas desde la participación de los docentes, sin embargo, nuestra propuesta apunta también hacia la participación activa de los estudiantes para una transformación sentida de los procesos que desde la Educación Física se ofrecen, por tanto, la comunidad Educativa en general es de vital importancia para dar un sentido educativo, reflexivo, participativo y transformador a los diferentes procesos que se viven al interior de las instituciones Educativas, especialmente en el caso de la Educación Física.

Desde esta perspectiva ninguno de los antecedentes revisados se acerca a la problemática mencionada en este trabajo, es por esto, que se hace necesario seguir buscando senderos que conduzcan a alternativas de cambio dentro de los procesos educativos en especial de la clase de Educación Física, para dar un verdadero desarrollo al potencial humano.

4. CONTEXTO SOCIOCULTURAL

4.1 Práctica escolar

CAPITULO I. DEFINICIÓN Y PRINCIPIOS BASICOS

ARTICULO 2: La practica docente correspondiente al componente pedagógico investigativo de la licenciatura de Educación Básica con énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte pretende formar a los actores educativos de manera integral, o sea como profesionales que puedan desempeñarse en el campo educativo a partir de una reflexión permanente tanto del hacer, como del saber de la pedagogía y de la investigación específicamente en su área de trabajo o campo disciplinar.

ARTICULO 3: Asumimos la formación de educadores como un proceso integral, entonces la practica que de allí se desprende debe ser coherente con ese criterio. En consecuencia, la práctica tiene como principio fundamental de la concepción de pedagogía que esta implícita en cada una de las disciplinas y de los saberes. Otros principios fundamentales que se desprenden de la práctica son:

- La transdisciplinariedad como estrategia de trabajo.
- La protección de la universidad hacia la satisfacción de las necesidades de la comunidad.
- La pedagogía como eje de la formación del educador.

CAPITULO II: DE LOS OBJETIVOS DE LA PRÁCTICA

ARTÍCULO 4: La práctica docente tendrá como objetivo los siguientes:

- Brindar al estudiante la oportunidad de explorar y ejercitar sus capacidades y actitudes para orientar los diversos procesos educativos en la institución escolar de práctica.

- Permitir al estudiante su participación en procesos de planeación, organización, dirección y evaluación de las actividades formales en su nivel de educación básica.
- Propiciar la formación de un educador con altos valores académicos y humanos que le permitan asumir un papel de liderazgo y compromiso con la comunidad.
- Establecer el contacto directo con la realidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de la educación física, la recreación y el deporte.
- Impulsar la investigación pedagógica integrando los diferentes saberes mediante: lectura de contextos, sistematización de experiencias, interacción en el aula, la metodología, la didáctica y la proyección social como herramientas que posibiliten la interiorización y la intervención de la realidad en los campos de la educación básica formal.
- Dignificar la profesión docente mediante un excelente desempeño en las prácticas pedagógicas y la actitud positiva frente a la sociedad.
- Contribuir con la formación profesional del licenciado de Educación Física Recreación y Deporte orientada a la dinamización de procesos dentro de la sociedad actual y al mejoramiento de su calidad de vida.

CAPITULO IV: ACERCA DE LOS ESTUDIANTES DE PRÁCTICA

ARTICULO 10: La practica educativa será desarrollada del programa durante un año correspondiente a dos semestres (practica docente I y II). Durante este periodo, el estudiante hará su práctica en uno o dos niveles de la educación básica formal, sin posibilidad de cambiar de un nivel de básica primaria a uno de básica secundaria. A excepción de aquellos estudiantes que hagan su practica en el grado quinto y tengan la posibilidad de continuar con el grado sexto.

PARAGRAFO I: Los estudiantes que cursan la practica docente I deberán tener una asignación horaria de cuatro horas semanales como mínimo y dos de planeación y elaboración de diagnostico educativo. Los estudiantes que cursen la practica educativa II tendrán una asignación horaria de ocho horas clase como mínimo y cuatro para ejecución del proyecto de aula diseñado en la practica Docente I.

ARTÍCULO 12: DEBERES DE LOS ESTUDIANTES PRATICANTES:

Además de aquellos estipulados en el reglamento estudiantil de la Universidad del Cauca y de los respectivos convenios de los centros de práctica, son deberes de los estudiantes practicantes los siguientes:

- Asistir puntualmente a todas y cada una de las actividades programadas por las instancias que coordinan y dirigen la práctica.
- Cumplir oportunamente con los compromisos académicos de la universidad y del ejercicio profesional del centro de práctica.
- Conservar los bienes materiales y equipos de la universidad y de los centros de práctica.
- Informar oportunamente al asesor y cuando sea necesario al coordinador de practica sobre los cambios de actividades, horarios y dificultades presentadas en la institución.
- No retirarse sin causa justificada antes de terminar las sesiones correspondientes a alguna actividad de práctica.
- Demostrar interés y responsabilidad en el mejoramiento de las actividades pedagógicas atendiendo a las observaciones realizadas durante el acompañamiento.
- Ser uno de los líderes de la comunidad Educativa y como tal ser formador y transmisor de valores.

