

**PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, DESDE LA
EDUCACIÓN FÍSICA CON NIÑOS DE GRADO 3, 4 Y 5 DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA LICEO ALEJANDRO DE HUMBOLDT DE POPAYÁN.**



**Universidad
del Cauca®**

NORA CARMENZA ORDOÑEZ VELASCO

YOMALY ADALID MORENO OJEDA

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN

**LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA,
RECREACIÓN Y DEPORTES.**

POPAYÁN –CAUCA

2018

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA CON NIÑOS DE GRADO 3, 4 Y 5 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LICEO ALEJANDRO DE HUMBOLDT DE POPAYÁN.

NORA CARMENZA ORDOÑEZ VELASCO

YOMALY ADALID MORENO OJEDA

DIRECTOR

MG. GERARDO HERNÁN JIMÉNEZ LÓPEZ

Trabajo de grado para optar por el título de:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA, CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES.

UNIVERSIDAD DEL CAUCA

FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES, EXACTAS Y DE LA EDUCACIÓN

LIC. EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTES.

POPAYÁN –CAUCA

2018

Nota de Aceptación

Director _____

Mg. Gerardo Hernán Jiménez López

Jurado _____

Mg. Robinson Meneses Llanos

Jurado _____

Mg. Carlos Ignacio Zúñiga

Lugar y fecha de sustentación: Popayán, 15 de febrero de 2018

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia agradecemos a Dios quien nos permite con cada bendición llenar nuestras vidas con experiencias enriquecedoras, reconociendo su inmenso amor y protección en cada día.

A nuestras familias que están aun con nosotras y aquellas que se han marchado, pero que nos acompañan con sus bendiciones, a ellos por ser ese pilar de fortaleza en cada paso que hemos dado, por ese apoyo constante e incondicional que nos han brindado desde el momento que decidimos emprender este camino, estando siempre presentes de cuerpo, mente y corazón brindando su consejo alentador y reconfortante para seguir adelante en cualquier problema presentado, este logro también es de ustedes gracias por tanto amor y paciencia que nos han dedicado.

A nuestro director y amigo Gerardo Jiménez quien nos brindó su tiempo y paciencia, gracias por creer en nosotras y brindarnos parte de su experiencia que nos permitió fortalecer esta linda amistad.

A la Universidad del Cauca y sus más reconocidos profesores, especialmente a Carlos Ignacio Zúñiga y Robinson Meneses, quienes fueron nuestros más grandes amigos consejeros y cómplices de cada reto planteado, por cada risa y cada rabieta, gracias a ellos somos grandes profesionales y sobre todo personas integras.

A la Institución Liceo Alejandro de Humboldt por abrirnos sus puertas y brindarnos la mejor disponibilidad para poner en marcha este lindo proyecto con los niños que son la base de nuestra sociedad.

A nuestros grandes amigos y compañeros que cada día han estado llenándonos de buena energía, quienes por estos 5 años han sido nuestra familia compartiendo experiencias inolvidables.

Este es un pequeño paso que nos abre nuevas puertas para seguir nuestro proceso de formación profesional y humano, infinitas gracias a todos por estar pendiente de cada travesía y con ayuda de Dios y la Virgen seguiremos dejando una huella importante en esta sociedad.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

1.	CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO Y LA PROBLEMÁTICA EDUCATIVA	
	1.1 APROXIMACION AL ESCENARIO SOCIOCULTURAL	1
	1.2 PROBLEMÁTICA EDUCATIVA	3
2.	OBJETIVOS	4
	2.1 OBJETIVO GENERAL.....	4
	2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	4
3.	REFERENTES CONCEPTUALES	
	3.1 REFERENTE PEDAGÓGICO	5
	3.1.1 EDUCACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ	5
	3.2 REFERENTE DISCIPLINAR	7
	3.2.1 EDUCACIÓN FÍSICA	7
	3.3 REFERENTE TEMÁTICO	9
	3.3.1 HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA PAZ	9
4.	ANTECEDENTES	
	5.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES.	11
	5.2 ANTECEDENTES NACIONALES.	12
	5.3 ANTECEDENTES REGIONAL Y LOCALES.	13
5.	PROPUESTA METODOLÓGICA	15
	5.1 PARADIGMA Y ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	15
	5.2 DISEÑO METODOLÓGICO	15
	5.3 TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS	16
	5.4 TÉCNICA DE ANÁLISIS	17
	5.5 ASPECTOS ÉTICOS	20
6.	PROPUESTA PEDAGÓGICA	20
	6.1 DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA HACIA UNA CULTURA DE PAZ	20
	6.1.1 PRESENTACIÓN	20
	6.1.2 JUSTIFICACIÓN	21
	6.1.3 PROPÓSITO	21
	6.1.4 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	21
	6.2 PLAN DE ACCIÓN	24
7.	CRONOGRAMA	25
8.	PRESUPUESTO	26
9.	HALLAZGOS	27

9.1 EL USO DEL LENGUAJE COMO ACTO COMUNICATIVO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	27
9.2 INCIDENCIA DEL VOCABULARIO SOEZ EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	29
9.3 EL DIÁLOGO EN EL DESARROLL DE LAS ACTIVIDADES EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	32
9.4 EL TRABAJO EN EQUIPO Y ESTRATEGIAS APLICADAS EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	33
9.5 LAS REGLAS Y SU USO EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	38
9.6 DINÁMICAS PARA LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA.....	40
9.7 DIFICULTADES DE INTEGRACIÓN EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	42
9.8 LOS ACTOS COMUNICATIVOS QUE CONSTRUYEN SENTIDOS DE PAZ EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	45
9.9 LAS COMPETENCIAS ACTITUDINALES GENERADORAS DE CONVIVENCIA EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	51
9.10 CULTURA DE PAZ GENERADA A TRAVÉS DE LAS COMPETENCIAS DE ACTITUD Y DE COMUNICACIÓN EN LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA	59
10. CONCLUSIONES	65
11. RECOMENDACIONES.....	67
12. REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	68

Introducción

El siguiente trabajo se realizó con los niños de grado tercero, cuarto y quinto de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt de Popayán, el cual tiene como objetivo general coadyuvar a la construcción de una propuesta pedagógica de educación para la paz, en la cual se contemplan tres referentes conceptuales, el pedagógico de educación para la construcción de paz, el disciplinar de Educación Física y el temático de hacia una Educación Física para la paz; se tuvo en cuenta algunos antecedentes internacionales, nacionales y locales, también se puede encontrar la propuesta metodológica en la cual se contempla su diseño, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos, finalizando con los aspectos éticos.

Más adelante se encuentra la propuesta pedagógica denominada desde la Educación Física hacia una cultura para la paz, que se llevó a cabo con los niños de la institución, la cual contiene entre otras cosas, los principios pedagógicos, la corriente, la tendencia y el plan de acción, se continua con los hallazgos de dicha investigación, las conclusiones y por último las recomendaciones.

Presentación

El macroproyecto EDUCACIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA MOTRICIDAD, inscrito al grupo de investigación URDIMBRE, en la línea de investigación educación y aprendizaje, es un sustento teórico y reflexivo para el trabajo de grado denominado “propuesta pedagógica de educación para la paz, desde la Educación Física con niños de grado 3, 4 y 5 de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt de Popayán”, dicho trabajo tiene como propósito configurar estrategias que aporten a dinámicas inclusivas en las cuales se permita construir prácticas que conlleven a una cultura para la paz, disminuyendo los tipos de violencia (directa: física y psicológica) que en el contexto educativo se manifestaron.

Esta práctica estuvo apoyada en la sistematización de experiencias desde la perspectiva de Jara (1994:22) en la cual se trabajó el uso del lenguaje verbal a partir de la problemática encontrada y para llegar a los hallazgos basada la teoría fundamentada de Corbin y Glasser (1967)

Justificación

Colombia es un país que ha vivido el conflicto armado por mucho tiempo, lo que ha contribuido a configurar una cultura de violencia y a legitimar las formas en que ella se expresa, sin embargo, actualmente el país está pasando por un momento importante debido al proceso de paz, es así como ésta propuesta se considera pertinente, al contribuir a la construcción de una cultura para la paz y disminuyendo las formas violencia (el lenguaje). El proyecto tiene como novedoso el uso del lenguaje que se privilegia en la escuela como medio de interacción, para que los niños promuevan una escuela dinámica y crítica para construir ciudadanía, se busca hacer aportes significativos desde nuestro campo educativo, brindar espacios de convivencia y aprendizaje contribuyendo a una cultura para la paz. Así mismo, es importante porque trabaja desde las bases de la sociedad, otorgando un papel relevante a los niños escolarizados como categoría social, además porque ellos están en articulación no sólo con la escuela, sino con la calle donde también se establecen de manera preponderante prácticas de violencia que en él influyen.

Es trascendente porque le apuesta a la construcción de una cultura para la paz a través de la Educación Física, para brindar a la comunidad educativa: la Recreación, la interacción, la convivencia y la lúdica, entre otros aportes que realiza este campo para que sean la base del reconocimiento y aceptación del otro como principio de la alteridad y considerar un “nosotros” para una resolución creativa del conflicto, pues “una teoría de la alteridad hace eso: empieza con la peculiaridad del sujeto concreto y va extendiendo sus consideraciones, poco a poco, desde una constatación particular de la vida psicológica hasta una teoría sobre el sentido prístino¹ de lo social” (Ruiz-Dela Presa, 2007:10), dando una orientación que brinde los recursos y la toma de decisiones tanto individuales como colectivas, logrando que se perciban

¹ RAE: Antiguo, primero, original. En otras palabras que tiene la misma pureza que tenía en su origen. <http://dle.rae.es/?id=UCz5nT3>, <https://es.thefreedictionary.com/pr%C3%ADstino>

como seres capaces de autoreconocimiento, fomentando la reconciliación, la inclusión y la equidad, de manera que se aliente el poder para realizar los cambios y resolver los problemas de manera pacífica y asertiva.

1. Caracterización del Contexto y la Problemática Educativa

1.1 Aproximación al escenario sociocultural

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt de la ciudad de Popayán, capital del departamento del Cauca, República de Colombia. Esta Institución Educativa Mixta de carácter público y modalidad académica, identificada con el número de NIT: 891.500760-8, fue fundada el 6 de Abril de 1844, está ubicada en el Barrio Pomona al oriente de la ciudad en la dirección: Carrera 2ª.N # 5-404 de la comuna 4 (Proyecto Educativo Institucional [PEI], 2013:15).

Se observó que la institución cuenta con una amplia planta física, la cual contempla varios bloques en los que se encuentran, salas de música, informática, lectura, matemáticas, almacenes, oficinas administrativas, odontología, biblioteca, ludoteca, teatro, enfermería, laboratorios, restaurante, salones de clase, parqueadero, y un reducido parque automotor, para la parte deportiva cuenta con una cancha de fútbol, polideportivos, gimnasio, entre otros.

Esta se encarga de recibir a gran parte de los niños y jóvenes que habitan el oriente de la ciudad Popayán, especialmente aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, pues gran porcentaje de esta comunidad proviene de zona rural, algunos por desplazamiento forzado y de familias ubicadas en los estratos más bajos. “Estas familias son de escasos recursos, no tienen un sustento económico fijo, la mayoría vive de la economía informal, teniendo en cuenta que la institución acoge un número representativo de niños y jóvenes desplazados” (PEI, 2013: 30).

Se cuenta con estudiantes de asentamientos y de barrios urbano-marginales, como: Santo Domingo Sabio, Quebrada Pubús, Santiago de Cali, Bello Horizonte, Los Dos Brazos, Chapinero, El Uvo y barrios aledaños a la institución como: Pomona, Yanaconas, Villa Docente, Palacé, Pueblillo, los Hoyos y el Sendero. Los estudiantes de las zonas rurales

proviene de Municipios del Departamento del Cauca: Argelia, Almaguer, Bolívar, El Tambo, así como también de departamentos vecinos (PEI, 2013: 31).

Dedicada a formar niños, jóvenes y adultos en competencias básicas, ciudadanas, afectivas y laborales; en jornada mañana diurna y nocturna, permitiendo el contacto con la ciencia, la tecnología y el medio ambiente a través de proyectos productivos, empresariales y de convivencia, con el fin de contribuir al mejoramiento de la autoestima y al desarrollo de un espíritu emprendedor (PEI, 2013: 15).

Los niveles de enseñanza con los que cuenta son: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional con un total de 788 estudiantes, de los cuales 417 son hombres y 371 son mujeres. Los grados tercero, cuarto, y quinto de básica primaria cuenta con 103 estudiantes de los cuales 57 son niñas y 46 son niños, con edades comprendidas entre 7 y 13 años (PEI, 2013: 15-20).

La visión institucional contempla la “formación humana de ciudadanos comprometidos con su proyecto personal y social, por su excelencia académica y su contribución eficaz al desarrollo social, económico y productivo de Popayán y el Cauca”. Dentro de la misión pretende formar sujetos líderes altamente habilitados para el trabajo y la convivencia pacífica “respetuosos de las divergencias, comprometidos con el medio ambiente y la sociedad, capaces de vincularse ética, solidaria y productivamente a los sistemas educativos y de desarrollo de la región mediante una eficaz formación humana, académica y técnica” (PEI, 2013: 64-65).

1.2. Problemática Educativa

Colombia es un país que ha sufrido el conflicto armado por más de 50 años (Grupo de Memoria Histórica, 2013:19) en el cual han surgido otros tipos de violencia como son la directa, estructural y cultural (Galtung citado por Jiménez 2012:31) que ha dejado víctimas no solo aquellos soldados o guerrilleros muertos o mutilados en un campo de combate, también a niños y jóvenes que han sido desterrados del calor de su hogar por desplazamiento forzado o inserción a las filas militares.

Dentro de las primeras observaciones que se realizaron en la institución, se logró identificar que producto de este contexto de violencia, está la escuela como escenario de reproducción de la misma, específicamente en la clase de Educación Física, la cual empieza a configurar una cultura de violencia entre los sujetos que en ella interactúan; las formas de comunicación a través de los lenguajes se enmarcan en un constante cambio que pueden o no ser aceptados dependiendo del grado de confianza que se tenga entre ellos.

Es por ello que se toma “los lenguajes como esa posibilidad de fantasía/concrecional que nos permite apropiarnos de un mundo del cual somos y hacemos parte” (Hurtado y Jaramillo, 2005:168) por tanto, se puede asegurar que es una forma de comunicar y aprender entre sujetos y mundos posibles, sin embargo en este escenario educativo el lenguaje verbal en algunos casos se utiliza para ofender y agraviar al compañero de clase, en ese intercambio de palabras se puede llegar a la provocación que en ocasiones finaliza con la agresión física; sin embargo este tipo de lenguaje soez ha configurado formas de comunicación aceptadas culturalmente, es así como se ha ido legitimando una cultura de violencia.

Por lo anterior, se hace necesario pensar en prácticas que promuevan una cultura para la paz a través del lenguaje que permitan la interacción entre los sujetos, la escuela y la sociedad.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Coadyuvar a la construcción de una propuesta pedagógica de educación para la paz, desde la Educación Física con niños de grado 3, 4 y 5 de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt de Popayán.

2.2. Objetivos Específicos

- Conocer prácticas que legitiman una cultura de violencia entre los niños de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt.
- Desarrollar prácticas desde la Educación Física encaminadas hacia la construcción de una cultura para la paz en la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt.
- Evaluar el impacto del plan de acción en relación a la cultura de violencia que poseen los niños de la Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt.

3. Referentes Conceptuales

3.1. Referente Pedagógico

3.1.1. Educación para la construcción de paz.

Es importante retomar este referente conceptual del macroproyecto como temática central en aras de contribuir a la construcción de conocimiento para futuras investigaciones, en este sentido se da a conocer como la educación contribuye a una cultura de paz, pero antes de ello se debe entender el concepto de violencia que plantea Jiménez como: (citado en Hurtado, 2016)

Todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza el desarrollo humano (p. 31) identificando la violencia directa, así como a la llamada violencia estructural, representada en la pobreza, la represión, la contaminación, la alienación, entre tantas otras causas relacionadas con las afectaciones que generan las estructuras dominantes del sistema político, social y económico. Para complementar el concepto con la violencia cultural (o simbólica) como la aceptación, legitimación y promoción de la violencia de cualquier origen. Violencia cultural o simbólica, que se necesita cambiar por una cultural para la paz, para evitar que a partir de la cultura se apruebe y/o justifique la violencia directa, tanto como la violencia estructural (p. 10).

