FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL DOCENTE NO LICENCIADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIOS DE CASO.

CARLOS RICO RUIZ

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Educación

Bogotá D.C. - Colombia

2022

FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL DOCENTE NO LICENCIADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIOS DE CASO.

CARLOS RICO RUIZ

Trabajo De Grado Para Optar Por El Título De Magíster En Educación

Director De Trabajo De Grado:

Dr. ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA

Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Facultad De Ciencias Y Educación.

Maestría En Educación Con Énfasis En Ciencias Sociales, Ética, Política Y Educación.

Bogotá

2022

A mi esposa e hija,
quienes con el arcoíris de sus almas
dan brillo a la mía…

Especial agradecimiento a mi tutor, el profesor Absalón Jiménez Becerra,

quien supo ofrecerme su paciente y sabía orientación.

A mi esposa e hija por creer en mí y alentarme

en la consecución de nuestras metas.

Al grupo docente de la maestría en ciencias sociales, ética, política y educación

quienes, a través de arduas sesiones de debate y lectura

supieron abrir mi pensamiento a nuevas disertaciones sobre el saber.

Resumen Analítico Especializado	
Tipo de documento	Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación
Título	FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL DOCENTE NO LICENCIADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIOS DE CASO.
Autor	Carlos Rico Ruiz
Palabras Claves	Docente no licenciado, educación física, formación docente, práctica pedagógica.
Referencia	Rico, C (2022) Formación y praxis pedagógica en el docente no licenciado de educación física. Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Educación de la UDFJC.
Fuentes	• Bautista Macias, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. Revista colombiana de sociología vol. 32, n.º 2 issn 0120-159x; Bogotá-Colombia. P.P. 111-131. Fecha de revisión: 3 Julio, 2020. Disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/12705 • Betancur-Agudelo, J.E., López-Ávila, C.R. y Arcila-Rodríguez, W.O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14(1), 15-32. DOI: 10.17151/rlee.2018.14.1.2 • Bonilla-Mejía, L., Cardona-Sosa, L. M., Londoño-Ortega, E., Trujillo-Escalante, L. D., Cardona-Sosa, L., & Bonilla-Mejía, L. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. Documento de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana; No. 276. Banco de la República. • Calvo, G. (2006). La profesionalización docente en Colombia. Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo

del Nuevo Plan Decenal de Educación, 2015. Disponible en https://n9.cl/qg1r9

- Chinchilla, V. J. (1999). Historiografía de la educación física en Colombia. Revista Colombiana de educación, (38-39).
- Contecha Carrillo, L. F. (1999). La educación física y el deporte en Colombia. Una historia. Lecturas educación física y deportes, 17, 1. Disponible en https://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm
- Cuervo, L. C. (2013, 30 julio). El quehacer pedagógico del profesional docente no licenciado, en el marco de una política pública educativa: Decreto 1278 de 2002 | Revista paca. Revistas científicas Usco. Disponible en: https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2107
- Da Costa, F. C., Valeiro, M. A. G., & Villalobos, M. F. G. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 251-257.
- Durán Sandoval, F. Á., D.G. Acosta Zambrano, y Ó.A. Espinel Montaña. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. Actualidades Pedagógicas, (63), 39-60. Doi :https://doi.org/10.19052/ap.2722
- Foucault, M. 1990. Tecnologías del yo. Editorial Paidós, Barcelona, 1990, [pp. 45-94.]
- Foucault, M. (1994). Hermenéutica del sujeto. Ediciones de La Piqueta. Madrid, España. Traducción por Álvarez-Uría, F. ISBN 84-7731-177-3.
- Giles, M. (2008). Las prácticas de enseñanza del deporte: Del alto rendimiento a la formación, el camino inverso, recorrido metodológico. In Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP. Universidad Nacional de La

Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.

- Godoy, S., & Casaubón, J. (2001). Relaciones entre la Formación del Entrenador Deportivo y la Formation del Profesor de Educación Física. Revista Apunts. Educación Física y Deportes, 65, 39-45.

- Gómez Torres, Y. A. (2016). Experiencias de ingreso a la docencia en el sector oficial en Bogotá: el caso de los profesionales no licenciados (2005-2014). *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*. Disponible en: Repositorio, universidad nacional de Colombia.