4.2 Escolares De La Básica Secundaria

En 2004 la población total del Cauca es de 1.344.487 habitantes. Popayán representa menos de la quinta parte de la población del Departamento, con 236.090 habitantes. La población urbana del Departamento es del 39%. El 42% de la población urbana está concentrado en el Municipio de Popayán. La población objetivo del sistema educativo está cercana a los 540.000 niños y jóvenes de 5 a 23 años de edad, con un 72% de ellos con edades entre los 5 y los 17 años. Ver cuadro 1.

Cuadro No. 1
Población Total y en Edad Escolar 2003 y 2004

ENTE TERRITORIAL	POPAYÁN	RESTO DPTO	CAUCA
Población Total 2004	236.090	1.108.397	1.344.487
% del Total de Pobl Dpto	18%	82%	100%
Población Urbana	215.348	303.573	518.921
% de Población Urbana	91%	27%	39%
Pobl. 5 a 17 años 2004	59.264	326.851	386.115
% Pob 5 a 17 años	25%	29%	29%
Pobl. 18 a 23 años 2004	29.021	124.235	153.256
% Pob 18 a 23 años	12%	11%	11%
Pobl. 5 a 17 años 2003	59.128	323.844	382.972
Pobl. 18 a 23 años 2003	28.870	122.705	151.575
Incremento Pob 5 a 17	136	3.007	3.143
Incremento Pob 18 a 23	151	1.530	1.681

Fuente: Estadísticas MEN con base en proyecciones DANE

Matrícula por Niveles Educativos

Los datos de matrícula por niveles para el Departamento y para Popayán se muestran en el Cuadro No. 2. La participación de la matrícula oficial en el Departamento del Cauca es del 91%; en Popayán la participación de la matrícula oficial alcanza el 74%; en el resto del Departamento la matrícula oficial representa el 95%. El 100% de matrícula del Cauca, el 21% es de Popayán y el 79% corresponde al resto del Departamento.

Cuadro No. 2
Matrícula Total 2003 por Niveles y Sector

NIVELES EDUCATIVOS	POPAYAN		RESTO DPTO		CAUCA	
	TOTAL	OFICIAL	TOTAL	OFICIAL	TOTAL	OFICIAL
PREJARDÍN Y JARDÍN	1.815	485	2.052	1.324	3.866	1.808
TRANSICIÓN	4.001	3.057	13.011	12.397	17.012	15.454
BÁSICA PRIMARIA	29.168	23.012	157.246	153.223	186.415	176.236
BÁSICA SECUNDARIA	20.552	14.919	45.827	42.302	66.379	57.221
MEDIA	7.617	5.042	12.579	11.008	20.196	16.050
TOTAL	63.153	46.515	230.715	220.254	293.868	266.769

Fuente: MEN, Resolución 166.

El análisis del Cuadro No. 2 conlleva a las siguientes reflexiones para la básica secundaria:

- La matrícula de básica secundaria (4 grados) debería ser cerca de cuatro quintas partes de la básica primaria si no existiera deserción; lo cual indica que el 88% en Popayán accede a la básica secundaria y el 36% en el resto del Departamento. Para el total del Cauca este índice es del 45%.
- La matrícula de la educación media debería ser la mitad de la básica secundaria, en el Departamento 61% de los que acceden a la secundaria alcanza este nivel, en Popayán 74% y en el resto del Departamento 55%.

En consecuencia, respecto a esfuerzo en incremento de matrícula, Popayán debe dar prioridad a lograr la continuidad de estudios de básica secundaria a aproximadamente 2.800 niños que no están accediendo a este nivel. La segunda prioridad del Departamento debería dirigirse a mejorar la cobertura en la media, donde otros 2.700 de los que cursaron la secundaria no están llegando. La tercera prioridad sería captar los poco más de 1.800 niños que no están ingresando al grado de transición. Por su parte, el resto del Departamento debe concentrar esfuerzos de matrícula en la básica secundaria, donde aproximadamente 80.000 niños se están quedando por

fuera. En segundo lugar, requiere impulsar la media para vincular a los más de 10.000 estudiantes que a pesar de ingresar a la básica primaria no llegan a ésta y, por último, incentivar el acceso a transición, pues se están quedando por fuera otros 18.000 potenciales.

Para efectos del presente estudio, se ha considerado escoger seis instituciones de básica secundaria, tanto privadas como oficiales de los diferentes estratos de la ciudad de Popayán. Se tendrán en cuenta preferiblemente las instituciones que hicieron parte del estudio “Jóvenes e imaginarios de la Educación Física” por cuanto fueron ellas las que permitieron comprender el sentido de los jóvenes en torno al área.