La cultura es la que fundamenta las acciones, comportamientos y creencias de sus miembros, los cuales se integran de manera armónica y coherente, es así como los modos de violencia que se generen dentro de una cultura se debe a la incapacidad de sus miembros de resolver el conflicto (inherente a la naturaleza humana) de manera creativa. Por lo anterior se le otorga responsabilidad a la educación con miras a proporcionar herramientas que lleven a desmontar prácticas de violencia, pues Maturana (2001) se pregunta ¿para qué sirve la educación? y si ésta puede responder por el ideal de país que queremos, ya que “uno no puede reflexionar

acerca de la educación sin hacerlo antes o simultáneamente acerca de esta cosa tan fundamental en el vivir cotidiano como es el proyecto de país en el cual están inmersas nuestras reflexiones sobre educación” (p. 4), de ahí que se trabaje en prácticas educativas humanizadoras, donde la paz sea la base para construir un ideal de país, es por ello que:

Educar para la paz y sentar las bases para una cultura de paz significa preparar a las nuevas generaciones para buscar un nuevo consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras (Fisas 2011:8) se trata de reconocer la importancia que merece una educación abierta a la diferencia pluralista e intercultural, fundamentada en un lenguaje con el uso de palabras y frases que conlleven a relaciones pacíficas, a la enseñanza con el objetivo universal de modificar los comportamientos de los alumnos como ciudadanos políticos, con el poder de encontrar propósitos colectivos y llegar a consensos. (Hurtado, 2016:10)

Fisas (citado en Hurtado, 2016) llama a la escuela “a replantear su papel reproductor de la figura patriarcal dominante, competitiva, racista, etc.” (p. 11) es así como Maturana (2001) plantea que “uno hace de su vida estudiantil un proceso de preparación para participar en un ámbito de interacciones que se define en la negación del otro” (p. 6) pues en la actualidad la educación se preocupa más por preparar para competir en el mercado laboral, donde las calificaciones buscan diferenciar a ciudadanos de primera y de segunda, además los exámenes lo único que enseñan es memorizar, porque está comprobado que no enseñan nada para la vida (Klaric, 2017) y al contrario “prevalezca la comprensión mutua, la tolerancia y el desbloqueo de las posiciones [...] educar para la disidencia, el inconformismo, y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos en transformar los conflictos [...] sin estereotipos sexistas y androcéntricos, ni actitudes discriminatorias” por ello Fisas (citado en Hurtado, 2016: 11) plantea una educación donde

Los humanos no son violentos por naturaleza, al contrario, son pacíficos en esencia, la violencia en las sociedades es de tipo estructural y cultural, que surge a partir de los intereses opuestos y distantes entre sí, de la incapacidad de los grupos humanos para superar sus conflictos, de la impotencia de satisfacer sus necesidades básicas sin afectar a los otros.

Según Jiménez en su artículo Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad (2012) se parte de reconocer que el “ser humano es conflictivo por naturaleza, pero violento por educación y cultura” (p.13), es decir que la violencia es una práctica cultural de los humanos, reiterativa y generalizada, pero transmitida y aprendida de generación en generación, por lo regular de manera inconsciente. En el proceso de educar para la construcción de paz, se propone empezar por dejar de ser indiferentes ante las situaciones conflictivas desde la naturalización de la violencia, por facilitar espacios en las aulas y en las instituciones educativas para reconocer que “la violencia no es “innata”, sino que se “aprende” a lo largo de nuestra vida”, (p.16) por pensar que “si cambiamos la forma de educar a los niños, es decir, de enfrentarnos a la vida, quizá cambiaríamos el mundo” (p.14).

3.2 Referente Disciplinar

3.2.1 Educación Física.

Esta propuesta pedagógica tiene como base fundamental la Educación Física, desde la cual se pretende que los niños adquieran competencias (capacidades internas)² prácticas para la vida, aspectos tan importantes como aprender a trabajar en equipo o hablar en público y sentar las bases de una comunicación asertiva, puesto que esta es un problema fundamental del cual se derivan muchos otros. De acuerdo con lo anterior el Ministerio de Educación Nacional

² Se trata más bien de rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, familiar y político [...] una de las tareas que corresponda a una sociedad que quiera promover las capacidades humanas más importantes es la de apoyar el desarrollo de las capacidades internas, a través de la educación (Guichot-Reina, 2015:41)

[MEN, 2000] en sus lineamientos curriculares presenta a la Educación Física, la Recreación y el Deporte como:

Una práctica social, disciplina del conocimiento, disciplina Pedagógica y como derecho del ser humano, que la fundamentan como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social a través de la Actividad Física, Recreativa y Deportiva para contribuir al desarrollo del ser humano en la multiplicidad de sus dimensiones (p. 36)

El anterior concepto de Educación Física es el que se reconoce a nivel Nacional, sin embargo atendiendo los requerimientos contextualizados y de acuerdo con las revisiones y estudios que se han realizado a nivel regional, esta se concibe como un campo en el que participan:

Saberes, prácticas, agentes y normatividades desde el cual se forman, identifican, expresan y comunican relacionalmente los seres humanos y se construyen contextos; se basa en un proceso de formación sistemático, coherente y contextualizado, que privilegia la praxis pedagógica, investigativa y disciplinar... y promueve la búsqueda de la mejor formación integral del ser humano a través del movimiento humano intencional y sus diversas manifestaciones corporales y expresivas (Plan de Desarrollo del Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte [DEFRD, 2015] de la Universidad del Cauca).

3.3. Referente Temático

3.3.1 Hacia una Educación física para la paz.

Para dar una definición de Educación Física para la paz se debe en primera instancia conceptualizarlos por separado, es así como el primer término en la Ley 181 de 1995 (Ley Nacional del Deporte) en el artículo 10 la define como una “ disciplina científica cuyo objeto

de estudio es la expresión corporal del hombre y la incidencia del movimiento en el desarrollo integral y en el mejoramiento de la salud y calidad de vida de los individuos” (MEN 2000:14) que se ha establecido como área fundamental y obligatoria para el sistema educativo colombiano.

Para abordar el concepto de paz se cita a Jiménez (2012) quien contempla que es un concepto abstracto por naturaleza, está directamente ligado al concepto de violencia y es por ello que “hablar de paz, es hablar paralelamente de guerra, violencia, conflictos, racismo, etnias, xenofobia, seguridad, miedos, respeto, marginación o pobreza” (p. 28). De acuerdo con esto las investigaciones sobre la paz, suelen establecer ciertas relaciones en un planteamiento que va desde la paz negativa, pasando la paz neutra hasta la paz positiva, donde la primera de ellas se define como:

Ausencia de conflictos armados, es decir, la paz como ausencia de guerra, vista, sobre todo, como guerra entre estados [...] la paz concebida como equilibrio dinámico de factores sociales y tecnológicos (p. 26). Por otro lado la paz positiva se comprende como el complemento a la paz negativa, entendida como alternativa a la violencia directa. Introdujo la noción de violencia estructural significado que mientras existan injusticias e insatisfacciones de las necesidades humanas básicas por parte de algunos seres humanos, no existe la paz aunque no nos matemos directamente (p. 32). Y por último el concepto de paz neutra definida como la implicación activa de todos los seres humanos para reducir la violencia cultural. Es decir, redefinir un nuevo modelo antropológico de cultura de paz mediante el estudio, análisis y diagnóstico de la política cultural y económica del presente, y corregir los defectos de la fragmentación (del saber y la realidad) y la burocracia del futuro (p. 34).

Pero más allá de establecer la paz como un concepto se puede decir que esta es una práctica, la cual no es palpable ni puede estar bajo una sola perspectiva, puesto que no será lo mismo como los ciudadanos o las personas del campo, las víctimas y los victimarios la viven o experimentan. Pues para comenzar a hablar de una Educación Física para la paz se debería

iniciar con el desarrollo de programas que favorezcan según Velázquez (200:19) los objetivos y contenidos propios del área de la Educación Física, promoviendo valores derivados de la cultura para la paz como filosofía de vida partiendo de la incidencia a nivel personal como, mejorar el autoestima, el conocimiento y la aceptación de la propia personalidad, la autonomía en la toma de decisiones y la responsabilidad en las tomadas; a nivel social, se deberán mejorar las relaciones de grupo, la aceptación del otro, la resolución de conflictos por vías no violentas y a nivel ambiental se pretende el respeto y la preocupación del mismo; de esta manera se busca favorecer el reconocimiento de los valores entre los actores participantes.

4. Antecedentes

4.1 Antecedentes Internacionales

La investigación “Proyecto escuela: espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo” que se realizó en Málaga (España) por De Oña Cots, J. y García Gálvez, E, donde se intenta visibilizar y dar importancia a la voz de los jóvenes, quienes son los principales portadores de respuestas frente a una serie de situaciones a que son expuestos. Este trabajo busca reflexionar sobre la implementación de una cultura de paz, la cual debe estar amparada en una propuesta pedagógica que se sustente desde la educación. En dicho estudio no se obtuvieron los resultados esperados, debido a que esta aula de convivencia era vista por los estudiantes como un medio “represor”. De acuerdo con lo anterior, esta investigación se tomó como referencia, puesto que contempla los conceptos de cultura de paz, sustentada en una propuesta pedagógica y por último el papel de los sujetos participantes en la investigación, quienes deben ser los voceros principales y constructores de una convivencia basada en valores.

Brasó, J. y Torrebadella X. Realizaron el proyecto denominado “Investigación-acción y método de proyectos en Educación Física: organización de un torneo de marro”, aquí se expone una experiencia educativa desde el área de Educación Física mediante la metodología de proyectos, que consistió en la organización de un torneo del juego popular “marro”. Los organizadores fueron 32 alumnos de un curso de acceso al grado superior de un instituto público del Vallés Occidental de la provincia de Barcelona. Los resultados obtenidos detallan que el proyecto representó un poderoso recurso para alcanzar los objetivos competenciales curriculares. Desde el enfoque constructivista que tuvo el proyecto, aportó la idea de una propuesta didáctica, pedagógica y crítica, la cual sitúa al alumnado en un entorno escolar que les concede espacios de autonomía para el desarrollo personal y académico.

4.2. Antecedentes nacionales

Tovar y Sacipa llevaron a cabo la investigación “significados e interacciones de paz de jóvenes integrantes del grupo “juventud activa” de Soacha, Colombia” en el año 2009, con el objetivo de reconocer los significados de paz en jóvenes, mujeres y hombres habitantes de Altos de Cazucá. Entre los hallazgos realizados están las interacciones de exclusión e inclusión entre jóvenes, la producción de diálogo, la solidaridad y el apoyo mutuo. En el análisis se encontró que los significados que los jóvenes le dan a la paz, es el de no más secuestros, violencia, pandillas, asesinatos, peleas en los hogares, estafas y abusos de la clase alta; también hablan de una paz que se puede mantener y cultivar con la amistad que se da a través del juego, con esa capacidad de reconocer al otro en su individualidad y de reconocerse uno mismo respetando al resto. Este trabajo realizó aportes significativos en cuanto a la intención de conocer las prácticas o concepciones que los jóvenes tienen de paz y la violencia, además de la importancia que tiene el diálogo para el reconocimiento y la inclusión del otro.

Otro trabajo de investigación que se tuvo en cuenta es el desarrollado por Pablo Bahamón en la comuna 10 de la ciudad de Neiva (2009) denominado: “las expresiones motrices como sentido pedagógico alternativo para construir tejido social en sectores vulnerables”. Esta investigación se tomó en cuenta porque utilizaron el enfoque crítico social, realizaron una estrategia pedagógica y a partir de ella generaron una pregunta en la cual se pudiera dar respuesta a la pertinencia de esta para la construcción de tejido social y desarrollo humano en dicha población. Apostaron a las diferentes expresiones motrices que les permitió el afianzamiento de valores y hábitos que lograran mejorar los procesos de participación, organización y de liderazgo. Estos aportes se lograron gracias a los conceptos y datos recogidos a través de encuestas, entrevistas, talleres y conversatorios realizados con los padres de familia, niños, jóvenes y líderes comunitarios de los barrios intervenidos.

4.3 Antecedentes regionales y locales

El trabajo denominado “Memorias del conflicto armado de niños y niñas de instituciones públicas de la ciudad de Popayán” realizado por Hurtado, Simmonds & Yanza (2016). Tuvo como objetivo comprender las experiencias que los niños desplazados tenían del conflicto armado, para ello se utilizó una propuesta pedagógica e investigativa con la cual se pudieron acercar a las instituciones, las familias y a los niños a manera de estrategia que les permitiera el *rapport* para reconstruir la memoria. El trabajo mostró cómo las instituciones educativas carecen de propuestas para mitigar el daño causado por el conflicto y la carencia de estrategias pedagógicas relacionadas con la paz. Además del reconocimiento de las experiencias que los niños tenían del conflicto armado y del diseño de una propuesta pedagógica para tal fin, este trabajo fue significativo porque señala la importancia de utilizar la Educación Física como herramienta pedagógica para mejorar la convivencia escolar, generar relaciones empáticas y dinámicas de inclusión.

La propuesta pedagógica denominada “El deporte como promotor de cultura de paz en la vereda Llacuanas Bajo del municipio de Almaguer” desarrollada por Leonardo Saavedra, (2016) promovió la participación comunitaria a través de actividades deportivas, buscando con ello la transformación pacífica de los conflictos y así contribuir a la construcción de una cultura de paz, el aporte que realiza esta propuesta es la utilización de las actividades deportivas y el diálogo para la generación de la convivencia y con ello la paz.

Se evidenció que el deporte reflexionado y modificado es un vehículo útil y adecuado para incentivar cultura de paz a través de su práctica y que gracias al haber asumido el deporte desde estas posturas se pudo generar procesos de cambio en los participantes, promoviendo en ellos iniciativas transformadoras.

Los antecedentes antes mencionados que se llevaron a cabo desde el ámbito internacional hasta el local, han proporcionado un acercamiento a las líneas de investigación sobre convivencia y paz que realizan aportes de orden metodológico como el enfoque de investigación, además de ello la población, el contexto, los referentes conceptuales, algunos de los hallazgos de estas investigaciones dieron resultados positivos en cuanto al favorecimiento de la construcción de una cultura de paz y por ende resultó motivante en el proceso investigación que se llevó a cabo y para el cual esos trabajos fueron importantes.

5. Propuesta Metodológica

La Universidad del Cauca bajo el cuerdo 027 de 2012 sobre la reglamentación del trabajo de grado para los pregrados en el artículo 3, establece la práctica profesional como una de las modalidades para optar por título profesional y establece que:

Se denomina así al diseño y ejecución de un plan de trabajo que le permite al estudiante aplicar las competencias características de su programa de formación en el aporte a la solución de problemas específicos propios de su disciplina, durante su estancia en contextos empresariales, corporativos o comunitarios, públicos o privados, que lo requieran y estén legalmente constituidos.

5.1. Paradigma y enfoque de investigación

Esta es una investigación cualitativa basada en un enfoque crítico-social que se caracteriza por “el interés de conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas para cambio y mejoramiento [...] se asumen para ello la estructura social, la institución, sus contradicciones” (Cifuentes, 2011:32) y promoviendo reflexiones críticas a esas estructuras de orden social, en las que “Las ciencias crítico-sociales buscan reconstruir analizando críticamente los procesos sociales sedimentados a través del trabajo y la interacción” (Osorio, 2007:115).

5.2 Diseño metodológico

La investigación se apoya en la sistematización de experiencias que se asume como “la interpretación crítica de una o varias experiencias, [...] descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, 1994: 22), esto implica un proceso

importante en la medida que permite aprender de los avances de otras investigaciones y no deja que otras realicen los mismos errores que las anteceden en busca de objetivar lo vivido, compartir y mejorar los propios aprendizajes (Carvajal, 2005:27-28).

Oscar Jara (citado por Carvajal, 2005) presenta “cinco momentos” en los que se puede evidenciar una metodología de investigación, que a continuación se presentan.