- Gutiérrez-García, Carlos, & Hoyos Cuartas, Luz Amelia, & Takito, Monica Yuri, & Pérez-Pueyo, Ángel (2014). Perfil profesional de los educadores de deporte escolar en Bogotá. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (26),60-65. [fecha de Consulta 25 de octubre de 2020]. ISSN: 1579-1726. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732292011

- Guzmán, G., (2013). Caracterización de necesidades de formación docentes y directivos docentes oficiales del municipio de Zipaquirá. Recuperado el, 10.06.2020. Disponible en https://n9.cl/44fq6

- Jiménez, A. (2019). *Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018*. Revista Historia de la Educación Colombiana. revistas.udenar.edu.co. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5039

- Jiménez, A. (2018). Historia del pensamiento pedagógico colombiano. Una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación. Universidad pedagógica Nacional. (1.ª ed., pp. 147-165). ISBN: 958-8226-21-X

- Jiménez, A. (2018). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances. Pedagogía y Saberes, 48, 153-161.

- Jiménez, A. (2009). E*l principio de reflexividad y triangulación en el enfoque cualitativo de investigación. un aporte a las investigaciones en memoria.* En memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria. Compilado por Adrián Serna Dimas. Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD); Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. ISBN: 978-958-8397-04-7. pp. 111-126

- Jiménez, A; Torres, A (2006). La práctica investigativa en ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. ISBN: 958-8226-21-X Disponible en: https://cutt.ly/mOVsLFI

- Jiménez, A. (2006). Algunos elementos para la investigación en historia. La práctica investigativa en ciencias sociales, 137-151. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052750/elementos.pdf

- Murcia Peña, N., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud, 3(2), 175-212.

- Niño Zafra, L. S., & Díaz Borbón, R. (1999). *La formación de educadores en Colombia*. Pedagogía Y Saberes, (12), 5.15. https://doi.org/10.17227/01212494.12pys5.15

- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. Pedagogía y Saberes, 50, 29–49.

- López, J. M. R., Viera, E. C., & Fuentes-Guerra, F. J. G. (2001). Necesidad de formación psicopedagógica de los entrenadores deportivos. Agora digital, (2), 14.

- Ríos, R & Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. Pedagogía y Saberes No. 39; Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 21-32.

	• Ruiz Ortega, Lucero Alexandra (2006). Pensamiento Docente Sobre Los Procesos De Enseñanza En La Educación Física. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 2 (1), 79-99. [Fecha de Consulta 24 de mayo de 2021]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859004 • Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in Physical Education Teacher Education. Recuperado de: semanticscholar.org. Fecha de recuperación 1 septiembre 2020. Disponible en: https://n9.cl/nknms • Tognato, C., & Sanandres, E. (2016). Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá. Alcaldía Mayor De Bogotá Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Disponible en: https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/125 • Vezub, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1),0. [fecha de Consulta 24 de junio de 2020]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711102 • Villota, O. (2016). Los problemas que enfrenta la formación de educadores en los programas de licenciatura en Colombia: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *19*(19), 141-166. DOI: https://doi.org/10.22267/rhec.161919.18 • Vizuete Carrizosa, M. (2019, 23 octubre). *La Formación Del Profesorado De Educación Física*. efidex. https://efidex.blog/2019/10/22/la-formacion-del-profesorado-de-educacion-fisica/#comments
	El trabajo formación docente y práctica pedagógica en el docente no licenciado de educación física: estudios de caso, está compuesto por una introducción que empieza a situar al lector entorno a la razón de ser del

Contenidos	trabajo investigativo. Se sitúa al lector dentro de una problemática surgida en el espacio contemporáneo de las políticas educativas que convalidan la viabilidad para el oficio docente de un grupo de profesionales no licenciados. Así mismo, se plantea la conjetura en la igualdad en el ejercicio docente entre docentes no licenciados y los licenciados que ejercen la enseñanza de la educación física en el entorno escolar, pero distinguiendo en ellos los diferenciales pedagógicos en cuanto a su formación disciplinar. Posteriormente, en el estado del arte se contextualiza el acumulado hermenéutico sobre lo dado. Por lo tanto, es posible distinguir ocho referentes de orden nacional y cuatro del orden local; permitiendo al lector establecer diferencias y similitudes a nivel conceptual, metodológico y conclusivo entre la presente investigación y las citadas. En continuidad, la investigación cuenta con tres capítulos, constitutivos de un marco teórico elaborado a partir de una tríada conceptual donde se distinguen formación docente, práctica pedagógica y escuela. En el primer capítulo se aborda el tema de formación docente, en cuanto a tensiones políticas e históricas a partir de la segunda mitad del siglo XX. En capítulo dos se trabaja sobre el devenir del docente de educación física como un sujeto histórico, ético y político. Finalmente, en el tercer capítulo se argumentan los patrones praxeológicos que a nivel pedagógico caracterizan al docente no licenciado de educación física. La investigación cierra su proceso metodológico emitiendo una serie de conclusiones ajustadas a su pregunta problema, objetivos e hipótesis.