5. JUSTIFICACIÓN

El desafío de encontrarnos en un mundo multi-paradigmático y sinérgico de situaciones que nos hace pensarlos desde distintos tiempos y lugares. Las instituciones se hacen cada vez más inestables, más disímiles de enunciar, más complejas. Estamos en un mundo globalizado que hace tránsito de la era de la información a la era del conocimiento, ello obliga a que dichas instituciones se pregunten sobre los ajustes que deberán sufrir sus currículos. Ya no podemos asegurar que aquello para lo que estudiamos es precisamente en lo que vamos a trabajar.

Los nuevos profesionales egresan con la ilusión de buscar un puesto en el mercado en medio de la precariedad y la incertidumbre, muchas veces hacen repliegues sobre si mismos para encontrar en su interioridad aquello en lo que se sienten satisfechos. Sin embargo, la triste realidad les muestra que se ubican laboralmente no en aquello que quieren sino en las posibilidades que las instituciones ofrecen. Se necesita por tanto un profesional no que busque empleo sino que lo ingenie y lo genere; que se encuentre así mismo y por medio de su sensibilidad, pueda proyectarse en ámbitos in-visualizados.

Ahora bien, la escuela sigue siendo una opción para el encuentro, muy a pesar de encontrarse en medio del mercadeo y la fe puesta en asignaturas que exigen pensar sólo desde la cabeza y no desde el cuerpo y el corazón. Asignaturas como las Artísticas, la Educación Física y hasta la Religión, son consideradas como espacios para el des-estrés o el recreo del espíritu, más no como lugares de trascendencia escolar. Aún nos encontramos afincados en binarismos de alma-cuerpo otorgando prioridad más a uno de ellos, aún nos cuesta generar espacios para mirarnos desde la co-existencia de horizontes, considerando que “el movimiento y el reposo se distribuyen a nuestro alrededor, no según las hipótesis que a nuestra inteligencia les

plazca construir, sino según la manera como nos establecemos en el mundo y según la situación que nuestro cuerpo asuma en él” (Merleau-Ponty, 2000: 94). No existen sesiones teóricas y prácticas, existe el sujeto que las representa como tales, pero él, las puede revolver como pretextos de reflexión y acción (praxis) y ser otra cosa al fin.

Estamos llamados, desde la motricidad, a trabajar desde lugares y territorios significados por sujetos que nos comparten su saber, así como seres intencionales donde colocamos no sólo la razón, sino también el corazón. La Educación formal no debe seguir formando, o más bien preparando a los estudiantes sólo para el mercado. Como educadores-educandos, estamos convocados a dar-nos sentidos de expansión con el propósito de proyectarnos con potencia en un mundo global que, por la influencia del capitalismo, se nos hace cada vez más cerrado.

La Motricidad Humana se ha convertido en una oportunidad para mirarnos de otra forma, para sentirnos y sobre todo, para sabernos (sabor) en relación con la vida; la motricidad se encuentra abierta a la crítica con propuesta, a sospechar incesantemente de sus constructos teóricos, preguntarse permanentemente si es *paradigma* en revolución o *para-dogma*¹⁵ sedimentado. Más que una disciplina, la Motricidad Humana nos invita a cuestionarnos corpóreamente, a mirarnos en la alteridad con el otro y los otros y lo más importante, nos convoca a tomar posición del momento histórico que estamos viviendo.

La motricidad humana nos invita a trabajar con personas: “yo persona en relación con otras personas en la construcción de un hombre nuevo, que ya

¹⁵ En términos de Daniel Dei (1998, 4), un paradogma se establece cuando los paradigmas suelen operar como verdades consagradas e institucionalizadas, que estrechan el horizonte del conocimiento y lo limitan a las experiencias que se suponen bien probadas dentro de parámetros preestablecidos, incluso cuando se admita desviaciones marginales a la autoridad científica...un paradogma son racionalizaciones simuladas de una apuesta de poder mediada por la imposición de sentido de una "verdad" que oculta su esencial carácter conjetural.

está dentro de cada uno de nosotros, pronto para nacer, para surgir, para actuar, para entrar en la luz de la vida preactiva” (Feitosa, 2006: 107). Para ello, es preciso tener la visión, después hacer el proyecto, identificar las metas y actuar ¿Cuál es nuestra visión? ¿Dónde estamos instalados como educadores? ¿Cómo hemos construido nuestros tiempos y lugares? ¿Qué tanto encarnamos lo que hacemos?

No son sólo los contenidos de la Educación Física, la recreación o el deporte lo que se necesita cambiar, ni las tendencias que se puedan poner en práctica, ni las diferentes metodologías de orientación; tampoco son sólo las formas de evaluación (proceso o producto) con las que se mide el estudiante, ni la práctica pedagógica en cuestión; no son los milagros producidos entorno al área lo que se necesita cambiar, son los Santos que significan y crean esos milagros los que pueden desbordar el currículo escolar. Mientras no se dialogue con los Santos (estudiantes y docentes) en principio de reciprocidad, colocando todo nuestro ser intencionado en ello, difícilmente daremos el salto que queremos: de cultura física a una re-existencia del cuerpo.