- El punto de partida: participar en la experiencia, es importante llevar un registro de lo que acontece durante el proceso.
- Las preguntas iniciales: definir lo que se va a sistematizar, teniendo en cuenta los intereses y posibilidades, delimitando el tiempo y espacio de la experiencia, precisando enfoques centrales para evitar la dispersión.
- La recuperación del proceso vivido: se reconstruye ordenadamente lo que sucedió, clasificando la información e identificando etapas, basándose en todos los registros posibles.
- La reflexión de fondo: es el momento de la interpretación crítica, donde se evidencia el análisis, la síntesis y las relaciones, tensiones o contradicciones surgidas en la práctica.
- Los puntos de llegada: se formulan conclusiones que pueden ser teóricas o prácticas surgidas en el proceso y elaborar diversos productos para comunicar los aprendizajes de la experiencia (p.72-74)

5.3 Técnicas e instrumentos de recolección

Esta sistematización de experiencias se basa en instrumentos de registro de información que deben ser adecuados y aplicados de tal forma que sirvan a una mejor comprensión de la realidad, contribuyendo al aprendizaje social y a la mejora de las condiciones de vida (Carvajal, 2005:27-28) por ello se consideró como técnica de recolección de datos a la observación participante en la cual se establecen relaciones entre los sujetos y el investigador

de forma natural, este último debe tener la capacidad de ser participativo en el momento de la observación para luego asilarse del contexto y lograr escribir acerca de la problemática observada, es así que se puede llegar a comprender lo que ocurrió en dicho proceso (Bernard, citado en Kawulich 2005:2-3).

Por otro lado el instrumento a considerar fue el diario de campo propuesto por Carvajal (2005) en el cual se deposita toda la información pertinente de reuniones, observaciones, diálogos y reflexiones del investigador; este instrumento debe tener al menos cuatro componentes a saber: identificador (fecha, lugar, circunstancias y actores); registro (descripción de los datos originales); interpretación (de acuerdo a las categorías); vivencia del investigador (reacción emocional) (p. 120-121). Todo lo anterior conlleva a las categorías o ejes de análisis, en este caso “describir no significa contar una experiencia; quiere decir comunicar las relaciones y características que se descubren, para hacer tangible y reconocible el objeto de la sistematización” (Ramírez, J, citado por Carvajal, 2005:61).

5.4 Técnica de análisis

Para el presente trabajo como técnica de análisis se utilizó la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss en el año de 1967 y se fue ampliando en distintas direcciones (Glaser, 2000; Glaser, 1978; Strauss y Corbin; 2002; Arenas, 2005; Trinidad, Carrero y Soriano 2006; Andréu et al., 2007), esta técnica permite abordar las exploraciones relacionadas con los comportamientos, sentimientos, emociones y sobre todo las experiencias vividas.

La teoría fundamentada propone construir teorías partiendo directamente de las observaciones realizadas por el investigador. Se propone el abordaje del método a través de cinco momentos hasta poder llegar al último momento donde se obtendrán los resultados los cuales serán la teorización y presentación de los hallazgos de la investigación. Esto es realizado sobre la base de un estudio de tipo documental, ya que se sustenta en la revisión bibliográfica de libros, realizando análisis de las teorías existentes. (Giraldo, 2011:79)

Mediante esta técnica se llevó a cabo todo el proceso de análisis de datos que comenzó con las observaciones y la descripción del proceso vivido mediante los diarios de campo, la descripción lo que busca es expresar credibilidad y relatar hechos, además es importante comprenderla ya que es la base de la interpretación más abstracta de los datos y por supuesto de construcción de teoría. Según Strauss y Corbin (como se citó en Giraldo, 2011:80) “la teoría fundamentada utiliza el método comparativo constante el cual consiste en codificar y analizar datos en forma simultánea para desarrollar conceptos” y de ellos tomar información para seguir mejorando el proceso.

Se hace un microanálisis línea por línea de cada diario de campo (para nuestro caso), el primer paso de esta técnica es codificar, este código tiene como primer referencia al sujeto investigador con sus respectivas iniciales (NO=Nora Ordoñez, YM=Yomaly Moreno), seguidamente se nombra al instrumento de recolección de datos y la cantidad numérica de la misma, (DC# Diario de campo) a continuación se presenta el relato con su respectivo número, (R#) y por último el grupo escolar con el que se trabajó (G#).

Con lo anterior se extrae el nombre in vivo de los relatos, es decir que procede del lenguaje propio que se utilizó en la descripción de diarios, después se llevó a cabo el proceso de categorización que según Glaser y Strauss (como se citó en Cuñat, SF: 5) es un proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría, que en orden consecutivo son categorías abiertas, axiales, selectivas y la categoría núcleo. La categorización abierta se caracteriza por separar, detallar, comparar y conceptualizar los relatos, aquí se hace un microanálisis minucioso de los mismos, los hallazgos se comparan buscando las diferencias y similitudes para lograr agruparlos bajo el nombre de “categorías”.

La categorización axial se caracteriza por relacionar códigos, es decir una combinación de pensamientos inductivos y deductivos, por ejemplo, el código A causa el código B, el Código

A contradice el código B, ya que se basa en un eje de categorías y no es tan minucioso como el primero, porque lo que se busca es sintetizar la primera codificación reagrupando por características particulares, Spiggle (como se citó en Cuñat, sf: 8) lo argumenta al decir que:

El investigador desarrolla una categoría al especificar las condiciones que llevan a obtenerla, el contexto en el cual se incrusta, las estrategias de acción/interacción por las cuales se maneja, se gestiona y lleva a cabo. Estas condiciones, contextos, estrategias y resultados tienden a ser agrupados, y las conexiones deben ser jerarquizadas o graduadas de forma lineal o recursiva.

Para la categorización selectiva lo que se busca es integrar y clarificar la teoría, se podría decir que es el proceso para la selección de un código central, se debe integrar y organizar siguiendo con el paso de análisis, el cual concluye con la escritura final que se desarrolla con una descripción fiel a los relatos seleccionados, con un orden conceptual y para finalizar se valida comparándola con la teoría. Dentro de las teorías que emergen en la sistematización de experiencias están la sustantiva y la formal:

La teoría sustantiva está relacionada con la interacción permanente del investigador con los datos, de los cuales pueden ir surgiendo nuevas hipótesis para ser verificadas. En tal sentido, esta teoría es el resultado del procesamiento sistemático de los datos de campo (mediante procesos de codificación y categorización). Teoría formal se identifica con el estilo de recolección de datos y el análisis teórico, a través del cual se hace posible la construcción de hipótesis y se compara constantemente con la teoría de los datos que van surgiendo de la investigación (Glasser y Strauss, 1967:8).

Finalmente al comparar, analizar e interpretar estas dos teorías se pueden incluir todos los hallazgos o los más relevantes para el proceso que se llevó a cabo e informar a los interesados y a la población con la que se trabajó.

5.5. Aspectos éticos.

La recolección y el procesamiento que se dio a la información fue fiel a las manifestaciones de los niños, por tanto se garantiza la confiabilidad y validez de los datos, asegurando la protección integral del niño en el ejercicio del cumplimiento de los derechos, deberes y libertades consagrados en los estamentos públicos (ley 1098 de 2006, código de infancia y adolescencia).

6. Propuesta Pedagógica

6.1 Desde la educación física hacia una cultura para la paz

6.1.1 Presentación.

Esta propuesta pedagógica se plantea como una herramienta estratégica para la promoción de una cultura para la paz, en conjunto con los niños de la institución educativa, activos y conscientes de una realidad compleja que se sustenta a través de experiencias, suscritas desde el hacer, el ser y el pensar. Está encaminada en la búsqueda de la desestructuración de manifestaciones que configuran violencia tal como el lenguaje, de ahí que esta propuesta tenga una base en la Educación Física como medio constructor y formador de ciudadanía, fomentando seres más cooperativos, capaces de fortalecer vínculos entre los sujetos participantes, permitiendo establecer procesos comunicativos tendientes al favorecimiento de una cultura para la paz que se desarrolla en el proceso, en el entendimiento del respeto hacia el otro y de su diferencia, basado en un pensamiento crítico, en una acción práctica y transformadora.

6.1.2. Justificación.

Esta propuesta pedagógica fue novedosa porque brindó espacios de interacción dinámica, en los cuales se tuvo en cuenta sus formas de relación y cómo ellas influyen en una cultura de

violencia o de paz, manifestada en su actuar, decir y pensar frente a los conflictos presentados; teniendo en cuenta que las actividades propuestas en el plan de acción se modificaron y ajustaron en conjunto con los niños frente a sus necesidades. Su pertinencia estuvo enfocada en el campo de la Educación Física, desde la cual se pudo orientar y favorecer la construcción una cultura para la paz mediante la interacción oportuna y necesaria para trabajar actividades que desarrollaron una óptima y positiva socialización. También fue importante porque permitió el fortalecimiento de vínculos con el resto de interlocutores participantes de esta socialización secundaria. Su trascendencia estuvo basada en generar acciones que favorecieron la convivencia en actividades trabajadas a partir del desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo, y con ello a la desestructuración de prácticas legitimadoras de una cultura de violencia.

6.1.3 Propósito.

Aportar a la construcción de una cultura para la paz a través de la Educación Física, como medio para desestructurar prácticas legitimadoras de una cultura de violencia.

6.1.4 Principios pedagógicos de la Educación Física

Para estos principios se tomaron unos autores y con ellos unas posturas que aportaron y fueron una guía para las investigadoras en su quehacer de docentes, pues según el MEN (2000:34) plantea que:

El enfoque curricular debe dar un giro hacia una Educación Física que exprese lo multidimensional y lo heterogéneo, en función de una acción educativa que corresponda a las exigencias de un nuevo mundo y un nuevo sujeto. Que replantee sus conceptos, prácticas y metodologías y los ubique en una perspectiva que atienda los procesos de formación personal y social y potencie hacia nuevas significaciones la dimensión corporal y lúdica del ser humano.

Teniendo en cuenta lo anterior se han tratado de integrar y potenciar las distintas dimensiones del ser humano por lo que se plantean algunos principios con los cuales se desarrollará la propuesta.

La inclusión es la “sensación de pertenencia que abarca sentirse respetado y valorado por ser uno quien es. Debe existir el compromiso de aceptar la diferencia y valorar las aportaciones de todos los participantes, sean cuales sean sus características” (Miller y Katz como se citó en UNESCO, 2002:8). Entre tanto la Unesco (2015) la contempla como un enfoque inclusivo del desarrollo curricular, que permita ajustarse a las diferentes necesidades sociales, que se puedan adaptar los métodos de trabajo, alcanzando así el máximo impacto y relevancia en cualquier contexto (P. 32).

Educación equitativa y de calidad. La UNESCO y UNICEF (2013) las plantean con el fin de garantizar que todos los niños, especialmente los de grupos vulnerables y marginados puedan acceder a la escuela y terminen con un aprendizaje necesario para que puedan adaptarse sin dificultades a la sociedad. Es así como a través de la Educación Física se genera una experiencia de aprendizaje psicomotriz y social (p. 8).

Educación Física de impacto. La UNESCO (2015), hace uso de la Educación Física en contextos de emergencia, en los cuales se debe proporcionar protección física, psicosocial y cognitiva, lo que conlleva a mantener y dar protección vital. Tanto la Educación Física como el deporte, desempeñan un papel importante a la hora de mitigar el impacto psicosocial del conflicto y de los desastres, brindando una sensación de estabilidad y esperanza (p. 28).

Flexibilidad curricular. Debido a la diversidad de características en cada contexto y población, se debería replantear el hecho de que un currículo solo sirve para dicha asignatura y que no se puede modificar, la UNESCO (2015) plantea la flexibilidad curricular, cuando la Educación Física “puede contribuir de manera única al aprendizaje de otras asignaturas y a

desarrollar aptitudes transferibles para apoyar el logro más allá del currículo”. Es decir que no se limita a buscar un desarrollo físico, también a nivel personal, psicomotriz y social; buscando que desempeñe un papel transversal en el aprendizaje (p. 42).

Desde lo que se pretende a partir de la Educación Física, es fomentar prácticas promotoras de paz, basadas en algunos principios y valores integradores, una praxis transformadora que se visibiliza en el diario vivir del niño, donde la educación se encargue de un principio fundamental, un proyecto unificado de país, propendiendo por una paz, en la cual se integran la inclusión, la reconciliación y la equidad. Por lo anterior se retoman otros acertados principios pedagógicos de Flórez y Vivas (2007).

El afecto. Las emociones cumplen un papel importante en las capacidades mentales, como la inteligencia, el sentido de la moralidad y del sí mismo, en tal sentido Stanley Greenspan (citado por Flórez y Vivas, 2007) sostiene:

Que el papel más importante de las emociones es crear, organizar y coordinar, funciones primordiales del cerebro, de ahí que el estudiante sea valorado positivamente, porque la aceptación y el reconocimiento es una necesidad humana. Se debe motivar para el aprendizaje y sobre todo entender que no se puede enseñar con éxito aquello que los estudiantes no quieren aprender. Es por eso que se postula que lo afectivo y lo cognitivo constituyan una estructura integrada (p. 168).

El desarrollo grupal: la formación se potencia con el aprendizaje colaborativo y social, en la medida que la actividad grupal enriquece la interacción y la comunicación, concentrando puntos de vista que propicien un desarrollo superior, además de la universalidad y la fraternidad. Vilanou (citado por Flórez, 2007:172) argumenta que “aunque la formación solo

puede surgir de uno mismo, como proceso de humanización posee la doble condición individual y comunitaria, y deviene en proceso social por cuanto afecta colectivamente a toda la humanidad”.

6.2 Plan de acción

Duración	Unidad	Objetivo	Contenidos	Evaluación
13-17 marzo	Exploración del contexto	Identificar el grupo poblacional y sus características dentro del contexto		Se genera a partir del grado de satisfacción que cada uno de los contenidos produce en la población de niños, se realiza de forma cualitativa a partir del pensar, ser y del saber hacer.
21-24 de marzo	Acercamiento al contexto	Establecer primeros acercamientos con la población		
27-31 de marzo	Planteamiento de la propuesta	Planificar la propuesta pedagógica.		
17-21 de abril	Unidad 1. Ambientación y familiarización: conociéndonos recreativamente	Generar en los niños un ambiente propicio en busca del <u>diálogo</u> mediante juegos recreativos	Presentación y reconocimiento del otro mediante el juego recreativo	
24-28 de abril	Unidad 2. La violencia nos toca	Identificar y Reconocer la influencia de la violencia en los niños	Pensar-se y recrear-se por medio de actividades manuales.	
1-12 de mayo	Unidad 3. La coordinación en los juegos cooperativos y tradicionales	Promover la <u>tolerancia y el respeto</u> en los juegos	Coordino la tolerancia en los juegos cooperativos. Coordino el respeto en los juegos tradicionales	
15-19 de mayo	Unidad 4. La comunicación mediante mi Esquema corporal	Fomentar la <u>escucha</u> , el lenguaje y las formas de comunicarse	La comunicación en el desarrollo grupal mediante mi cuerpo.	
22-26 mayo	Unidad 5. El Movimiento expresivo e interactivo del Ritmo	Favorecer las relaciones de amistad mediante el ritmo	Forma y figura en la expresión resaltando el respeto por el otro	

29 de mayo al 2 de junio	Unidad 6. espacialidad	Posibilitar la creación de actividades recreativas para la <u>convivencia</u>	Actividades propuestas por los niños que promueven valores
5- 16 de junio	Unidad 7. Me divierto en el fútbol predeportivo	Valorar la paz en las prácticas deportivas	Campeonato recreativo
19-23 de junio	Unidad 8. Actúo, propongo y transformó	Apreciar la creatividad de los niños	Actividades propuestas por los niños basadas en valores vistos.

Tabla 1³

7. Cronograma

TIEMPO ACCIÓN	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10	Mes 11	Mes 12
DISEÑO ANTEPROYECTO	X											
REVISIÓN Y AJUSTE ANTEPROYECTO	X											
ENTREGA ANTEPROYECTO, RESOLUCIÓN	X											
REVISIÓN DE LITERATURA		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
TRABAJO DE CAMPO			X	X	X	X						
ANÁLISIS DE DATOS						X	X	X				
SISTEMATIZACIÓN									X	X	X	
INFORME FINAL												X

Tabla numero 2⁴

³ La tabla numero 1 contiene el plan de acción que se trabajó dentro de la propuesta, la cual es de autoría de las investigadoras del proyecto.