Conclusiones	Las conclusiones de la presente investigación son producto de una triangulación de la información elaborada por un profesional en ciencias del deporte que se presenta como parte del objeto, las percepciones de un grupo de docentes licenciados y afines a la educación física y el compilado hermenéutico sobre lo dado. Así pues, el fenómeno interpretativo y descriptivo permitió encontrar que los docentes afines se consideran entrenadores e ingresaron a la docencia escolar condicionados por la estabilidad laboral y económica. De igual forma, se muestran en el entorno escolar como profesionales técnicos que repiten y reproducen conocimientos generados por otros. Son pragmáticos y dueños de un discurso verbalista que se caracteriza en el énfasis sobre lo tecnológico y lo instrumental, orientando la educación física hacia el rendimiento, esto es, al desarrollo de la condición física por encima de todo. Desconocen postulados pedagógicos, por lo tanto, tienden a hacer eco de los modelos tradicionalistas con los que fueron enseñados. La experiencia en la enseñanza de la educación física contribuye a la reflexión, en tanto, permite la transformación de las prácticas docentes. A ser docente de educación física se aprende en el oficio, indiferente del tipo de formación recibida. De modo que la práctica se convierte en una hibridación de metodologías tradicionales y activas. Desde este precepto se pudo dilucidar que dicho fenómeno también es recurrente en los licenciados en educación física, por tanto, no se halló una diferencia significativa en las prácticas docentes entre afines y licenciados que trabajan en colegios públicos o privados en distintos niveles o calendarios. Así pues, el fenómeno de la despedagogización fue

	evidenciado dentro de esta investigación como un problema que involucra tanto a docentes licenciados como a afines, pues se privilegia el uso de metodologías tradicionalistas como estrategia para neutralizar vicisitudes exógenas, indistintas a la formación docente. Así mismo, los docentes licenciados y afines se esfuerzan por enseñar contenidos útiles y significativos para la vida. Ambos trabajan arduamente por recuperar la imagen del docente y la asignatura de educación física. Se presentan como sujetos éticos que se comprometen a desarrollar clases amenas y motivantes, pese al distanciamiento que toman del PEI de sus colegios para la elaboración de contenidos curriculares. Igualmente, su capacidad reflexiva les permite aceptar la necesidad de suplir los vacíos que la formación inicial les dejó. Por lo tanto, son conscientes de la necesidad permanente de actualizarse tanto disciplinar como pedagógicamente.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 16

ESTADO DEL ARTE 21

CAPÍTULO 1. FORMACIÓN DOCENTE: TENSIONES POLÍTICAS E HISTÓRICAS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX 34

1.1. Proemio De La Formación Docente En Colombia 34

1.1.1. ¿Cómo Entender La Formación Docente? 37

1.2. Historiografía Sobre La Formación Docente En Colombia.....38

1.2.1. Las Normales.....41

1.2.2. Las Facultades En Educación.....44

1.3. Políticas y Formación Docente En La Segunda Mitad Del Siglo XX. 46

1.3.1. Incidencia Del Decreto 1278 De 2002 En La Formación Docente. 49

1.4. La Educación Física Como Un Campo Para La Formación Docente.....51

CAPÍTULO 2. EL DEVENIR DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETRATO A NIVEL NACIONAL. 53

2.1. Historiografía.....53

2.2. La Formación Del Licenciado En Educación Física. 55

2.3. La Formación Del Docente Afín A La Educación Física.....58

2.4. La Educación Física En El Entorno Escolar.....59

2.4.1. Quién Es El Docente En Educación Física.....63

CAPÍTULO 3. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, BASE CONSTITUTIVA DEL SABER EN EL DOCENTE AFÍN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....66

3.1. Episteme Pedagógica Del No Licenciado En Educación Física.....66

3.2. Práctica Pedagógica. 69

3.2.1. La Práctica Profesional Como Base De La Práctica Pedagógica En El Docente No Licenciado De Educación Física.....71