6. PREGUNTAS INICIALES.

La presente propuesta contemplaría dos preguntas básicamente:

¿Cómo colocar el cuerpo como fuente de enunciación y acontecimiento más allá del imaginario de cuerpo/máquina y consumo enunciado desde las prácticas deportivas en la clase de educación Física? y ¿Cómo construir una propuesta pedagógica de Educación Física que parta de la participación activa de los estudiantes involucrados en el mismo proceso educativo?

7. OBJETIVOS

General

Elaborar una propuesta pedagógica donde los sujetos puedan de-construir construir las practicas en Educación Física para que el cuerpo sea fuente de enunciación y acontecimiento más allá del imaginario de cuerpo/máquina y consumo.

Objetivos específicos:

- Facilitar la comprensión del trabajo de los jóvenes e imaginarios como punto de partida hacia un proceso reflexivo de la clase de educación física.
- Motivar procesos de participación y transformación en los sectores educativos.
- Proponer la Motricidad Humana como posibilidad de re-existencia del cuerpo en la clase de Educación Física.

8. EMANCIPACIÓN DE LOS SENTIRES: PROPUESTA DE UNA IAP COMO POSIBILIDAD PARA LA RE-EXISTENCIA DEL CUERPO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.

Recorriendo las investigaciones realizadas en Educación Física, encontramos que en su mayoría, dan cuenta de la comprensión de las realidades abordadas solo desde el docente; por otra parte también hallamos procesos investigativos que muestran problemáticas vividas por quienes hacen parte de la investigación, pero que no brinda espacios ni verdaderos niveles de participación.

En este sentido, el interés de la presente propuesta es mostrar un proceso investigativo que de cuenta de la interpretación de la realidad, pero, también le apuesta a la transformación de la misma con la participación activa de los actores implicados en el proceso educativo.

Es por esto que proponemos la IAP como posibilidad para asegurar la participación de los sectores populares, en este caso el educativo en la elaboración y desarrollo de su propio conocimiento.

8.1 diseño metodológico

El diseño metodológico propuesto va dirigido al ¿cómo? realizar un proceso investigativo fundamentado en la Investigación Acción Participación que se nutre de los elementos teóricos propuestos por la motricidad humana.

Desde este punto de vista el diseño metodológico se da con base en 5 elementos.

MOMENTO 1: SOCIEDAD Y CULTURA. (Reconocimiento social e histórico y acercamiento a la comunidad)

La motricidad se contextualiza y desarrolla en los distintos territorios y pueblos del planeta, ya que en cada lugar geográfico existen diferentes cosmovisiones y relaciones de ser en el mundo en la trilogía yo-otro-cosmos. De este modo, construir conocimiento desde la motricidad, es atreverse a entrar en mundos posibles y no solamente el propio. Mucho más en una sociedad global; en una sociedad de la información donde las formas y estilos de los mensajes expanden los territorios de su posición:

La motricidad asume el espacio como el lugar de situación, donde el sujeto ingresa a procesos de consciencia a partir de un aquí y un ahora; o sea, lo coloca en situación en la que el cuerpo, como corporeidad, se abre a diversos contextos, sensibilidades y lenguajes (Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005).

El espacio no es el lugar, ni el mapa es el territorio; tanto lugar como territorio son lugares significados por los sujetos que crean y se recrean culturalmente en la simbolización de sus recorridos; el territorio y los lugares se encuentran saborizados por las memorias colectivas y los múltiples lenguajes encontrados; el lugar es el nicho donde se crea el humus que da vida a saberes que se propagan por contagio en una comunidad, lugares que a su vez construyen territorios que se salen de lo superfluo y transitorio.

El territorio, es la memoria colectiva de los lugares y la manera como dichos lugares inciden de forma directa frente a la cosmovisión que se tiene de la vida; de hecho, nuestra manera de proyectarnos e incidir en la transformación de nuestras subjetividades se encuentra ligada al contexto cultural y geográfico que nos permite ser (Vesga, 2005).

Pero el cuerpo es también el lugar para el acontecimiento y el encuentro, para ser *infinitamente* otro en un mundo que nos pertenece, no como

posesión sino como familiarización y significación; un cuerpo que se deja permear, que se muta en la socialización, que escribe y se deja escribir, que percibe la realidad vivida desde la piel, “los sujetos con los que vivimos, especialmente entre las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social en cuanto a una experiencia que pasa básicamente por su sensibilidad y su corporeidad” (Barbero, 2004: 40).

Desde la motricidad, el cuerpo significa el espacio para hacerlo lugar y territorio en medio de la cultura. Esto nos hace entender la cultura no como modo de vida, sino como “ese conjunto de procesos sociales de significación, o, como el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (Canclini, 2004: 34).