⁴ El cronograma contiene las tareas realizadas desde la formulación del proyecto hasta la realización de informe final.

8. Presupuesto

ITEMS	RECURSOS UNIVERSIDAD DEL CAUCA	RECURSOS PROPIOS VALOR UNITARIO	TOTAL
Director de tesis: 2 horas semanales.	X		\$ 3'500.000
Transporte de investigadoras.		Buseta	\$ 360.000
Equipos y materiales.		1 Computador Portátil. 1 Cámara Fotográfica 2 Memorias Usb de 8 Gb. 4 CDS O DVD 1 grabadora	\$ 2'844.000
Materiales e insumos		Libros de Investigación Fotocopias Impresiones Argollados	\$ 350.000
subtotal			
total			
NOTA: El presupuesto de la investigación no afecta los recursos de la Universidad del Cauca			

Tabla número 3⁵

⁵ Presupuesto en el que se hace una breve descripción de los materiales y sus costos requeridos para llevar a cabo dicho proyecto.

9. Hallazgos de la Investigación

De acuerdo con la investigación planteada se ve a la escuela como el reflejo de una cultura de violencia, concretamente a la clase de Educación Física en la que se interactúa y se evidencia esta problemática a través del lenguaje verbal, mediante los objetivos planteados y con la utilización de la técnica de análisis, se obtuvieron algunas categorías que ratifican que la problemática es un elemento importante de estudio, esto se evidenció luego del desarrollo descriptivo e interpretativo que dio como resultado las siguientes categorías de análisis.

9.1 El uso del lenguaje como acto comunicativo en la clase de educación física

Durante las clases de Educación Física que se desarrollaron con los niños, se pudo notar que mediante el lenguaje los niños se podían relacionar más fácilmente entre ellos y con el profesor, era común hablar de cualquier tema antes de la clase, cuando se encontraban en descanso o en el “tiempo libre” de la misma, por eso “[...] se habló con los niños de cómo había sido su fin de semana, de sus paseos, de la familia o su programa favorito y entre ellos se interrumpían para contar sus historias” (NO.DC8.R1.G3), también hacen uso de este para agradecer por las clases que se les está dando, tomando ejemplo de “la profesora titular que al igual que los niños me agradecen de forma muy educada por las clases pasadas” (YM.DC10.R11.G5).

El diálogo media en la obtención de concesos para llegar a la solución de diferencias o conflictos acaecidos dentro de la clase, lo que se evidenció cuando pasado un tiempo de haber ocurrido una pelea entre dos niños en la que se agredieron verbalmente, ambos niños deciden solucionar la discusión con una demostración de corporal, puesto que “durante el partido el niño que irrespeto a su compañero pidió disculpas a él y a la profesora por haber interrumpido la clase” (NO.DC2.R19.G3), de igual el diálogo sirve para hacerles caer en cuenta que hay forma más pacíficas para hacer un reclamo o mostrar rechazo a una situación dada como se plantea en el siguiente relato.

Mi compañero me piso el maletín por eso lo empujé”, ante esto le expreso que existen otras formas de comunicar el desagrado por algo y que esa era la menos acertada, ante lo que el niño pide disculpas al compañero y al profesora (YM.DC2.R12.G5).

El diálogo fue la principal herramienta para que los niños pudieran desarrollar las actividades programadas para la clase, aquellas en las que cada uno debía cumplir una labor dentro de la misma y esta pudiera culminar de la mejor manera, es así como se veían en la necesidad de dialogar entre los integrantes del grupo para llegar a resolver cualquier problema que se les planteaba, ya fuera matemático, mental, físico o social, por ello “hubo algunos equipos que gracias al diálogo lograron llegar de primeros con todos sus integrantes, además les pareció muy divertido y se notaban alegres” (YM.DC3.R7.G5), en estas actividades los niños se hablaban continuamente, pero cuando por dinámica de la misma algunos debían estar por fuera, estos últimos aminaban a los compañeros que estaban participando para que las pudieran realizar más rápido y así llegar a ganar con el apoyo de sus compañeros, es así que “los niños que estaban esperando su turno para entrar en la actividad daban palabras de ánimo a sus otros compañeros para que ganaran, sin acudir a palabras ofensivas hacia el resto de equipos como en un principio se recomendó” (YM.DC10.R7.G5), palabras de apoyo que también utilizaban para animar a sus compañeros cuando tenían alguna caída o equivocación dentro de las actividades realizadas, por eso “le dan palabras de ánimo al compañero que se equivoca, diciéndole “no pasa nada, no te preocupes solo tienes que estar más atento” (YM.DC6.R11.G5) y en la manifestación de agrado por la realización de actividades que ellos consideraron diferente a las que se dan en la clase de Educación Física, tales como “la actividad que consistió en tomarse de las manos para luego enredarse y por último desenredarse sin soltarse” (YM.DC2.R4.G5).

Para analizar situaciones de la clase se intentó realizar una pequeña reflexión al final de la misma, estas se hacían con énfasis en el uso que los niños hacían del lenguaje, especialmente en las discusiones que se presentaban y las groserías que comúnmente utilizaban para expresarse o comunicarse entre ellos como lo dice el siguiente relato “antes de terminar la clase se les llevó al kiosko donde se realizó una pequeña reflexión acerca de las situaciones que se habían presentado, para que expresaran porque al discutir decían tantas groserías” (NO.DC4.R14.G3) esto permitió tratar temas que son recurrentes y que de alguna manera afectan la clase, por ello “en la reflexión se pretendió que los niños reflexionaran acerca de solucionar los conflictos mediante el diálogo y la colaboración antes que llegue la agresión verbal o física” (NO.DC6.R6.G4) y escuchando a sus compañeros “los niños podían dar algunas recomendaciones para evitar las peleas, las discusiones y las groserías” (NO.DC4.R7.G3), además de ello tenían la oportunidad de manifestarse con respecto a la clase, algunos decían lo que les había gustado, lo que les gustaría tratar las próximas clases y lo que no les gustaba de ella, por lo que “algunos manifestaron que lo malo fueron las peleas, las groserías y que lo bueno o positivo fue el tener una profesora quien orientara la clase, porque aluden que en este período no tienen un profesor para la materia” (YM.DC10.R4.G5).

9.2 Incidencias del vocabulario soez en la clase de educación física

Las palabras o frases groseras que en ocasiones utilizaban los niños no siempre implicaba ser ofensivo con los otros, puesto que no iban direccionadas hacia un compañero en específico, lo que llevaba a que algunas palabras fueran admitidas durante sus diálogos “muchos de ellos para referirse a un compañero cercano lo hacen de una forma muy “grotesca” que dado el contexto y las repetidas veces que lo hacen, ya no ofenden, ni provocan discusiones entre” (YM.DC1.R2.G5), esto sucedía especialmente cuando los que intervenían en la conversación eran muy amigos, es decir los que siempre andan juntos “al preguntarle porque le dice marica

a su compañero responde “así nos tratamos porque somos parceros” (YM.DC1.R2.G5), también utilizaban este tipo de vocabulario soez cuando querían desahogarse por una situación que se presentaba en la clase, como por llegar de últimos o por no poder realizar las actividades, ejemplo de ellos es “su forma de expresarse al momento que no lograban desarrollar la actividad era grosera “puta porque no sale”, para expresar su descontento al no lograr el objetivo de la actividad” (YM.DC1.R6.G5) tal como sucedía en la realización de cualquier juego, ya fuera para expresar descontento o agrado por el mismo diciendo “la actividad estuvo chimba profe [...]” (YM.DC1.R11.G5), esta clase de frases llevaba se utilizara de forma recurrente entre los niños sin importar el momento, lo que se evidencia en el siguiente relato:

Se pudo ver que este niño durante todo el juego se expresaba vulgarmente, a lo cual siempre le hacia la respectiva corrección, advirtiéndole que si seguía en la misma tónica, se le suspendería del juego, con lo que se pudo detener por el momento el uso de este vocabulario soez, pero se le advirtió que para la próxima clase estaría muy pendiente de su comportamiento (NO.DC2.R18.G3).

El lenguaje soez era tan recurrente que se usaba también en la realización de las actividades como en el “juego de la lleva, uno de los niños vuelve a decir malas palabra “Gonorrea malparido ya te atrape”, al referirse a un compañero que ya estaba atrapado y se había escapado” (YM.DC5.R9.G5) lo que en ocasiones llevaba a incomodar a sus compañeros, como cuando “uno de los niños mira a una compañera no puede hacer la actividad “miren ella es una tonta”, por lo que evidentemente la niña se siente incómoda, deja el balón a la mitad y decide no seguir con el juego” (YM.DC7.R11.G5) provocando llanto y palabras de tristeza por recibir dichas palabras que para ellos eran ofensivas, porque “uno de los niños estaba sentado de espaldas a la actividad, le pregunte lo que le pasaba, porque estaba llorando y era que uno de sus compañeros le había dicho que era un idiota y que no sabía nada” (NO.DC4.R9.G3).

Por otro lado cuando este tipo de vocabulario no es tolerado o va direccionado directamente hacia algún niño, surgían algunas discusiones que fácilmente terminaban en un acto de violencia física (agresión) como cuando “al correr uno de los niños tropezó con un compañero, este le dice “porque no pones cuidado bobo marica” el otro le responde “más marica serás vos” y le da un fuerte empujón” (YM. DC9.R5.G5) así que la agresión podía en ocasiones ser resultado de una discusión, lo cual se presentaba en ambos géneros, porque “a mitad del juego dos niñas discutieron y una de ellas logro sujetarla del cabello agrediéndola físicamente” (YM.DC1.R3.G4) demostrando la intencionalidad de la agresión premeditada “cuando una de las niñas se retiró de la actividad para ir donde estaba una compañera y la pateo” (NO.DC6.R15.G4) y a pesar de insistir en el respeto que debían tener por todos sus compañeros, en algunas clases se presentaron encuentros agresivos entre niñas y niños generando que estos últimos prefirieran no involucrarse con ellas, lo que impedía el buen desarrollo de la misma es así como “se observa que una niña agrede físicamente a un niño con una patada y el niño responde empujándola” (YM.DC7.R6.G5). En lo posible se atendieron cada uno de estos inconvenientes, hablando y tratando de comprender a las partes involucradas, buscando darles solución inmediata para que el problema no continuara o pasara a ser de más difícil solución, por ello “en el momento de la agresión entre las niñas, entramos a intervenir con mi compañera para separarlas y dialogar con ellas tomando las medidas necesarias para que el hecho no siguiera ocurriendo” (YM.DC1.R4.G4).

9.3 El diálogo en el desarrollo de las actividades en la clase de Educación Física.

El objetivo de la mayoría de las actividades que se realizaron era que los niños pudieran relacionarse y tener un diálogo permanente durante la realización de las mismas, especialmente en las que se debía conseguir una tarea dentro de la clase, como “en la actividad que [...]se

dividieron en dos grupos y debieron hablar en equipo para tratar de resolver el problema que se les presentó” (YM.DC2.R5.G4), estas actividades eran de variados temas y distintas formas de resolución en las que debían hacer uso del diálogo para desarrollarlas en grupo, es decir que cada uno debía cumplir una tarea específica, es así como el uso del diálogo era fundamental para resolver cualquier situación, en especial las que tenían que ver con las actividades de la clase, como en la que “poco a poco fueron encontrando el camino a la solución del problema, hasta que lograron resolverlo por si solos y todo gracias al diálogo que tuvieron como grupo” (YM.DC2.R8.G4) ejemplo de estas actividades fue la que “comenzó por dividir el grupo en tres equipos, cada uno debía pasar por una serie de obstáculos hasta llegar donde la profesora quien les entregaría un papel en el cual encontrarían frases u operaciones matemáticas para resolverlas en conjunto” (YM.DC4.R1.G4); pero el buen desarrollo de la clase no solo se establecía desde las propuestas de las profesoras, también se hacía desde lo propuesto por los niños como se evidencia en el siguiente relato: “[...] hacer un puente de papel periódico y pasar hasta el otro extremo de la cancha, con un integrante que pisara fuera, se devolvía todo el equipo, ellos propusieron nuevas estrategias para pasar sin que ningún compañero pisara afuera” (YM.DC3.R5.G5) además dentro de estas actividades ellos mismos se daban cuenta de las capacidades que tenían para desarrollar actividades que pensaban no podían realizar como el niño que “ al finalizar la actividad [...] dijo: “me gusto, porque me di cuenta que soy bueno para los rompecabezas y para hacer equilibrio” (YM.DC9.R12.G5).

Aunque en algunas ocasiones se presentó desorden y la falta de atención por algunos niños, lo que llevo a tomar decisiones como la suspensión de la clase, fue mediante el diálogo que se llegó a acuerdos para el buen trato “se suspendió la actividad para hablarles acerca del respeto que debían tener entre ellos y no llegar a ofenderse con groserías como lo estaban haciendo” (NO.DC4.R3.G3). Sin embargo en algunas ocasiones se debió acudir al llamado de atención para que los niños se concentraran en las actividades o para que participaran activamente dentro

de la misma, solo bastaba con un pequeño diálogo en el que se concertaban aspectos de la actividad, se escuchaba al niño, éste daba sus apreciaciones y se integraba de nuevo a las actividades, así los niños se iban cambiando gradualmente de actitud frente a las actividades, a los compañeros y al profesor para que “las actividades sigan su curso y todos participan de la misma, incluso uno de los niños que en un comienzo no quería participar después se integra al juego cambiando su actitud” (YM.DC5.R8.G5) porque luego que se entablaron conversaciones dentro o fuera de la clase con algunos de los que presentaba esta clase de problemas, se mostraron más dispuestos a realizar las actividades o juegos que se les proponía por eso “al ver su actitud más amigable le dije que eso era lo que debía hacer desde el principio, responder con cordialidad y no mostrarse apática o ser grosera, entonces con sus gestos demostró darme la razón en ese momento” (NO.DC8.R18.G3).

9.4 El trabajo en equipo y estrategias aplicadas en la clase de Educación Física.

Esta es una categoría en la cual se describen entre otras el trabajo en equipo como estrategia eficaz para generar prácticas de convivencia basadas en valores y deberes dentro de las clases porque “debido al mal comportamiento que tuvieron la clase anterior, para esta se les asignaron unos compromisos los cuales debían cumplir, de lo contrario no podrían participar de la clase” (NO.DC5.R1.G4), esto se hacía especialmente al inicio para evitar malos entendidos en el desarrollo de la misma, esto con el objetivo de disminuir en parte el uso del vocabulario soez, por lo que en algunas ocasiones la profesora al ver el quebranto de las reglas “para la explicación y pregunta cuales eran las reglas de la clase, algunos responden: el respeto, no pegarle a los compañeros y no decir malas palabras (YM.DC5.R4.G5), los que incumplen lo acordado debían asumir ciertas situaciones, como el hecho de quedarse en el salón u otra consecuencia como “[...] los tres niños que no llevaron el trabajo se quedaron en el salón mientras el resto salió con la otra profesora” (YM.DC5.R1.G4) también “aunque la mayoría

realizó la tarea, hubo unos pocos a quienes se les hizo un examen para que no se quedaran por fuera de la clase, por tal motivo una de las profesoras se quedó para recibir el trabajo y realizar el examen” (NO.DC5.R2.G4).

Como habían algunos niños que no les gustaba participar en la clase y preferían salirse a realizar otra clase de actividades o molestar a sus compañeros, a ellos se les asignaba otra clase de tareas como lo dice el siguiente relato:

A estas niñas se les indicó que como no querían participar en la clase, debían realizar una reflexión en el cual se indicara todo lo sucedido en la clase, en ese momento quisieron participar lo que no se les permitió porque ya no lo hacían por voluntad, sino para que no les tocara realizar el escrito (NO.DC7.R16.G4).