3.2.2. Factores Que Inciden En La Práctica Pedagógica Del Docente Afín A La Educación Física.....75

3.3. Similitudes En La Práctica Pedagógica Entre El Licenciado En Educación Física Y El Docente Afín. 82

3.4. El Docente Afín A La Educación Física Como Sujeto Ético 84

CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....90

4.1. Enfoque cualitativo y cuantitativo 90

4.1.1. El Enfoque Cualitativo.....91

4.2. Método De Investigación. 91

4.3. Diseño. 93

4.3.1. Fuentes. 93

4.3.2. Muestreo.....95

CAPÍTULO 5. RESULTADOS 97

5.1. Interpretación De La Práctica Pedagógica En Voz De Los Docentes Afines Y Licenciados De Educación Física 98

5.2. Interpretación a Las Percepciones Que Los Docentes Tienen Sobre Las Bases Epistemológicas Que Constituyen Su Saber Disciplinar.....109

CONCLUSIONES.....115

REFERENCIAS.....127

ANEXOS 134

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Perfil de formación Docente 31

Tabla 2. Programas activos de licenciatura de educación física en la ciudad de Bogotá.....57

Tabla 3**.** Oferta de programas activos afines a la educación física en Bogotá. 59

Tabla 4**.** Plan de estudios en pedagogía, ofrecido por carreras afines a la educación física en Bogotá. 68

INTRODUCCIÓN

Cuando se ejerce la docencia desde la mirada de un profesional en ciencias del deporte, la enseñanza se convierte en sí misma en un reto por derrumbar paradigmas y en una práctica de sueños cumplidos y de otros por realizar. De acuerdo a esos pendientes, el presente trabajo documental se presenta como el cierre a un arduo proceso investigativo que se planteó como una oportunidad para reconocer el esfuerzo que los profesionales afines a la educación física hacen por dotar de significado a una asignatura que por años ha sido estigmatizada, y por cambiar los ambiguos imaginarios en torno a la exigua idoneidad que el docente afín de educación física posee para el ejercicio de la enseñanza escolar

Entre tanto, los ejes teóricos aquí desarrollados abren un espacio para la descripción e interpretación orientada hacia el (re) conocimiento de la labor de los docentes afines a la educación física en el entorno escolar, presentándolos como sujetos dueños de un discernimiento procedimental distante de ser técnicamente diferente al de los docentes licenciados, y como profesionales con idoneidad y capacidad de innovación, tal como reclama el decreto 1278 de 2002. Es claro que los profesionales afines a la educación física tienen una escasa formación en pedagogía la cual dificulta el ejercicio docente, especialmente en sus inicios. No obstante, el conocimiento en pedagogía es mucho mejor con relación a profesionales de otras carreras que tienen curso en el sector escolar, dado que la base de su axioma central, suscrito en el desarrollo del movimiento humano, guarda una cercana relación con las licenciaturas. Así pues, su saber disciplinar se presenta como una posibilidad para generar un impacto en la escuela, sociedad y territorio que habitan. Es por ello, que este trabajo rescata las voces de cuatro docentes afines a la educación física y les da un espacio reflexivo que permita caracterizar la forma en la que asumen la práctica pedagógica, sus bretes teórico-prácticos y sus oportunidades para enriquecer el sector educativo escolar.

En el marco de las políticas estatales de nuestro país, se ha evidenciado la necesidad de fortalecer el sistema público de educación. En 2002 se emitió el nuevo sistema de profesionalización docente (Decreto 1278), el cual puso de frente un álgido debate al permitir el ingreso a la enseñanza escolar de profesionales no licenciados, con miras a mejorar la calidad educativa del país. Por tanto, la presente investigación toma en consideración las objeciones alrededor de la necesidad de una formación pedagógica para enseñar, sin embargo, al adherirse a los planteamientos de las políticas educativas que afirman que lo más importante en un docente es el dominio del saber disciplinar y su actualización (artículo 38, decreto 1278 de 2002); se aspira a demostrar la viabilidad del docente afín en el sector escolar.