En medio de la virtualidad, de hacer de este mundo otros mundos posibles, la cultura como hontanar de significación hace que el sujeto se exprese en su corporeidad para re-inventar maneras otras (no otras maneras como suma a las ya existentes) de existir, o sea, para re-existir en medio de prácticas cotidianas, una de estas pueden ser las actividades deportivas, los juegos populares, las manifestaciones artísticas, las clases escolares y muchas otras más; pretextos para que el cuerpo signifique y de sentido a lo hecho y no que el hecho lo signifique a él; caso de los contenidos de la clase de Educación Física a los cuales muchos estudiantes ya no le encuentran *sentido*.

A través de la Motricidad, nos interesa continuar el proceso investigativo respecto de la propuesta que aboga desde una perspectiva que se fundamenta en la comprensión y además en la transformación de las subjetividades, en las posibilidades estéticas del sujeto y en los múltiples lenguajes entendidos estos últimos como posibilidades de ser en el mundo. Una motricidad que nos pone en el reto de re-pensar o re-corporar programas académicos para rastrear rutas, levantar genealogías y re-visitare

(de-construir - construir) una Educación Física en la que se recuperan los recorridos, experiencias corpóreas y las formas en como ellas permiten la configuración de ser sujeto.

MOMENTO 2: ENCANTAMIENTO COMUNITARIO. (Sensibilización)

Los encantamientos van dirigidos en dos sentidos: el primero hacia el equipo investigador, en este caso los estudiantes de pre-grado de la universidad y el segundo direccionado hacia los líderes de los colegios; este proceso de sensibilización se aborda desde la CMH como proceso que:

Posibilita el surgimiento no solamente de un nuevo profesional del cuerpo sino un profesional de si mismo. Un especialista en humanidad, en su propia humanidad y en la humanidad de los otros. (Feitosa – 2006 P 108).

Esta sensibilización no se remite exclusivamente al profesionalismo corporal o al concepto de cuerpo, sino, que va dirigida hacia la trascendencia humana desde la trilogía yo-otro-cosmos desde:

1. Exposición del proyecto los imaginarios de los adolescentes ante la clase de Educación Física donde se incluye la propuesta de la investigación.
2. Selección del grupo investigador que hará el estudio en las seis instituciones de educación media; preferiblemente las instituciones que hicieron parte del estudio.
3. Proceso de capacitación desde la perspectiva de investigación donde se analizan lecturas relacionadas con la corporeidad y la motricidad humana.

4. Se empiezan a diseñar talleres donde se incluyan seminarios con lecturas y vivencias acerca de las sensibilidades dadas por un ser sentipensante.
5. Una vez interiorizados los procesos de percepción corpórea en los estudiantes de pre-grado, se hace un diseño orientado a la comunidad con fin de empezar un nuevo proceso de motivación haciendo énfasis sobre su realidad en clase de educación física.

MOMENTO 3: ANALISIS E IDENTIFICACIÓN DE LOS SENTIRES COMO POSIBILIDAD (como apropiarse de los hallazgos de los imaginarios).

En este momento se hacen reflexiones sobre las posibles situaciones o problemas que afectan la clase de educación física; en este sentido la comunidad crea o elabora estrategias para recopilar información y reconocer el problema (árbol de problemas); en seguida se analiza el diagnóstico de la información recogida y por último se visibiliza el problema más relevante en tanto se ajusten a las necesidades de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva es necesario dar cuenta que el problema no se toma como error (horror) sino como una experiencia consciente, donde:

Conviene recordar que muchas veces la idea de error emerge de una no – coincidencia entre las expectativas o experiencias anteriores y el resultado de la nueva experiencia o de la nueva realidad. Pero la realidad, la vida, o que sucedió es el carácter soberano y constituye siempre una nueva lección, un nuevo aprendizaje y no un error. Las situaciones nuevas, no- coincidentes desde este paradigma, no constituyen lo que se llama error en el paradigma clásico. En este paradigma todas las experiencias conscientes son válidas y demuestran el estado de consciencia en el momento de la acción. No hay error ni hay culpa. Hay solamente aprendizajes. (Feitosa 2006, p 106)

Es así como en este momento los problemas permiten despertar en la comunidad apropiación de la realidad e iniciativa para asumir procesos de transformación como posibilidad de ser sujetos, en este caso la apropiación de los hallazgos de la investigación de los jóvenes imaginarios de la educación física.

MOMENTO 4: LA MOTRICIDAD HUMANA COMO INTENCIONALIDAD: UNA OPORTUNIDAD PARA PONERNOS EN SITUACIÓN. (Elaboración de la propuesta pedagógica, métodos y capacitación comunitaria desarrollo del trabajo investigativo.)

En este momento se hace la presentación general a los estudiantes de los cursos de los colegios que hacen parte del estudio y priorización de los problemas a resolver con toda la comunidad educativa.