Además de las reglas se buscaron estrategias participativas y el mantenimiento del orden durante la realización de la clase en las que se asignaba tareas de mayor responsabilidad para los niños que ya se habían identificado como los más indisciplinados o muy activos, para que estos no tuvieran tiempo libre y por el contrario debieran cumplir con más actividades que los otros compañeros, por ello “para el inicio de este juego se escogió a un niño muy activo para que dirigiera el juego, esto condujo a que se cansara más rápido que los demás y permaneció más tranquilo durante el resto de la clase” (NO.DC1.R9.G3) generando además que se tuviera un mayor acercamiento con estos ellos, puesto que era a quienes se les daba las indicaciones y las diera a sus compañeros “se habló con los capitanes para darles las instrucciones y recomendaciones para que guiaran a sus equipos e hicieran un buen trabajo” (NO.DC2.R10.G4), como esto fue de gran ayuda para lo que se pretendía, se siguió realizando en la mayoría de las clases y los niños empezaron a entender el papel de su compañero, por lo que “el resto de niños del equipo colaboró con su capitán para lograr ganar el reto” (NO.DC3.R8.G4), esta estrategia también favoreció otros campos como la colaboración

espontanea por parte de estos niños dentro de cualquier actividad de la clase “el niño con el que la profesora tuvo el problema en el salón, se mostró interesado en la actividad de pintar y al finalizar la clase ayudo a organizar el lugar donde se trabajó, recogió y entregó a las profesoras todas las pinturas que estaban en el suelo” (NO.DC5.R13.G4) incluso motivaban a sus compañeros luego que se les encargara la explicación “en el desarrollo de las actividades los niños capitanes [...] explicaban correctamente y motivaban a sus compañeros que iban llegando a desarrollarla” (NO.DC7.R7.G4).

La designación del capitán también era para que ellos colaboraran con las profesoras en la organización y dirección de los mismos “[...] en cuanto al papel de responsabilidad que jugaba el capitán al tener que organizar a los compañeros para realizar la actividad” (NO.DC3.R7.G4) permitiendo que se realizara una mejor actividad porque los niños trabajaban en conjunto con su compañero que era el designado capitán “el resto de los niños del equipo colaboró con su capitán para lograr ganar el reto en el que debían estar todos muy bien coordinados” (NO.DC3.R8.G4) aunque a veces surgieran discusiones, las profesoras trataban de solucionar esta clase de inconvenientes con el acompañamiento para que ellos encontraran soluciones “se dieron cuenta que el otro grupo estaba más calmado y les era más fácil encontrar soluciones, así que decidieron que uno solo debería hablar y que todos deberían colaborar” (YM.DC2.R7.G4).

Por otro lado con el grupo que tenía mayor número de niños se dificultaba un poco las clases, la misma profesora titular manifestaba la dificultad en el dominio del grupo, por esta misma razón “comprende que al ser un grupo tan grande se pueden presentar problemas a la hora de desarrollar la clase, por lo que su presencia puede influir positivamente, como ella misma lo había expresado” (NO.DC7.R18.G4), que se requirió desarrollar estrategias que permitieran la atención, motivación y participación en las actividades con metodologías y la utilización de

distintos tipos de materiales, por ello “se dividen en grupos para que cada uno se ubique en una estación, en las que hay diferentes materiales alternativos” (YM.DC9.R2.G4), esto nos facilitó llamar la atención de los niños y que la profesora nos manifestara el avance que se había logrado con el grupo “nos dijo que: “ a pesar de ser un grupo tan grande y de enseñarles por primera vez, tienen un buen dominio de grupo y buscan estrategias para hacerlo y llevar a cabo una buena clase” (NO.DC6.R19.G4); ella siempre se mostraba dispuesta a ayudar y colaborar en lo que fuera necesario para hacer un buen trabajo con los niños, es así como “de las clases que se han llevado a cabo, me ha gustado que la profesora titular siempre está presente en las clases, observando lo que sucede con sus estudiantes y tratando de conocer su comportamiento fuera del salón de clases” (NO.DC7.R17.G4) lo que le permitió darnos algunos consejos para desarrollar mejor las clases.

Generalmente las clases que se desarrollaban el trabajo en equipo, las actividades debían cumplir un objetivo y para evitar la competencia se hacía por estaciones, “cuando llegaron los niños, los materiales estaban distribuidos en cada estación, se explicó cómo se realizaría la clase, así mismo cada una de las actividades” (NO.DC5.R4.G4), esta clase de estrategia gustó mucho entre los niños y así ellos lo expresaban, tanto en su expresión corporal como con sus palabras cuando se establecía un diálogo entre ellos y el profesor “durante este tiempo se realizó reflexión de la clase anterior por parte de los niños aportando comentarios como: “me gusta el trabajo que se realiza en equipo, porque nos ayuda a ser más colaborativos y eso sirve para realizarlo como cuando seamos grandes y tengamos un trabajo, es importante trabajar en equipo” (NO.DC6.R4.G4).

Debido a las dificultades que se habían observado en las primeras clases, se quiso involucrar algunos valores desde el trabajo en equipo en los cuales debían trabajar en conjunto, por lo que al preguntarles por alguna clase en específico “respondían que habían aprendido sobre la

convivencia, que se sentían muy bien porque con estas actividades podían trabajar en equipo y además era la profesora que escogía los equipos y por eso podían trabajar con niños que casi no compartían” (NO.DC7.R16.G3) evitando que se fortalecieran los subgrupos que eran establecidos por los niños, así que “[...] en un comienzo fue un poco complicado formar los grupos, pues no se les permitió que ellos los hicieran, lo que produjo descontento” (YM.DC5.R1.G5), sin embargo en el transcurso de la realización de las actividades, iban olvidando con quien les había tocado y disfrutaban del juego “después de una pequeña charla se les dividió en grupos y todos se divirtieron y participaron de forma positiva” (YM.DC10.R6.G5) aún más si la actividad es de agrado para los niños, pues “durante este juego ya se mostraron más entretenidos, además no hubo ningún asomo de pelos o discusiones” (NO.DC4.R12.G3), por eso el tipo de actividades que se escogían no eran competitivas, así durante su realización ellos lo que hacían era correr, jugar y cumplir con las tareas que se les asignaba por equipo y no lo hacían por ganarle a los otros “se divirtieron tanto con la actividad que la competencia paso a un segundo plano y lo principal era la diversión, el goce y la participación” (YM.DC8.R11.G5), pues lo que se buscaba era desarrollar el trabajo grupal en el cual cada uno era responsable de sus actividades.

La anterior estrategia sirvió para trabajar con el grupo que tenía muchos integrantes, se les colocaba diferentes actividades a cada uno en un tiempo determinado, “la clase estaba preparada para realizarla por grupos de trabajo, pues se ha evidenciado que era una buena estrategia para trabajar con un número tan grande de estudiantes” (NO.DC6.R1.G4) así todos los grupos realizaban todas las actividades para cumplir con lo que se les asignaba “se da un tiempo para que los niños realicen estas actividades mediante la asignación de tareas y las profesoras solo participan para resolver dudas que surjan” (NO.DC4.R6.G4) en las cuales ellos desarrollaban actividades con autonomía y las profesoras observaban, corregían y colaboran cuando era necesario, es así como “al pasar por cada una de las estaciones nos dimos cuenta

que algunos niños solo explicaban la actividad dejando de lado el valor y cuando se pedía explicación no tenían respuesta, no sabían cómo involucrar valores a los juegos” (YM.DC9.R6.G4).

9.5 Las reglas y su uso en la clase de Educación Física.

Las reglas y recomendaciones se hicieron con el objetivo de tener un mejor manejo del grupo y de los problemas presentados “la clase inicia en el salón de clase dando pautas, recomendaciones y recordando las reglas ya establecidas” (YM.DC8.R1.G5) que en su mayoría trataron de concertarse entre las profesoras y los estudiantes y no se tomaran como impuestas, por eso “fueron ellos quienes plantearon a los tres llamados de atención se cancelaba una clase” (YM.DC6.R2.G5) porque cuando las reglas se impusieron provocó malestar en los estudiantes generando que hicieran caso omiso a estas “uno de los niños jugaba con un balón, se le pidió el favor que lo dejara junto con los maletines para que pueda entrar al juego, el niño deja el balón y se sienta solo, otro niño toma el balón y se pone a jugar con él, omitiendo por completo las reglas” (YM.DC2.R2.G4) produciendo encuentros desagradables entre profesora y estudiantes, como en el caso que “un niño nos mira de forma muy desafiante mientras ignora nuestras palabras” (YM.DC2.R4.G4) esto producía incomodidad al resto de niños que presenciaba esta clase de situaciones.

Cuando se pasó de la imposición a acuerdos mediante el diálogo fue más llevadero el tema de las reglas, se optó por informarlas y en ocasiones dejar que los niños tomaran su decisión, que comprendieran que cada decisión conllevaba consecuencias y que de ellos dependía el grado de afectación para la clase, por eso se les decía “con respeto que si no querían estar en la clase se podían retirar y ante esto decidían participar” (YM.DC4.R3.G4), pero en todas las ocasiones no se podía dar el mismo manejo porque cuando la situación era más tensa y las decisiones o acciones de los niños afectaban de forma negativa el resto del grupo se hacía el

respectivo llamado de atención, mostrándoles que sus actos interrumpían el desarrollo de la clase “pero durante la actividad y luego de varias recomendaciones a un niño para que dejara jugar al resto, se tomó la decisión de sacarlo del juego por un momento al no acatar las recomendaciones” (NO.DC6.R10.G3).

Las reglas y recomendaciones que se plantearon en la clase no solo fueron en torno al desarrollo de las clase en cuanto a las actividades, también se hicieron con respecto a la forma en que ellos se trataban “se inició clase recordándoles [...] el buen trato entre compañeros debido a que en la clase pasada no fue el mejor” (NO.DC2.R1.G3) este fue un tema que se trabajó durante el desarrollo de todas las clases tanto prácticas como algunas teóricas en las cuales primaba el buen uso del vocabulario, en ocasiones tocaba “parar el juego y recordar que estaban olvidando las reglas” (YM.DC5.R10.G5) generando interrupciones en las actividades por el incumpliendo de las reglas establecidas como lo dice el siguiente relato:

Los niños continuaron con la actividad hasta que comenzaron nuevamente con el desorden, aun sabiendo que se podría cancelar como se había manifestado en las reglas establecidas para dicha clase, decidimos parar la actividad y reunir a todos los niños para hacer la reflexión de la clase (YM.DC9.R14.G4).

Otra de las normas que se estableció debido a la dificultad presentada eran las que buscaban la inclusión de género tanto en la planeación de la clase como en el desarrollo de la misma desde la utilización variantes para disminuir la subdivisión del grupo dentro en las actividades como se evidencia en el siguiente relato:

Durante este juego se realizó una modificación muy oportuna, pues se notaba que en la mayoría de las ocasiones los niños y niñas quedaban en diferentes grupos, así que se colocó una regla que consistía en que en el grupo de tres no podían quedar 3 niñas o niños, el grupo debía ser variado, esto para favorecer la inclusión e integración (NO.DC1.R14.G4).

En un principio poco les agradaba la idea de acatar esta clase de reglas, sin embargo a medida que transcurrieron las clases y los acercamientos las iban asimilando de mejor manera como en el caso “[...] aceptaron que en cada grupo de tres debía quedar dos mujeres y un hombre o al contrario, además esto hizo la actividad más dinámica” (NO.DC2.R3.G3), ejemplo de ello es los niños que en principio expresaban no querer participar con mujeres, al final terminaron aceptándolas y pidiéndoles que participaran en sus equipos porque “uno de los niños que al inicio del proceso, dijo: “las niñas no saben nada” fue a buscar a sus dos compañeras de equipo cuando ya les tocaba jugar porque ellas se iban a jugar con las otras niñas mientras descansaban” (NO.DC8.R14.G3).

9.6 Dinámicas para la clase de Educación Física en la escuela

Se trató de realizar actividades diferentes a las que implican actividad física como correr o hacer deporte, se propuso realizar algunas actividades que no implicara movilizarse mucho, sin embargo esto fue de agrado para los niños “una de estas actividades gusto mucho entre los niños, consistía en que uno de los integrantes del grupo debía vendarse los ojos y adivinar la forma en que sus compañeros estaban ubicados” (NO.DC7.R13.G4) lo que tuvo buena acogida por parte de los niños puesto que eran nuevas para ellos, por eso decían “es primera vez que me vendan los ojos, yo creo que así se deben sentir los ciegos, se siente una sensación extraña, pero me gustó la actividad” (NO.DC6.R12.G4), además en la mayoría de las actividades se trataba de involucrar valores sociales, “esta actividad no sólo era para trabajar la coordinación, pues esto solo era un medio para que ellos tuvieran una constante comunicación en conjunto con el trabajo de valores” (NO.DC3.R7.G3).

Muchas de las dinámicas buscaban que los niños pensarán en conjunto la mejor manera de realizarlas o la más inventiva, “en la actividad debían pensar como llevar el balón hasta el cono indicado” (YM.DC7.R10.G5) en las cuales participaban las profesoras creando un contacto

más cercano con los niños, por lo que se tomaban de las manos, corrían juntos o diseñaban estrategias para ganar, por ello “un niño dice: el juego fue muy divertido y jugamos con las profesoras” (YM.DC1.R12.G4), pero las profesoras no solo participaban de las actividades programadas para la clase, también lo hacían en el tiempo libre que los niños realizaban sus propias actividades pues “durante el tiempo libre la mayoría de los niños y algunas niñas jugaban fútbol, así que la profesora participó con ellos” (NO.DC2.R14.G3); todo lo anterior llevo a que los niños tuvieran percepciones favorables de la clase de Educación Física que plasmaban en las actividades escritas “[...] escribían aspectos muy favorables de la clase de Educación Física” (NO.DC7.R9.G3) como “el conocimiento que debían tener de las partes del cuerpo, a cuidarlo con hidratación y ejercicio” (NO.DC8.R8.G3), también les gustó trabajar los valores y el trabajo en equipo, los cuales estaban involucrados dentro de las mismas actividades, por eso aludían que “la Educación Física nos ayuda a ser amables, también con la convivencia, eso nos gusta mucho y nos gusta la diversión, nos enseña a respetar y a estar firmes, estamos muy agradecidos con las profesoras de Educación Física” (NO.DC7.R11.G3).

Por otro lado los juegos tradicionales causaban motivación entre los niños como “en el juego del ponchado los niños cambiaron de actitud, se les noto más animados, todos corrían por ello se repitió este juego varias veces en la misma clase” (NO.DC4.R11.G3), también pidieron la repetición de algunas actividades para las próximas, pues “esta actividad ya se había hecho en clases anteriores con diferentes variantes y aun así lo siguieron pidiendo” (NO.DC1.R4.G4), el gusto por estos juegos permitió adaptarlos para trabajar algunas capacidades perceptivo y socio-motrices, en una de ellas “se realizó una actividad de coordinación que era el tema a tratar en la clase, en esta se practicó en el juego de la rayuela, que implicó realizar varios gráficos en el piso de la cancha” (NO.DC4.R6.G3) además por la motivación que tenían por esta clase de actividades proponían variantes para extender la actividad y seguir jugando “los niños propusieron alternativas para seguir con la actividad” (YM.DC8.R12.G5) y aunque en

las clases no se llegó a dar fútbol como tal, los niños lo pedían insistentemente, así que este se realizaba en los últimos minutos de la clase, tiempo en el que se veían motivados por practicar su deporte favorito, por eso “se escogió a 4 niños para que fueran los capitanes y conformaran los equipos para jugar fútbol, [...] todos empezaron motivados, inicié pitándoles pero luego otros niños pidieron que les dejara hacerlo” (NO.DC8.R11.G3), las niñas también gustaban de este deporte por lo que conformaban sus propios equipos pues poco les gustaba jugar con los niños, aludiendo a que ellos eran muy bruscos, por eso “las niñas tomaron uno de los balones, formaron equipos y estaban jugando en la cancha pequeña, además habían colocado reglas de acuerdo a sus deseos” (NO.DC8.R6.G4).