Por otra parte, se busca probar la hipótesis que sostiene la paridad que en la práctica pedagógica (co)existe entre licenciados y docentes afines del área de la educación física, específicamente. Lo anterior se presume por el parentesco axiológico que tanto las licenciaturas en educación física como las carreras afines comparten frente al desarrollo del movimiento humano, y por el uso de metodologías instruccionales provenientes del entrenamiento deportivo. Así pues, en esta investigación el lector encontrará una disertación crítica y reflexiva que le permitirá configurar una nueva realidad inherente a los sujetos-objeto aquí consultados. Es preciso aclarar que aquí no se pretende validar el ejercicio de la docencia sin una adecuada formación en pedagogía, ni asignar una caracterización universal que tienda a generalizar las prácticas pedagógicas de todos los docentes afines de educación física que ejercen su labor en el sector escolar, pero sí constituye una aproximación a un fenómeno propio de la realidad educativa que experimentan estos profesionales Durante su labor como docentes escolares. Así mismo, es constitutivo aclarar que el término “práctica pedagógica” es abordado a lo largo del texto como un sinónimo de quehacer o de práctica docente, el cual refiere a la actividad de enseñar que lleva a cabo un docente para propiciar en sus educandos los aprendizajes esperados, en sintonía a los objetivos y contenidos establecidos en el currículo.

Por tanto, está investigación pretende develar su pregunta problema que, en equivalencia metodológica a su objetivo general, busca identificar ¿Cómo conciben sus prácticas pedagógicas un grupo de cuatro docentes afines, que ejercen la enseñanza de la educación física en instituciones escolares de Bogotá? De igual manera, aspira disipar un entorno de sub preguntas que se desprenden de la discusión central, y que giran en torno a reconocer ¿Qué relación tiene su formación disciplinar con sus prácticas pedagógicas?; ¿Cómo desarrolla una clase un docente afín a la educación física?; ¿Qué modelos pedagógicos usa?; ¿Dónde obtiene los contenidos a enseñar?; ¿Qué habilidades para enseñar presenta?; ¿Qué posibilidades de mejora le atañen a su oficio?; ¿Cuál es la diferencia en su formación docente en comparación con un licenciado? y ¿Qué tan diferentes son las prácticas pedagógicas entre licenciados y afines en educación física?

El soporte metodológico que da fuerza a esta investigación también atañe al desarrollo de su objetivo central, el cual fue planteado como: identificar cómo conciben sus prácticas pedagógicas un grupo de cuatro docentes afines, que ejercen la enseñanza de la educación física en instituciones escolares de Bogotá; seguido de tres objetivos específicos que fueron trazados así: i) Mostrar la percepción que tienen cuatro docentes afines en educación física sobre la incidencia de su formación disciplinar para el ejercicio docente, a través de la aplicación de una entrevista semi estructurada y la comparación de los planes de estudio de carreras afines a la educación física. ii) Distinguir el sentido ético que le atribuyen a su práctica pedagógica en el entorno escolar, a partir de la descripción de su propia experiencia. iii) Determinar cómo se lleva al aula el saber pedagógico adquirido, y qué similitudes o diferencias le subyacen al compararlo con el ejercicio y saber pedagógico de un licenciado en educación física.

Al hilo de las preguntas anteriores y de sus respectivos objetivos, la presente investigación se ha estructurado en tres capítulos. En el primero, “formación docente: tensiones políticas e históricas en la segunda mitad del siglo XX”, se consideran las características historiográficas que fundamentaron las necesidades epistémicas y pragmáticas de la formación

docente en Colombia a partir de 1936 con la creación de la escuela normal superior. Se hacen algunas consideraciones a las políticas educativas en Colombia que sentaron las bases de la formación de los docentes afines a la educación física y convalidaron su ingreso al ejercicio de la enseñanza escolar (Decreto 1278 de 2002). Así mismo, se señala la estrecha relación arqueológica entre política y educación, para el sustento de los saberes y el poder, argumentos respaldados en la visión intelectual de los estudiosos en el tema como Absalón Jiménez, Olga Lucia Zuluaga, Libia Stella niño y Rafael Ríos. El segundo capítulo, “el devenir del docente de educación física, un retrato a nivel nacional” pretende mostrar al lector una visión general de cómo se fue constituyendo el rostro del docente afín de educación física, así como el origen del fundamento epistemológico que constituye su práctica educativa. Se describe la naturaleza de su saber disciplinar y se le compara con el saber que poseen los licenciados de educación física, partiendo de los aportes históricos y teóricos dados por Víctor Chinchilla, Luis Felipe Contecha, Absalón Jiménez, Lucero Ruiz y Napoleón Murcia. El tercer capítulo “la práctica pedagógica, base constitutiva del saber en el docente afín en educación física”, describe de forma general los elementos que tiene un docente afín para desarrollar su oficio como educador, teoría sustentada por los aportes de Manuel Vizuete, Marcelo Giles, Sergio Ibáñez y Richard Tinninig. Se realiza un paralelo comparativo a los programas de estudio a las universidades que brindan programas de formación en carreras afines a la educación física en Bogotá, con el fin de establecer las características y contenidos en la formación pedagógica, y así mismo, conocer cómo es asumido el proceso de las prácticas profesionales en la preparación de un potencial docente en el entorno escolar. Finalmente, se plantea el rostro del docente afín como un sujeto ético, desde la visión de Michael Foucault.