Puesto que al vernos en relación con lo dado, podemos dirigirnos a los objetos y sujetos con la libertad que nos comporta, no en posición de señorío o de adecuación sino como relación subjetiva en la que emerge con fuerza la responsabilidad en el dar cuenta de mi acercamiento a ese otro.

Desde esta lógica se Capacita a la comunidad acerca de los propósitos de IAP y cuales son las posibles estrategias que se pueden aplicar (Seminarios, proyectos, protocolos, diarios de campo, etc.)

Asumiendo que la MH al igual que la IAP busca en el sujeto aquello a lo cual él le encuentra sentido y a su vez transformación, aquello que le permite desbordarse de los contenidos pre-determinados por un currículo escolar, muchas veces el contenido nos contiene.

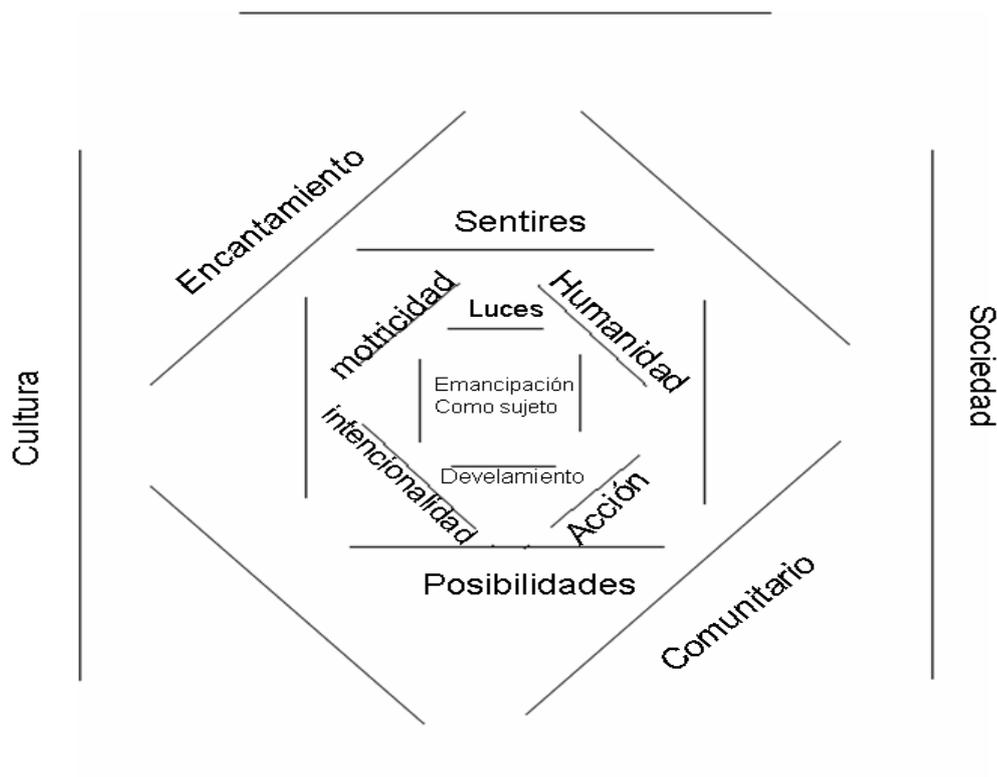
Por último, puesta en marcha de la propuesta pedagógica, propuesta por los actores implicados en este proceso, para darnos la posibilidad de ponernos

en situación y empezar a revelar desde nuestra subjetividad lo experienciado de dichas actividades; es decir un posicionamiento como seres subjetivos en la realidad.

MOMENTO 5: LUCES Y DEVELAMIENTO.

En este momento el develamiento se complementa por medio de talleres de retroalimentación a partir de la sistematización de la experiencia vivenciada por los actores de la investigación, en tanto, que la representación ya no sería de distancia objetiva sino de relación en la que no se presenta una sola interpretación de lo visto o tocado, sino de múltiples interpretaciones, luces y *acontecimientos* que permiten develamientos insospechados gracias a la posibilidad de vernos en situación.

Diseño metodológico de la IAP desde la CMH.

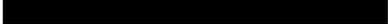
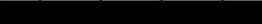


Esta es nuestra mirada subjetiva hacia un proceso transformador desde la motricidad humana y la IAP hacia la re existencia del cuerpo en la clase de educación Física

No todo puede ser hecho a la vez. Es preciso tener la visión, después hacer el proyecto, identificar las metas y actuar. Dar un paso cada vez. Con la mentalidad simple del agricultor que lanza semillas con la certeza de que no todas crecerán pero con la consciencia de que algunas van a dar frutos. Es por los frutos que trabajamos y sabemos que todo es una cuestión de persistencia y consistencia. Lanzar semillas, lanzar semillas, lanzar semillas. (Feitosa 2006 P 106)

De esta manera la IAP no termina con la finalización de un proyecto, se aprende del discurso para la acción practica, y de la acción practica para el discurso, en el sentido de que la acción nos aporta mayor conocimiento sobre nuestra realidad y nos permite ajustar o modificar nuestra planeación para iniciar un nuevo ciclo.