9.7 Dificultades de integración en la clase de Educación Física.

Uno de los problemas que se manifestó durante las clases fue la desintegración entre los niños del grupo “cuando se empezó el juego los niños se notaban desanimados, tampoco querían trabajar con el grupo asignado” (YM.DC6.R4.G5) lo que impedía que se relacionaran con el resto de los niños y al momento de formar los grupos que se escogieron al azar por la profesora surgieron dificultades “muchos de los niños no deseaban hacerse con algunos compañeros, al pedirles explicación del porqué, ninguno da respuesta y deciden quedarse en el grupo que se les había asignado desde el comienzo” (YM.DC5.R2.G5).

Otra dificultad que en ocasiones obstaculizaba la realización de las clases eran las discusiones entre compañeros pues “durante la actividad había discordia entre los integrantes del grupo, pues no lograban ponerse de acuerdo” (NO.DC7.R7.G3) lo que influía directamente en el desarrollo de la actividad como en el siguiente caso “durante esta parte de la clase hubo una discusión entre dos niños porque uno de ellos no podía realizar la actividad ágilmente, por lo que recibió reproches de un compañero y hubo la necesidad de suspenderla por un momento” (NO.DC2.R12.G3) provocando demoras en la realización de las actividades lo que se

confirmaba cuando “algunos grupos discutían mucho para poder realizar la actividad, [...] por lo cual se demoraban más de lo normal (NO.DC5.R9.G3) incluso generando retiros de las mismas e incompreensión entre los compañeros, como se sustenta en el relato “una de las niñas estaba aislada del grupo, al decirle preguntarle el por qué respondió que la habían sacado del grupo, pero ellos dijeron que no la habían sacado, sino que ella se había retirado porque había discutido con una compañera” (NO.DC7.R14.G4).

Otros aspectos que también afectaron las actividades fue la exclusión a compañeros por su mala actitud dentro del grupo “la niña dice que no se siente bien en ningún equipo, sin embargo por sus compañeros nos damos cuenta que era ella quien formaba el desorden y por eso no la querían recibir en ningún equipo” (YM.DC8.R7.G4) especialmente porque peleaban mucho ocasionando incomodidad con sus compañeros ya que “la mayoría coloca queja de esta niña, dicen que pelea mucho, es grosera y por eso ya no se quieren hacer con ella” (NO.DC6.R14.G4), lo que llevaba a que la profesora atendiera estas situaciones “el niño se sienta y expresa que ninguno de los grupos lo quiere, entonces que él no va hacer nada, hasta que uno de los grupos lo llama para que haga parte de ellos, esto por recomendación de la profesora” (YM.DC7.R16.G5) llevando a tener que cambiar los integrantes de los grupos a pesar de insistir que debían quedarse como se los había ordenado, dado por los roces que surgían durante la actividad “un niño no quería estar con el equipo que se le asignó y el grupo tampoco lo quería recibir, para evitar inconvenientes en aquel momento se lo cambia de equipo y en ese trabaja muy bien” (YM.DC3.R6.G5).

La bulla y el desorden eran características del grupo numeroso dificultando aún más el trabajo con “los niños se encontraban dispersos y por ser un grupo tan grande fue difícil intentar organizarlos para realizar algunas actividades, lo que produjo perdida de tiempo” (NO.DC2.R3.G4) impidiendo la explicación de las actividades a realizar “otros grupos por el

contrario habían entendido de manera diferente la actividad que les correspondió, lo que condujo a confusiones y que no se desarrollara la actividad como estaba planeada” (NO.DC7.R8.G4), por lo que el tiempo que se empleaba en generar orden y silencio para explicar las actividades y de repetir para aquellos que no escuchaban, era un tiempo que debía disminuirse para la realización de las mismas, en ese caso “tocaba volverles a explicar generando pérdida de tiempo y en ocasiones desorden, pues se amontonaban dos grupos en una sola estación” (NO.DC7.R9.G4), involucrándose en otras actividades que provocaban desorden como en el siguiente caso que “cuatro niños que son fanáticos al fútbol e indisciplinados, tomaron una pelota de las estaciones y se pusieron a jugar dentro del recinto en medio de las actividades que se estaban realizando” (NO.DC7.R11.G4).

Las dificultades también se generaban por la omisión de órdenes que las profesoras daban para tener un mejor control, al contrario lo que se conseguía era entrar en disputa con el estudiante “el niño tomo el balón que se había decomisado haciendo caso omiso a lo que se le dijo frente a dejar el balón en su lugar” (NO.DC2.R6.G4) además de la desobediencia a una indicación se irrespetó a la profesora en la forma de contestarle aunque no fuera con palabras groseras propiamente “el niño dijo que él era el dueño del balón y que nosotras no teníamos porqué quitárselo, esto lo dijo con una actitud altanera y arrebatándonos el balón con rabia” (NO.DC2.R5.G4).

También las interrupciones se dieron por reuniones, eventos académicos y demás, en este caso “la clase solo se desarrolló en media hora por una actividad planeada por la Alcandía de Popayán en conjunto con la Institución” (YM.DC3.R1.G4), esto perjudicó en gran medida el proceso que se pretendía llevar a cabo con los grupos, imposibilitando la realización de algunas actividades importantes propias de la clase como el momento de reflexión que se hacía con los niños al finalizar las mismas pues “como se utilizó todo el tiempo de la clase y habían grupos

que no habían terminado no se podía hacer la reflexión” (NO.DC5.R13.G3), esto llevó a cambiar las actividades o disminuirlas en tiempo para poder realizarlas.

9.8 Los actos comunicativos que construyen sentidos de paz en la clase de Educación

Física.

Esta es una categoría que surge a partir de los encuentros dialógicos que se dan en la clase de Educación Física y “para compartir mediante el lenguaje la significación del sentido” (Ortiz, 2003:31) en tanto que provocan o ayudan a resolver los conflictos que en ella se presentan además como el uso del lenguaje puede generar que un acto agresivo se resuelva o por el contrario genere la prolongación de estas situaciones que en ocasiones pueden desencadenar agresiones físicas.

Se iniciara con la incidencia que el lenguaje negativo tiene en el desarrollo de la clase de Educación Física, desde esta perspectiva se puede evidenciar como el tipo de lenguaje que se utiliza entre los niños llega a generar algunas formas de violencia directa, dentro de la que se incluyen la psicológica, verbal y agresión física (Jiménez, 2012:31) y aunque “el hombre no es violento por naturaleza, sino todo lo contrario, es pacífico” (p. 26) cuando no se puede orientar de manera creativa un conflicto, no se alcanza una transformación positiva del mismo (Hurtado, 2015:10), todo lo contrario generan violencia que en cualquiera de sus manifestaciones se va arraigando a la cultura, de hecho el insulto se convierte en algo común llegando a utilizarlo para pedir respeto, evidenciando que la respuesta más utilizada para responder a una agresión es con agresión, ejemplo de ello es “el niño que al sentirse ofendido pidió respeto airadamente diciendo: “a mí me respetas hijo de puta” (NO.DC1.R12.G3) al respecto Ponty (como se citó en Pérez, sf:140) plantea que el lenguaje en sí contiene las intencionalidades del ser humano y estas se conjugan en las acciones que realizamos, pues “en

el lenguaje es donde se realiza el pensamiento”, además Ortiz (2003) hace referencia a que el sentido de la realidad y del ser aparece en el lenguaje (p. 21).

Desde esta visión se puede observar que los niños de este contexto educativo tienen una evidente influencia de una cultura de violencia que por años ha marcado la sociedad colombiana, especialmente la que viene arraigada al conflicto armado; una de estas manifestaciones es el reiterativo uso de vocabulario soez utilizado para referirse a una persona o manifestarse ante una situación dada, provocando problemas de convivencia como discusiones y peleas cuando estas palabras no son aceptadas por todos los niños, también cuando no son toleradas o van direccionadas hacia el otro se considera como agresión verbal, puesto que es principio (y no siempre fin) de una discusión que conduce a un acto de violencia.

Lo que conlleva a que se acentúe aún más ese tipo de vocabulario, aquel que puede pasar de las discusiones a la agresión física, por ello “[...] se pudo evidenciar que la pelea se generó por el uso de vocabulario bastante ofensivo por una de las niñas, ya que esta había dicho palabras como estúpida malparida, a la salida nos vemos” (NO.DC1.R7.G4) así se puede considerar que el tipo de lenguaje que se utilice es un determinante para generar violencia, es por ello que el sentido no es lo que meramente dice (significado) sino que lo que quiere decir (significación) (Ortiz, 2003:31) y que está arraigado especialmente al contexto, es decir que el lenguaje puede otorgar la perspectiva de la realidad que tienen los niños como una situación violenta, siendo esta el reflejo del irrespeto por el otro, la intolerancia y en efecto, la UNESCO (1999) lo reafirma al decir que:

El lenguaje no es una creación arbitraria de la mente humana, sino un producto social e histórico que influye en nuestra percepción de la realidad. Al transmitir socialmente al ser humano las experiencias acumuladas de generaciones anteriores, el lenguaje condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo (p. 2)

Siguiendo la línea comunicativa del lenguaje se encuentra el vocabulario soez como medio de interacción entre los niños, siendo éste común entre los más allegados lo cual implica que esta clase de vocabulario no resulta siempre ofensivo de forma directa, puesto que existen palabras que son admitidas en el diario vivir y que van siendo culturalmente adheridas y aprobadas, “se logró evidenciar que en este grupo se utiliza mucho el “marica” “maricón”, pero no tiene el objetivo de ofender ni provocar un conflicto entre niños, más bien es una lenguaje para referirse al amigo o “parcero” como ellos lo llaman” (YM.DC2.R3.G5), este tipo de vocabulario está tan incorporado a ellos que es utilizado para manifestar cualquier situación, al respecto Ljung (como se citó en Rundblom 2013: 13) nos plantea que “existen diferentes razones para maldecir. Se trata, entre otras cosas, que hay motivos tanto sociales como agresivos” es decir, que este vocabulario manifiesta tanto el contexto social como el sentimiento agresivo o represivo que posea la persona.

Del mismo modo cuando esta clase de vocabulario se vuelva reiterativo se convierte en una práctica común del contexto y no sólo del ámbito educativo, pues cuando este vocabulario se utiliza sin el objetivo de ofender se cataloga como una forma de expresión frente a situaciones cotidianas, como las que se dan “cuando un grupo de niños se acerca para manifestando el agrado por la actividad, diciendo: “que chimba de actividad” para manifestar el agrado por la misma” (YM.DC1.R11.G5) y aunque en ocasiones estas prácticas generaban incomodidad, eran relativamente aceptadas por los niños como lo dice el siguiente relato: “pregunto a unos niños porque algunos de sus compañeros son tan vulgares para hablar, uno responde: “siempre han sido así y generalmente se tratan así entre su grupo de amigos”, “es normal ya nos acostumbramos a escucharlos de esa forma” (YM.DC1.R17.G5) aunque dependiendo de la incidencia que dicha situación tenga se pueden transformar en otras formas de violencia, dado por algo que Bourdieu (1998) denomina “ley de la conservación de la violencia” (p. 40) lo que

se podría plantear como una tolerancia a la violencia que Jiménez (2012) lo amplía en otros términos, cuando alude que:

La violencia es algo que se ubica en nuestra conciencia (que se aprehende y genera símbolos) y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos, inmersa en un “mundo” conflictivo ante el cual da unas determinadas respuestas, que evaluamos como negativas en la medida en que tenemos unas normas culturales y unos valores que así lo aconsejan (p. 17-18).

La anterior perspectiva nos otorga una significación de lo que se ha vivido como violencia y como esta ha influenciado el contexto escolar, lo cual se puede percibir desde el lenguaje que en ocasiones genera situaciones de agresión física, es por ello que “El sentido no es entonces meramente la explicación abstracta de lo real sino una explicación implicativa de lo real vivido” (Ortiz, 2003:30) es decir que el sentido solo se puede dar a conocer a través de la experiencia.

Una segunda perspectiva del lenguaje como acto comunicativo, es la del lenguaje positivo desde el cual se considera que promueve encuentros de interacción y comunicación para la comprensión de la subjetividad, donde “lo que nos capacita para la apercepción del otro y la apercepción de la otredad” es por ello que en la clase (Ortiz, 2003:28) “para entablar una conversación con el niño que no quería trabajar, se requirió en principio tratar de conocer sus gustos, para hablar de eso que a él le parecía interesante” (NO.DC5.R11.G4) es decir que el lenguaje otorga mecanismos de encuentros, especialmente cuando los temas tratados sean de particular interés para todos, puesto que como plantea Merleau-Ponty (citado en Cuartas, 2012: 167) el lenguaje más que un medio es un ser que nos hace presente a quien habla, con el que llegamos a conocer y a “comerciar” con el otro y con el mundo; a partir de lo anterior se trae a colación el siguiente relato

Durante la clase, la niña que en principio fue apática se acercó y le preguntó porque había tomado esa actitud grosera al inicio de la clase, que solo le estaba preguntando por sus

continuas llegadas tarde, no con el ánimo de regañarla, sino de saber si quizá le estuviese pasando algo, entonces “bajó la guardia” y me contesto que era que la mamá no estaba ese día y que no encontraba el uniforme rápido (NO.DC8.R17.G3).

Además del encuentro con el otro, el lenguaje también logra consensos a los que se puede llegar mediante el diálogo en una comunicación asertiva, especialmente cuando se demuestra buena actitud e interés por lo que el otro siente, entendiendo que es un ser cargado de subjetividad.

Habermas (1987) concibe el lenguaje como una posibilidad de alcanzar el entendimiento dentro de la acción comunicativa, así “el concepto de acción comunicativa desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el telos⁶ del entendimiento” (p. 79) de acuerdo con este postulado el diálogo se presenta como una herramienta fundamental para el entendimiento donde se llega a conocer mediante la interpretación humana (Ortiz, 2001:23) para que el niño pueda expresar de manera abierta sus preocupaciones o necesidades y el profesor logre entenderlas y darles solución en conjunto con el sujeto.

Se considera al lenguaje como un elemento importante dentro de la Educación Física, puesto que en esta se prioriza el uso del diálogo entre profesor-estudiante donde se requiere de la interacción entre los sujetos que en ella participan, de ahí la importancia que estos tienen en la realización de las actividades puesto que con ellos se predispone a las acciones u omisiones participativas, lo que en alguna medida infiere el siguiente relato: “una de las niñas estaba aislada de la clase y dijo que la habían sacado del grupo de trabajo, pero ellos dijeron que ella se había salido porque había peleado con una compañera” (NO.DC7.R14.G4) sin embargo cuando situaciones problemáticas se presentan basta con un acercamiento amigable y

⁶ Término griego. Fin. Aquello en virtud de lo cual se hace algo. El motivo o propósito de una acción. Diccionario de filosofía. <http://www.e-torredabel.com/DiccionarioFilosofia/Diccionario-Filosofico-T01.htm>

comunicativo, en el cual se atiende los requerimientos de los niños y de ser necesario entablar diálogos para buscar soluciones en las cuales se logren consensos y debido a alta influencia que tiene la Educación Física sobre los actos comunicativos, se cita un fragmento de la definición que tiene el DEFRD (2015), desde la que contempla que en ella se “expresan y comunican relacionalmente los seres humanos” (p.) por tanto se debe dar una comunicación en la cual se pueda comprender al niño y darle la importancia que este merece, desde la puesta en práctica de esta perspectiva se puede empezar a notar cambios en la relaciones interpersonales que se dan en la clase como lo dice el siguiente relato: “al inicio de la clase se dialogó con el niño que no quiso participar en la anterior, sin embargo en esta se mostró receptivo la conversación y durante la clase participo activamente con sus compañeros” (YM.DC5.R12.G4).

Y es a partir del entendimiento que se conjuga una acción social donde el reconocimiento del otro y de su historia, proporciona la aceptación de otras perspectivas de una realidad que ha sido construida a partir de los lenguajes, generando acciones pacíficas que conlleven al reconocimiento y aceptación del otro como un todo, por ello se puede entender que la acción comunicativa puede construir sentidos de paz en la práctica o acción social.