La parte final del documento está compuesta por las consideraciones metodológicas, el análisis de resultados y las conclusiones. La exposición de las derivaciones en el cierre de la presente investigación cualitativa se articula en dos momentos, el descriptivo y el interpretativo.

Así pues, la aplicación de las entrevistas semiestructuradas indica el primer instante llamado descripción, siendo un acercamiento prudente a un cúmulo de percepciones y conductas registradas por quien aquí escribe. En tanto que la interpretación es el fenómeno de organizar la información obtenida con el fin de dilucidar y dar sentido a una nueva realidad.

Por último, se hace una extensiva invitación al lector para dejarse envolver en el desarrollo del tema, en tanto que esta investigación hace un abordaje diferente a una realidad educativa y toma en consideración la oportunidad e idoneidad del profesional afín para el ejercicio de la docencia escolar. Así mismo, se invita al lector a ejercer una lectura crítica distante de imaginarios y tomar en consideración la utilidad de este trabajo, dado el creciente interés social por el deporte escolar y por la escasez de estudios sobre el rol del docente afín a la educación física en Colombia, concretamente en Bogotá. Por consiguiente, la importancia de la presente investigación que sustentada de forma disímil en su enfoque histórico-descriptivo busca defender el papel del docente afín como un sujeto idóneo, innovador, ético, político y reflexivo, capaz de analizar sus experiencias y transformar sus prácticas.

ESTADO DEL ARTE

Desde la perspectiva de la investigación en ciencias sociales los estados del arte o balances de lo dado, son un primer acercamiento para adosar la realidad. Del mismo modo, se constituyen en el principal insumo cuando se empieza a indagar sobre lo investigado. Por lo tanto, la minuciosa pesquisa de documentos escritos, gráficos y/o auditivos, se presenta como un proceso hermenéutico que permitirá identificar acumulados teóricos adyacentes al objeto mismo del estudio que se ha planteado. La revisión detallada de fuentes lleva a que el investigador se apropie de un conocimiento y de un discurso marcado por la referenciación hermenéutica, para así generar discursos interpretativos sobre la realidad social.

Los estados del arte se fundamentan a partir de una pregunta clara y delimitada, esta última se convierte en la principal coordenada para una contextualización que lleve a conocer y catalogar el acumulado teórico previo. Contextualizar habilita al investigador para clasificar de manera específica las fuentes y establecer, a partir de ellas, tanto diferencias como similitudes a nivel conceptual, metodológico y conclusivo. Por último, el investigador debe efectuar una categorización que le permita generar categorías interpretativas que fundamentan la interpretación del trabajo en general. La debida sistematización de la información le concederá al investigador poder conocer el balance actual de su objeto de estudio y facilitarle la creación de nuevos ámbitos de investigación.

> *El abordaje de la realidad dada en el presente como un producto del acumulado del pasado permitirá la interpretación inicial de un contexto.* (Jiménez y Torres 2006:31).

En resumen, los estados del arte delimitan y aclaran el problema de investigación, en tanto "(…) se comprueba que sólo se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar

un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado.[1] Así pues, constituir el estado del arte en una investigación es justificar la existencia de la problemática y la urgencia por darle solución, creando un punto de partida desde el acumulado epistemológico y metodológico del mismo. Con base en el anterior planteamiento, a continuación, se darán a conocer algunos referentes que asocian el saber y la práctica pedagógica del Docente no licenciado, ese mismo que llegó a las escuelas del Estado, favorecido por el Nuevo Estatuto Docente (Decreto 1278 de 2002). Aquí se gestan los inicios conceptuales que dan claridad sobre los saberes y habilidades que acompañan al docente no licenciado que ejerce sus labores en el sector escolar.