9. CRONOGRAMA

Años meses fases	2 años Enero de 2003 a mayo de 2005								16 meses Mayo de 2003 a agosto de 2006				18 meses Puesta en marcha propuesta						6 meses sistematización	
Inicio y culminación del proyecto los imaginarios.																				
Diseño de propuesta metodológica IAP De-construcción – construcción de las practicass en EF.																				
Puesta en marcha de la propuesta metodologica																				

10. PRESUPUESTO

- Presupuesto Global (Rubros y Fuentes)

RUBROS	UNIVERSIDAD DEL CAUCA		Recursos propios	TOTAL
	Recurrentes	VRI		
1. PERSONAL				
1 investigador Principal	2.160.000			2.160.000
2. MATERIALES DE CAMPO				
3 Grabadoras Manuales			600.000	600.000
3. MATERIALES DE OFICINA			100.000	100.000
4. BIBLIOGRAFÍA			50.000	50.000
5. TRANSPORTE			50.000	50.000
6. VIÁTICOS			100.000	100.000
7. PUBLICACIÓN			50.000	50.000
9. DIFUSIÓN			50.000	50.000
TOTAL	2.160.000		1.000.000	3.160.000
PORCENTAJES	69%	0.0%	31%	100%

DESCRIPCION DE GASTOS

NOMBRE	OCUPACION	FUNCION BASICA EN EL PROYECTO	DEDICA (Hor/sem)	DEDIC (Meses)	COS/HORA (Miles de \$)
Luis Guillermo Jaramillo E.	Docente	Director	2	18	15.000
Gerardo Hernán Jiménez López	Estudiante de Ed. Físic.	Autor del proyecto	10	18	-0-
Víctor Hugo Quilindo	Estudiante de Ed. Físic.	Autor del proyecto	10	18	-0-
Elkin Fernando Sevilla Guzmán	Estudiante de Ed. Físic.	Autor del proyecto	10	18	-0-

2. MATERIALES DE CAMPO: Grabadoras Manuales.

3. MATERIALES DE OFICINA: Todos los accesorios indispensables para guardar la información en un archivador seguro, lo mismo que la papelería correspondiente para el procesamiento de los datos.

4. BIBLIOGRAFÍA: Artículos Solicitados en revistas Internacionales de Educación Física Deporte y recreación.

- a. **TRANSPORTE:** Desplazamiento a las prácticas educativas de los estudiantes
- b. **VIÁTICOS:** Almuerzo Durante el Trabajo de Campo.
- c. **PUBLICACIÓN:** Material Impreso, Gastos de Correo
- d. **DIFUSIÓN:** Evento dentro de la Divulgación.

Nota: El presente presupuesto no compromete los recursos e insumos de la universidad. Los costos de equipos, materiales, bibliografía y transporte corren por cuenta del grupo de estudiantes.

REFERENCIAS

- Arboleda, R. Et. Al. (2003). El Cuerpo en boca de los Adolescentes. Estudio Interdisciplinario de la cultura Corporal Adolescente en Medellín. Universidad de Antioquia: Kinesis.
- Atehortúa R. E. (2002). *Proyecto lúdico pedagógico de juegos estacionarios de piso y de pared. VII congreso nacional de recreación II encuentro latinoamericano de recreación y tiempo libre.* 28 al 30 de julio de 2002. Cartagena de indias, Colombia.
- Barbero, J. M. (2004). *Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad.* En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas.* Fundación Universidad Central, Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá. Siglo del Hombre Editores. Pág. 33-46.
- Blandez, J. A. (1996). *La investigación acción un reto para el profesorado.* Barcelona, España: INDE publicaciones
- Bonilla C B. (2000). La cultura corporal de los adolescentes escolares. Neiva: Trilse Editores.
- Borda, F. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual* (3ra edic.). Bogota: Carlos Valencia Editores.
- Borda, F. (1989). *El problema de como investigar la realidad para transformarla por la praxis.* Bogota: Tercer mundo editores

- Camacho, C. H. Castillo, L. E. Bahamon, P. & Cala, R. (1997). *Alternativa Curricular y Educación Física para la Secundaria*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Camacho, C. H. (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Camacho, H., Castillo, L. E., & Bonilla, B. C. (2005). *El imaginario del joven ante la clase de Educación Física*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Corchuelo, M. (2002). *El seminario de investigación: mente colectiva para abordar lo problémico*. SEPA
- Corchuelo, M. Catebiel & Cucuñame. (2006). *Las relaciones Ciencia, Tecnología, sociedad y Ambiente*.
- Dei, D. (1998). *Paradigmas y paradogmas en ciencias sociales*. En: Revista la Cuerda Floja. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales.
- Derrida, J. (2001). *La verdad en pintura*, Buenos Aires/México, Paidós,
- El Espectador (2006). *Sección Arte & Gente* 30 de Julio al 5 de agosto,
- Escobar, A. (2004). *Desplazamiento, desarrollo y modernidad en el pacífico colombiano*. En: Restrepo y Rojas (eds.) *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. p.p 53-72. Popayán: Universidad del Cauca.