De ahí que el lenguaje verbal es un elemento importante en la construcción de conductas pacíficas en un contexto determinado, especialmente en el plano de la Educación Física; en primer lugar se encuentra el lenguaje negativo desde aquel vocabulario que aceptado o no puede causar incomodidad o agresión verbal, esto nos aporta ideas desde cuáles se puede llegar a intervenir para transformar las prácticas pacíficas, ya que sin conocimiento de las causas no se puede influir directamente en ellas, por otro lado está el lenguaje positivo desde el cual se evidencia que la acción comunicativa es necesaria para la construcción de prácticas de paz,

donde el sentido de esta se interpreta a través del lenguaje y no está dado sino que se construye en la relación con el otro (Ortiz, 2003:28)

9.9 Las competencias actitudinales generadoras de convivencia en la clase de Educación

Física

Esta categoría surge a partir de una serie de hallazgos que se complementan generando una óptima relación intrapersonal, entendida como el contacto interno, personal, evidenciando este alcance positivo interno a nivel social es decir en la relación con los demás, pues fue así como se mejoró el ambiente escolar sobre todo en la clase de Educación Física, es por ello que se ha categorizado como competencias actitudinales a la unión de las reglas, normas y dinámicas que se trabajaron con los niños constantemente inmersas en los juegos, trabajos escritos y diálogos.

En la búsqueda de generar en el grupo un ambiente propicio para la convivencia se lograron adecuar una serie de estrategias que de cierta forma permitieron mejorar la actitud de los niños, con una serie de reglas y normas que influyeron de un modo u otro condicionando a los niños hacer y decir ciertas cosas, por ejemplo “una condición que se estableció para participar de las clases fue llevar sus respectivos trabajos anteriormente solicitados por la profesora” (NO.DC5.R1.G4), estas condiciones hicieron que en un comienzo la clase de Educación Física se mostrara desordenada con niños apáticos a los ejercicios y dinámicas presentadas, las normas y recomendaciones que se dieron antes de las clases generalmente no fueron tenidas en cuenta, esta fue una de las razones por las que no se podía desarrollar dichas actividades ya que a los niños se mostraban egoístas e individualistas trabajando solo con su grupo de amigos generando roces y discusiones, para evitar en cierta medida estos conflictos se establecieron reglas para cada juego y dinámica así como lo manifiesta el siguiente relato: “se tomó un tiempo de la clase para que todos los niños que se encontraban presentes contribuyeran para establecer las reglas a las cuales ellos mismos se deberían acatar” (NO.DC2.R2.G3),

además fue valioso preguntar a cada uno de ellos si existían dudas o deseaban cambiar algo siempre y cuando este fuera unánime por todos, de este modo se logró identificar que existía más cumplimiento y respeto por las reglas creadas para y con ellos.

El hacer partícipe a los niños en las decisiones o acuerdos que permitieran una mejor convivencia y diálogo en el grupo permitió de cierto modo que se mostrara un ambiente menos tenso entre profesoras y niños, es así como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia ([UNICEF], 2014:6) en su documento “Entendiendo la participación infantil: Ideas, estrategias y dinámicas para trabajar la participación infantil paso a paso” plantea tres puntos de la participación:

1.- ser parte (de): Pertener a... estar identificado con una comunidad y que ésta te identifique a ti como parte de ella (si no habría exclusión) esto supone tener conciencia de dónde estoy, con quién estoy, qué soy, qué es mi comunidad (historia, actualidad, qué sé de mi lugar de pertenencia) qué siento y cómo vivo mi territorio, mi comunidad, qué concepto tengo de mí mismo (quién soy en función de dónde y con quién vivo) y concepto de los demás (propio de mi cultura, de mi ubicación espacio-temporal) qué hay en común, qué sentimos juntos, qué funciona, qué no funciona (y si lo hacía en otro tiempo o debería funcionar) la comunidad real, la que fue, la que debería ser (o imaginada/soñada) socialización básica: dar (qué cosas), recibir (qué recibo), devolver (qué devuelvo y cómo lo hago).

2.- tomar parte (en): En participación social o comunitaria activa, supone participar en la toma de decisiones en alguna medida y en la ejecución de actuaciones en la comunidad. Trabajando cuatro aspectos, 1) análisis de la realidad es decir la búsqueda de información, aprender a detectar y valorar necesidades 2) proyectar a partir del aprendizaje desde la realidad y las necesidades, generar propuestas en proceso para cambiar la situación 3) ejecutar la acción, entrenar el manejo la capacidad de razonamiento y argumentación,

también el manejo de la palabra y la expresión, la capacidad de diálogo y negociación, liderazgo, desarrollo de la empatía, conocer la opinión de los otros 4) valorar la acción (formas de evaluación, métodos para recordar y reflexionar sobre lo realizado, lo conseguido, lo aprendido, las vías nuevas de acción que se abren, sistematización de experiencias).

3.- tener parte (en): Conocer los derechos o normas y entenderlos, jugarlos, reflexionar sobre ellos, debatirlos, interpretarlos, interrogarlos, ubicarlos, compartirlos-difundirlos, respetarlos, ejercerlos además vigilar su cumplimiento, denunciar su no cumplimiento, reivindicarlos, ampliarlos, transformarlos para ser tenido en cuenta.

Cada uno de estos puntos fomenta y respeta la identidad, la ética, los derechos y saberes de cada individuo, además de una forma constante permite que en la vida se formen roles y con ello costumbres que generan una cultura, para el caso del trabajo con niños fue importante trabajar estos tres aspectos ya que no solo se pretendía que conocieran y siguieran unas reglas, por el contrario demostrarles que eran parte de un grupo y como integrantes tenían que decidir o tomar postura frente a todo lo que incluía, reglas, normas y modificación de dinámicas. Como se mencionó anteriormente las reglas impuestas por las profesoras no se seguían, pero cuando se los hizo partícipes para que fueran ellos quienes hicieran las modificaciones, quitaran o aumentarían otras, siempre teniendo en cuenta que cada una de ellas debe velar, respetar y reconocer al otro como su amigo y compañero, de este modo y con la participación de todos se buscó encontrar un punto medio para la clase de Educación Física, es decir que no se desarrolle de manera libre pero tampoco que este del todo condicionada, el respeto por las reglas y normas que se dieron de manera conjunta con los niños permitió de cierto modo que existiera una mejor empatía por ellas ya que no se llegó con la idea de imponer, todo lo contrario fue la de permitir que la relación con la profesora se fortaleciera a partir de la discusión, entendimiento y diálogos así como lo expresa el

siguiente relato: “fueron ellos quienes plantearon que inconvenientes se habían presentado en la clase pasada y estuvieron de acuerdo con la regla que a los tres llamados de atención se cancela una clase” (YM.DC6.R2.G5).

Es por ello que al trabajar las normas y reglas dentro de cada dinámica permitió el desarrollo de las competencias que en el marco del programa “Estándares básicos de competencias ciudadanas” del MEN (2004: 8) las define como competencias ciudadanas a “el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. Para el caso de la investigación las competencias no se han considerado como ciudadanas, se las ha denominado “competencias actitudinales” es decir que antes de ser una persona que construya una sociedad democrática debe comenzar por el respeto y el reconocimiento hacia el mismo que según Nussbaum (2012: 42) lo denomina “capacidades internas” y qué mejor que la clase de Educación de Física donde los niños no se inhiben de ser como son, en una de las actividades que se planteó en clase uno de los grupos manifestó lo siguiente “Grupo los leones: la educación física nos ayuda a ser amables, también con la convivencia, eso nos gusta mucho y nos gusta la diversión, nos enseña a respetar y a estar firmes, estamos muy agradecidos con las profesoras de educación física” (NO.DC7.R11.G3) en esta clase los niños tienen un contacto más directo, generando espacios que les permite conocerse, tener discusiones, jugar, compartir historias, gustos, integrarse con sus compañeros, lastimosamente a pesar de compartir varias horas a la semana en clases tenían un conocimiento muy básico de quienes eran sus compañeros, es por esto mismo y por esta falta de interés de conocer más acerca del otro lo que nos lleva a ser individualista y seguir en el marco egocéntrico que nos impide aprender del otro.

En este sentido, al trabajar con el niño de forma individual (mas no individualista) potenciando sus capacidades y mejorando sus debilidades lo que se pretende es formar una

sociedad justa con personas libres, tolerantes, con mentalidad abierta, solidarias, críticas, reflexivas, responsables, humanas y sobre todo que puedan trabajar en equipo para resolver sus necesidades, Millar (como se citó en Linares, sf:32) manifiesta en relación al trabajo individual que los sujetos poseen una tendencia a “percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo” se puede decir que esto con el tiempo se va modificando en cada niño de forma diferente muchas veces manteniendo esta conducta y volviendo a su estado original menos cooperativo, en este sentido la mayoría de los niños no deseaban trabajar en grupo es por ello que “cuando se les pidió que en cada grupo debían estar los dos géneros, respondieron: con mujeres no, o yo con él no me hago” (NO.DC5.R4.G3) es así que para considerar una buena convivencia a partir de una serie de competencias que no sólo son adquiridas en el ámbito escolar, sino en todos los contextos en los que se relacionan, como su barrio, hogar, prácticas deportivas se deben fomentar a partir de la interacción con el otro, de la crítica y la aceptación.

Es por ello que al trabajar con los niños que son la base de la sociedad se debe formar en ellos una perspectiva menos individualista y comiencen a ser seres conscientes de su capacidad de acción, intervención y sobre todo de responsabilidad con los demás, de cierto modo el conocerlo no solo implica el darle órdenes en una clase para que este quieto o callado, va más allá de ir y dictar una lección, es buscar su confianza y eso se consiguió gracias a la buena comunicación e involucrarse en los juegos de los niños, de este modo “durante el tiempo libre la mayoría de los niños y algunas niñas jugaban futbol, así que la profesora quiso participar activamente con ellos” (NO.DC2.R14.G3) esto se trabajó sobre todo con aquellos niños quienes se mostraron reacios a la clase o simplemente no deseaban participar de las actividades, como profesores se debe tener en cuenta que no todos aprenden o tienen la capacidad de relacionarse con los otros de igual manera, cada uno tiene sus propias características y como tal se deben reconocer; buscando la forma para que todos puedan participar e incluirse en cada actividad propuesta, las profesoras buscaron innovar actividades para que se diera más fácil la

integración en el grupo, el siguiente relato lo demuestra a decir que “Durante el juego se realizó una modificación muy oportuna, ya que se notaba que en la mayoría de las ocasiones los niños y niñas quedaban en diferentes grupo, esto con el fin de favorecer la inclusión e integración” (NO.DC1.R14.G4) de este modo Nussbaum (como se citó en Guichot-Reina, 2014: 52) argumenta que las personas deben ser tratadas de forma individual, porque:

[...] cada persona es un fin en sí misma. El objetivo es producir capacidades para todas y cada una de las personas, sin usar a ninguna de ellas como medio para las capacidades de otras ni para las del conjunto, ningún individuo se sacrifica por la colectividad, todos son igualmente valiosos, en tanto todos están dotados de igual dignidad.

El contexto escolar se ha visto afectado por la complejidad en relación con la convivencia que tienen otros contextos aledaños a este, la falta de entender los razonamientos de los demás, los planteamientos de los otros, el pensar que quien plantea e impone las reglas y está por encima de los demás ha provocado que en las escuelas las relaciones personales y con ello la paz sólo se plantee como un concepto aun sabiendo que son partes fundamentales de la vida social de cada persona y se dan a través de la constante interacción con lo otro y con los otros como una práctica, de este modo cuando se les pregunto a los niños acerca de lo aprendido una de sus respuestas fue acerca de la convivencia y que “además se sentían muy bien porque con estas actividades podían trabajar en equipo, compartir con todos, porque era la profesora quien escogía los equipos y así podían trabajar con niños que casi no jugaban” (NO.DC7.R16.G3) trabajar desde estas relaciones es lo que hace que la clase de educación física sea muy apetecida por los niños y es ahí donde las estrategias de los profesores deben salir como vocación para inculcar en ellos esos valores que tanto se necesita para comenzar a crear esa tan anhelada cultura de paz, Ortega (como se citó en Bravo y Herrera, 2011: 175) manifiesta acerca de la convivencia escolar al no limitarla solo a la ausencia de violencia, su perspectiva es mucho más amplia y favorece a la población vulnerable en este contexto, porque:

La convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar. Una convivencia así planteada reduce los enfrentamientos, limita las acciones de maltrato y resulta satisfactoria para la consecución de los objetivos educativos, pero lo es especialmente para aquellos alumnos con mayor indefensión y vulnerabilidad social que se acuerdan, los mecanismos de control y el compromiso de la mayoría de los alumnos con todo ello son un factor protector para aquellos estudiantes con menor arraigo social.

Es así como la convivencia en términos prácticos es aprender a vivir y aceptar a los demás, esto se puede comenzar a trabajar en el juego y las actividades que permiten esa interacción, es posible permitiendo la colaboración y participación de todos, la construcción de capacidades y actitudes que promuevan el dialogo, la amistad, el respeto y tolerancia a las diferencias, el siguiente relato describe una pequeña parte de los logros que se alcanzaron: “Para finalizar la clase algunos niños jugaron futbol e integraron algunas niñas y seguían con la actitud de una competencia sana” (YM.DC8.R14.G5) en palabras de este autor se podría decir que se trata de “ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual, al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo” pues se hace necesario en el campo educativo que todos favorezcan, respeten y reconozcan al otro como sujeto.

Se podría decir que para obtener una mejor convivencia (educativa) se aría necesario trabajar a partir de las competencias (actitudinales) ya que son más subjetivas y que al ser interiorizadas en los niños se generara una cultura de paz y armonía, con ello se fomentara nuevas formas de interacción para un mejor desarrollo social y cultural procurando siempre recordarles a los niños la importancia de estas, por ejemplo en una clase “finalizamos aconsejando a los niños y tratando que entiendan que el respeto y demás valores que ellos mismos nombraron durante la

actividad son primordiales para la convivencia y el desarrollo tanto personal como colectivo” (YM.DC9.R19.G4) continuando con la idea de las competencias actitudinales que Martha Nussbaum (2012:50) lo plantea como “enfoque de las capacidades” al cual lo componen una serie de condiciones para una vida digna: La vida misma; la salud física; la integridad corporal; los sentidos; la imaginación y el pensamiento; las emociones; la razón práctica; la adscripción social o afiliación; la relación con la naturaleza (“otras especies”); el juego y el control sobre el propio medio, estos son una serie de requerimientos para la vida en una sociedad, y para generar una vida digna para cada persona.

Para ello que se ha considera propicio que trabajar las competencias actitudinales consideradas como aquellas que fomentan y contribuyen al niño desde los tratos que le favorecen a nivel afectivo, cognitivo, físico y social a partir de la interacción con todos los contextos y ámbitos en el que se desenvuelve el niño, además como lo plantean Bisquerra y Pérez (como se citó en Guichot, 2015:51) “las competencias se desarrollan a lo largo de toda la vida y siempre se pueden mejorar” siendo este el mayor de los retos de los profesores el de mejorar de manera individual cada competencia o capacidad de los niños, esto permitió que se diera de una forma más natural la convivencia con el resto de compañeros que compartían en la clase de Educación Física.

9.10 Cultura de paz generada a través de las competencias de actitud y comunicación en la clase de Educación Física

Martha Nussbaum nos da a todos y especialmente a los educadores (el mensaje) que potenciamos el diálogo y que enseñemos a dialogar. Es la base de una cultura de paz y por tanto de la construcción de un mundo donde todos se puedan sentir acogidos, que pueda percibirse como un hogar
(Virginia GUICHOT-REINA, 2015:68)

La labor docente se ha convertido en algunos casos como algo rutinario y mecánico, las lecciones son siempre las mismas y se trata al estudiante como un recipiente (Freire, 1970:51) en quien se le depositan verdades universales, las cuales debe repetir y aprenderlas de memoria, el personal administrativo al igual que los docentes se limitan a transmitir el conocimiento pero se han olvidado de lo más valioso que debe tener la enseñanza y es ayudar a formar al niño como ser social, capaz de adquirir conciencia de sus actos, de ser reflexivo, pacífico, colaborativo y otras competencias que se requieren para realizar las cosas de la mejor manera posible. A través del tiempo, se ha exigido a los estudiantes que cumplan con una serie objetivos que son los mismos para todos y con el mismo nivel de exigencia, la parte individual de los niños se ha dejado de lado, no se tiene en cuenta las actitudes y potencialidades de cada uno, por el contrario ciertos docentes se han vuelto poco receptivos a las necesidades de los niños, no se muestran abiertos a escuchar o indagar el porqué de ciertos comportamientos que estos presentan, aun así se pretende que estos lo hagan con el resto sujetos con quienes comparten.