Feitosa, A & Kolyniak C. (2006). *Mudanzas: Horizontes desde la Motricidad*. Colección en acción. Popayán: Universidad del Cauca.

Florian, J. (1991). *Investigar Para Cambiar: un enfoque sobre investigación acción participante*. Santa Fe de Bogota: mesa redonda.

Fraile, A. A. (1996). *Experiencias del seminario de investigación- acción para profesores de educación Física*

Galantini, G (2001). *Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la Educación Física*. En: Revista digital efdeportes. Buenos Aires - Año 7 - N° 36 - <http://www.efdeportes.com/>

Giraldo G. (2004). *Hacia una Epistemología Evolucionista*. En: Revista electrónica Cinta de Moebio No. 20. Septiembre 2004. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile <http://www.moebio.uchile.cl/20/frames04.htm>

Gutierrez, M. C. Universidad de Manizales, maestría en Educación.
Docencia

Hurtado, D. H., Jaramillo, L. G., Zúñiga C. I. & Montoya J. H. (2005). *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física. Un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca.

Jaramillo, L. G, Murcia, N. & Portela, H. (2005). *La Educación Física: Un problema de preparación o seducción*. Armenia: Kinesis.

Kemmis, S. & McTaggart (1997). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes, S.A. Ediciones.

Kolyniak C. (2003). *Proposta para um glossário inicial para a ciência da Motricidade Humana*. En: Revista digital de Motricidad y Desarrollo Humano "consentido". Número 1. Departamento de Educación Física. Universidad del Cauca. Popayán: www.consentido.unicauca.edu.co.

Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Leartes.

Lewin, K. & Et. Al. (1992). *La Investigación Acción Participativa Inicios y Desarrollos*. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogota: editora géminis Ltda.

Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la torre.

Max Neef, M (2003). *Saber y Comprender. Conferencia orientada en el Encuentro Internacional de Bibliotecas Universitarias*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Sentido y Sinsentido*. Barcelona: Península.

Molina V.A. (2004). *Potenciación de las capacidades humanas a partir de la pedagogía de la Motricidad Humana. VIII congreso Nacional de recreación*. Vicepresidencia de la República. Coldeportes. Bogota: Funlibre. 27 al 29 de Mayo de 2004.

Murcia, N., Jaramillo, L. G., Camacho, H. & Loaiza M. (2005). *Imaginario de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física*. Armenia: Kinesis.

Ospina, C. A. (1995). *El seminario investigativo*. Revista de la Universidad de

Caldas, Volumen 15 No. 3-4; Julio-Diciembre de 1995.

Otero, F. (1998). *Proyectos de aula. Cse* (Centro Salesiano de Estudios).
Argentina: Año X –Nº29. Enero-Abril 1998.

Pintos. J L. (2000). *Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales*.
Pagina de Internet <http://web.usc.es>. Universidad Santiago de
Compostela..

Restrepo (2003). *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y
Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido
estricto*. CNA. web:www.cna.gov.co/cont/documentos/doc_aca/

Sergio, M. (1999) *Um Corte Epistemológico. Da Educacao Física a
Motricidade Humana*. Lisboa. Instituto Piaget.

Sergio, M. (2006). *Motricidade Humana – qual o futuro?* Documento de
trabajo. Lisboa. Instituto Piaget.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo
diseño en la enseñanza y en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Shön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales
cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Silva. A. (EL TIEMPO 2004). *Arte e imaginarios globales. Lecturas de fin de
semana (noviembre 6)* Bogotá. Diario nacional.

Vargas, A. (2003). *Estudio sociohistórico del surgimiento de las actividades
deportivas en Colombia*. En: Revista Kinesis. Ciencias del Deporte,
Educación Física y Recreación. Armenia: Kinesis. No 38, 19-40.

Vesga. P. J. M (2005): Reflexiones entorno al concepto de territorio. Documento en proceso de construcción. Materia: Territorio y Población. Licenciatura en Etnoeducación. Departamento de Estudios Interculturales. Universidad del Cauca. Popayán.

Viciano j. (1996). *Procedimiento de una investigación-acción colaborativa entre docentes de secundaria en servicio de educación física y la universidad de granada*. En revista digital efdeportes. Buenos Aires Año 3. Nº 12., [http:// www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)

Walker, D. F. (1992). *Methodological issues in educational research*. In: Jackson, Philip W. *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan.

Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores, S. A

Walsh. C. (2005). *(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad*. En: Walsh, C. (comp). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. p.p 13-36. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar: Abya-Yala.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.