Es por eso que además de la construcción de una sociedad más justa y equitativa, se le apuesta a una educación humanizadora y para ello los docentes deberían tener un cambio de actitud frente a su labor para pretender el cambio repercutivo en los niños, considerados la base de la sociedad aquella que requiere de justicia social que contemple “los valores democráticos y los principios éticos” (Guichot-Reina, 2015:47) los cuales se han perdido por salvaguardar la ley del más fuerte, producto de una sociedad que por cultura se ha convertido en violenta e individualista. Debido a esto los profesores no deben limitar su imaginación y estar en la capacidad de crear propuestas para conocer y mitigar todo tipo de manifestaciones que legitimen esta clase de sociedad y atendiendo a la pregunta que plantea Nussbaum (como

se citó en Guichot-Reina, 2015: 48) ¿cuál es el modelo de persona y de sociedad por el que apuesta, y hacia el que se han de dirigir todas sus acciones educativas?, por tal motivo en primer lugar se debe intentar desarrollar propuestas en la que se pueda conocer cómo la violencia ha llegado a afectar el contexto escolar y pretender un cambio sustancial de la misma.

Dentro de los hallazgos de esta investigación se resaltan una serie de competencias que se deberían fortalecer en los centros educativos para que los estudiantes empiecen a formar intrínsecamente una personalidad y un carácter crítico, mediado por el diálogo y la reflexión de sí mismos y para con los demás, por ende, estas características son más propicias para aportar positivamente a una sociedad que se encuentra actualmente convulsionada por el individualismo el poder político y económico que sólo busca ciudadanos productores para el capitalismo, acrecentando esa brecha cada vez más amplia entre las “clases sociales”, puesto que como lo plantea Guichot-Reina (2015) “cuestiones como la salud y la educación, normalmente no mejoran con el crecimiento económico sin más” (p. 49). Algunos de los niños con los cuales se trabajó tuvieron cambios pequeños pero significativos en relación con la personalidad que mostraron al comienzo de las clases y como su participación paso de ser totalmente nula a una crítica y reflexiva “se preguntó para que pueden servir las reglas, un niño quien en clases pasadas se mostró apático a estas, levanto su mano y manifestó que se deben seguir y respetar para no pelear con los compañeros” (NO.DC8.R15.G4)

Dichas competencias que para Nussbaum (2012) se consideran capacidades “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (p. 40) haciendo estas parte del diario vivir construidas y reconstruidas con el tiempo, dentro de las cuales se han considerado aquellas que contribuyen de forma directa al contexto escolar; la autora antes mencionada propone algunas como la

imaginación y el pensamiento, las emociones, la razón práctica, la afiliación y el juego, estas hacen parte de los dos tipos de capacidades que formula Nussbaum (p. 40), las internas y combinadas:

Las capacidades internas consideradas como estados de la persona (no son fijos, sino fluidos y dinámicos) [...] se trata de rasgos y de aptitudes entrenadas y desarrolladas, en muchos casos, en interacción con el entorno social, económico, político y familiar, por otro lado las combinadas definidas como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas y económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas, no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca capacidades internas (p. 41)

Continuando con la idea de Nussbaum (2012) para que se logre desarrollar una óptima capacidad interna de las personas se debe proporcionar espacios en los cuales puedan ser partícipes activos de la toma de decisiones como ejemplo se tiene el siguiente relato:

Antes de iniciar el partido los niños proponen alternativas para que se dé un juego más dinámico y con el propósito que no se presenten problemas como el vocabulario y el contacto físico brusco, para ello uno de los equipos sugiere marcar gol al equipo contrario cuando se cometa violación a una de estas reglas y el otro manifestó estar de acuerdo (YM.DC10.R4.G4)

De acuerdo a lo anterior, se ha considerado que el diálogo y la escucha hacen parte del lenguaje verbal y por ende se debe hacer buen uso del vocabulario para que este influya de manera positiva en la comunicación asertiva entre sujetos que interactúan en el contexto escolar, especialmente aquel lenguaje verbal que se utiliza para comunicarse entre sí, el cual ha ido cambiando y se ha visto influenciado por una cultura de violencia que los rodea, es por ello que los niños utilizan un vocabulario soez, ya sea para referirse a un compañero, manifestar una emoción (rabia, alegría, enfado, tristeza) rechazar una actividad, ser aceptado en los grupos o ser referenciado como “el bravucón” de la clase; esto es manifestado sin

importar si el tipo de lenguaje que se utilice puede resultar hiriente particularmente cuando va dirigido a un compañero así como lo expresa el siguiente relato

Ella me dijo estúpida y cuando me senté me dijo mal parida en vos baja, y no me gusto entonces la cogí del pelo, porque no me gusta que traten mal porque ella en primero me decía que mi mama era boba y vendía su cuerpo y eso no me gustaba ella me decía vagabunda y me hacía sentir mal por eso le peleaba (YM.DC1.R9.G4)

Ante esta situación se debe hacer un acercamiento con la misma competencia que se está viendo afectada (la comunicación) en la cual el diálogo debe ser una herramienta para “la reflexión personal, en el examen de uno mismo por el enorme peso del diálogo” (Nussbaum citada en Guichot, 2012:53) que se da en la educación, esa misma importancia la manifestó John Dewey (como se citó en Catalán, 2013:83) al decir que “La democracia empieza con la conversación”, a lo que Nussbaum (como se citó en Guichot-Reina, 2015: 67) reafirma al decir que:

Realmente es el diálogo, primero con los otros, más tarde con nosotros mismos, lo que nos va haciendo personas, lo que nos humaniza. Un diálogo que para ser verdadero, para no ser una simple pantomima, requiere como requisitos la humildad, el querer escuchar al otro, el estar dispuesto a aprender, el ser respetuoso con posturas contrarias, el estar interesado en llegar a la verdad [...] Ese diálogo que, a poco que pensemos, es el que está en la base en los tres elementos. El examen de uno mismo es diálogo interior, la ciudadanía mundial exige diálogo intercultural, la imaginación narrativa es el fomento de un requisito para entablar esa comunicación auténtica.

Es por ello que una de las posibilidades de generar cultura de paz es a través de las competencias de actitud y de comunicación por estar encaminadas y pesadas en el ser, ya que se trabaja desde el lenguaje verbal y el buen uso del vocabulario, generando buenas relaciones con el otro, llegando de este modo a una convivencia que aporte positivamente a cada sujeto y donde se le otorgue un reconocimiento como ser social, complejo y con distintas perspectivas del mundo que habita; así pues en algunos niños se logró evidenciar cambios de actitud no solo

frente a la clase y compañeros, también con las profesoras que en anteriores clases habían tenido inconvenientes por ser irrespetuosos y grotescos por ende eran unos líderes negativos para el grupo, gracias a un dialogo pacificador y de mutuos acuerdos se pasó de una confrontación (estudiante – profesor) en cada encuentro, a ser una ayuda para las actividades que en ella se desarrollaron, un relato muy significativo frente a esto es “el niño que había tenido una discusión con un compañero por decirle tonto, me dijo que si le podía pedir disculpas a su compañero, lo llamamos y así se disculpó estrechando sus manos” (NO.DC2.R19.G3). Con respecto a las competencias actitudinales, se considera relevante al lenguaje porque incide en la actitud frente al dialogo con los otros, al cumplimiento y aporte de reglas es por ello que para comenzar a fomentar una cultura de paz se debe comenzar desde los niños, el cómo se dirigen y se muestran dispuestos al resto sin olvidar algo muy primordial que es su bienestar personal y esto se puede lograr con base en el buen dialogo y en la escucha.

Por ello una de las contribuciones que hace esta investigación, es fortalecer la competencia actitudinal y comunicativa dentro del contexto escolar considerando el buen uso del vocabulario, además del reconocimiento del otro como otro, un aporte importante para que sea tomada en cuenta en las propuestas que se desarrollen por las instituciones educativas y según su nivel de favorecimiento logren crear prácticas pacíficas y humanizantes haciendo parte del curriculum establecido para todas las instituciones creados con, para y por otros.

10. Conclusiones

- El estudio de la problemática planteada fue y es un reto en aras contribuir a la deslegitimación de una cultura de violencia que por años ha estado inmersa en la sociedad colombiana, no solo es la repetición de un tema que ya es conocido por todos, es tomar las herramientas, especialmente educativas, desde las que se pueda interpretar, para comprender y tratar en lo posible cambios significativos que aporten hacia prácticas de una cultura para la paz.
- El trabajo investigativo responde a la construcción de una propuesta pedagógica, la cual debe incluir las competencias comunicativas y actitudinales que permitan mejorar las relaciones interpersonales, fortaleciendo en los niños el mejor uso de su lenguaje, el respeto y cumplimiento por las reglas, la participación y toma de decisiones.
- La Educación Física contiene un componente social que contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales de los sujetos, ella otorga mecanismos de encuentro a través de los actos comunicativos que se pueden utilizar como medios para pacificar el lenguaje generando cultura de paz en la interacción diaria.
- El lenguaje verbal como categoría otorga esa posibilidad de interacción con el otro, esa posibilidad de conocer y conocernos a través de las experiencias que se desarrollan en el diario vivir, es decir que el dialogo se convierte en un medio en el que se brindan espacios para consolidar relaciones de amistad.
- Las competencias actitudinales permitieron mejorar las relaciones entre compañeros, desarrollando en ellos una mayor aceptación de las reglas, la participación y toma de decisiones, especialmente las que atañen al respeto por el otro y su individualidad.

- La cultura de paz no puede verse como una materia, esto no es asunto de contenidos, sino que debe ser de cultura que se contemple como eje transversal en la formación humana en la cual se deba tener un reconocimiento de otro como otro.

11. Recomendaciones

- A la universidad fortalecer convenios con instituciones educativas que reciben a población vulnerable, poniendo a disposición de ellas el personal humano y profesional que forma nuestra universidad.
- Al departamento que las prácticas profesionales y escolares cuando están encaminadas a la mejora de una problemática social, sean visibilizadas y así poder ser continuadas y no se pierda el trabajo realizado.
- A la institución involucrar a todo el personal docente y administrativo al conocimiento de trabajos investigativos que en ella se realizan, además de dar importancia a la Educación Física.
- A los futuros licenciados que se preocupen por conocer a sus estudiantes, involucrándose más con ellos desde el diálogo para tener en cuenta sus necesidades y potencializar sus capacidades.

12. Referente bibliográfico

- Acuerdo 027 de 2012 de La Universidad del Cauca.
- Aguirre, J. y Jaramillo, Luis. (2006). *El otro en Lévinas: Una salida a la encrucijada sujeto–objeto y su pertinencia en las ciencias sociales*. 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v4n2/v4n2a03.pdf>
- Bahamón, P. E. (2009). *Las expresiones motrices como sentido pedagógico alternativo para construir tejido social en sectores vulnerables*. 53-62. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3631843>
- Bourdieu, P. (1998). *Actas de resistencia*, edición en inglés publicada.
- Brasó, J. Torreadella X. (2016). *Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro*. 21-37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1735/173548405002.pdf>
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). *Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora*. 173-212. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625214.pdf>
- Carvajal, A. (2007). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
- Cifuentes, M (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos aires: Noveduc libros.
- Cuartas, J. (2012). *Carne y ser del lenguaje. Merleau Ponty*. Universidad EAFIT de Colombia.
- Cuñat, R. (s, f). *Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- De Oña Cots, J. y García, E. (2016). *Proyecto escuela: Espacio de paz. Reflexiones sobre una experiencia en un centro educativo*. 115-131. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/3083/4040>
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). *La formación como principio y fin de la acción pedagógica*. Medellín. Revista de educación y pedagogía
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Giraldo, M. (2011). *Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos*. 79-86. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215021914006>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013) *Basta ya, Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Colombia. Informe general Grupo de Memoria Histórica.
- Guichot-Reina, V. (2015). *El Enfoque de las Capacidades de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista*. Sevilla: Ediciones Universidad de Salamanca
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.

Hurtado, D. R., Simmonds, M., Yanza, P. A. (2016). *Memorias del conflicto en niños y niñas desplazadas en la ciudad de Popayán*. Popayán. Documento Universitario Universidad del Cauca.

Hurtado, D. R., Jaramillo, L.G., Zúñiga, C. I., Montoya, J. H. (2005). *Jóvenes e imaginarios de la Educación Física*. Popayán, Colombia: General de Publicaciones.

Hurtado, D. R., Martínez, R. F., Quintero, J. J. (2016). *Educación para la construcción de paz. Una propuesta pedagógica desde la Educación Física y la Motricidad*. Popayán, Colombia.

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2000). *Conferencia con Fernando Savater: Ética y Ciudadanía*. 155-172 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38400809>

Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*. San José: Alforja.

Jares, R. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid.

Jiménez, B. (2004). *Propuesta De Una Epistemología Antropológica para la paz*. Ciudad de México: Convergencia Revista de Ciencias Sociales.

Jiménez, F. (2012). *Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad*. 13-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10520680001>

Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*.

Klaric, J. (2017, Abril 7) Conferencia un crimen llamado educación. Ciudad de México DC. México. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wfbmgR18ENU>

Ley 1098. Código de Infancia y Adolescencia. Procuraduría General de la Nación. República de Colombia. 8 de noviembre de 2006.

Ley 115 Ley General de la Educación. República de Colombia. 8 de febrero de 1994 Ministerio de Educación Nacional

Ley 181 Ley Nacional del Deporte. El congreso Nacional de la República de Colombia. 18 de enero de 1995

Lineamientos curriculares de Educación física, recreación y deporte. (2000). Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia.

Maturana, H. (2001). Material para el curso de Teoría de Sistemas. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Edición dolmen

Mieles, M. y Alvarado, S. (2012). *Ciudadanías y competencias ciudadanas*. 53-75. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/13203/20779249>

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2004) *Estándares básicos de competencias ciudadanas formar para la ciudadanía... si es posible, lo que necesitamos saber y saber hacer*. Guía número 6. Bogotá: Impresión IPSA

Nussbaum, M (2012). *Crear Capacidades, Propuesta para el desarrollo*. España: Artes gráficas huertas, S.A.

Osorio, S (2007). *La Teoría Crítica de la Sociedad de la Escuela de Frankfurt*. Bogotá: Universidad Militar "Nueva Granada".

- Pérez Estévez, A. (s, f). *El lenguaje en Merleau Ponty*. Zulia: Universidad de Zulia.
- Plan de Desarrollo del Departamento de Educación Física, Recreación y Deporte de la Universidad del Cauca. (2015). Colombia.
- Proyecto educativo institucional. [PEI] (2013). Institución Educativa Liceo Alejandro de Humboldt. Popayán.
- Ruiz-DelaPresa, J. (2007). *Alteridad: Un recorrido filosófico*. Jalisco: Iteso
- Rundblom, M. (2013). *Un estudio del lenguaje soez entre jóvenes en Madrid*. Tesis doctoral. Universitet Stockholms. España
- Saavedra, L. (2016) *El deporte como promotor de cultura de paz en la vereda Llacuanas bajo*. Almaguer, Cauca.
- Seybol, A. (1974). *Principios pedagógicos en la Educación Física*. Buenos aires, Argentina.
- Tortosa, J. (2003). *Violencias Ocultas*. Quito: Abya Yala
- Tovar, C. y Sacipa, S. (2011). *Significados e interacciones de paz de jóvenes integrantes del grupo "Juventud Activa"*. 35-46. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n1/v10n1a04.pdf>
- UNESCO (2001). *La Organización de las Naciones Unidas para la educación la ciencia y la cultura. Diversidad cultural*. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO. (1999). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. 1-26. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001149/114950so.pdf>
- UNICEF. (2014). *Entendiendo la participación infantil: Ideas, estrategias y dinámicas para trabajar la participación infantil, ideas, estrategias y dinámicas para trabajar la participación infantil paso a paso*. 1-36. Recuperado de http://ciudadesamigas.org/wp-content/uploads/2015/01/entendiendo_participacion.pdf
- Velázquez, C. (2007). *Educación física para la paz. De la teoría a la práctica diaria*. Miño y Dávila.