En Colombia se han realizado diversos estudios sobre la formación del Docente, sin embargo, son poco comunes las investigaciones que abordan el ingreso a la docencia, la formación inicial y el desempeño pedagógico de los profesionales no licenciados inscritos a la Docencia escolar. Este es un tema que apenas se empieza a indagar, a razón que hace un poco menos de veinte años se permitió y normatizó el ingreso a la labor Docente de profesionales no licenciados. Durán, Acosta y Espinel en 2014, en su investigación llamada *"Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito",* caracterizaron la experiencia de Profesionales No Licenciados (PNL), quienes a partir del Decreto 1278 de 2002 pudieron emplearse en la escuela pública del Distrito Capital. Por medio de una investigación cualitativa con método descriptivo-analítico se abordaron aspectos de la realidad de tres instituciones educativas del Distrito con el fin de analizar la experiencia docente de ocho PNL. Con base en lo anterior, se pudo identificar que las actividades de enseñanza de los PNL se hallan desactualizadas de referentes pedagógicos y didácticos. Los PNL reconocen sus falencias pedagógicas y aseguran que ello se debe a las características de su formación inicial y a que los contenidos de los cursos de

[1] Jiménez y Torres 2006:32

formación pedagógica y didáctica no fueron suficientes para orientar su labor, suplir los vacíos conceptuales, ayudarles a tener la capacidad para atender asertivamente a la diversidad de sus estudiantes y a considerar la heterogeneidad en la realización de planificaciones y evaluaciones. Con frecuencia los PNL, tienden a utilizar métodos de enseñanza mecanicistas y tradicionales como las mejores estrategias didácticas para asegurar que sus estudiantes obtengan mejores puntajes en las pruebas, especialmente en las de Estado. Los elementos de su práctica pedagógica se basan en la repetición de los modos y rutinas vivenciadas bajo su rol como estudiantes[2]. Esto genera dinámicas de ensayo y error en la configuración de su trabajo en el aula, lo cual permite encasillarlos como profesores netamente conductuales.

En línea a los aportes de Durán y otros; Cuervo en 2013 con su investigación etnográfica, con un enfoque cualitativo, llamada *La Inserción De Profesionales Docentes No Licenciados, Al Sistema Público Educativo: ¿Qué Hay En Su Quehacer Pedagógico?* Pudo determinar que los profesionales no licenciados poseen un alto grado de apropiación de las competencias básicas, no obstante, la mediación didáctica en contextos prácticos es poco visible. Son dueños de un discurso verbalista, apegado a un enfoque tradicional; prevalece la planeación homogénea, estandarizada y excluyente de las diferencias cognitivas, físicas y afectivas de sus educandos. Pese a ser bastante innovadores en la propuesta de proyectos educativos institucionales, sus planteamientos pierden poder de ejecución debido a que no tienen el saber específico sobre teoría curricular, políticas públicas educativas, gestión de la calidad educativa y otros conceptos que conciernen únicamente a la docencia. Las habilidades más representativas de estos profesionales se centran en el campo netamente operativo e instrumental, pues la planeación de sus actividades es entregada cumplidamente, son puntuales con los horarios de clases, son organizados y establecen relaciones sociales basadas en el respeto por la comunidad educativa

[2] En similitud a lo planteado por Vizuete, 2019

en general, pero especialmente con sus estudiantes debido a que se hallan próximos en edad y por afiliarse con sus gustos personales. Pese a sus limitantes pedagógicas, son claros en la exposición de los contenidos, propician espacios para el análisis y la reflexión, brindan asesoría oportuna ante la falta de claridad de los temas, presentan en el desarrollo de innovaciones en el aula. Estos sobresaltos operacionales se fundan en la vocación. Se distinguen dos categorías, una primera asumida como vocación pedagógica: Los PNL justifican y defienden su labor apegándose a la vocación como sinónimo de gusto por el oficio. Con ella, no es necesario contar con la formación de bases profesionales alrededor de la pedagogía para ejercerla, con querer hacer las cosas bien, es suficiente. (Durán, Acosta y Espinel. 2014). Una segunda categoría planteada como afiliación por el oficio, asumida como sentido de pertenencia, elemento al cual se encuentran desarraigados, pues abandonarían la docencia frente a una oferta laboral en su campo y prefieren ser denominados como lo indica su titulación y no que se les llame docentes. (Cuervo, 2013). Con relación a lo anterior, el planteamiento emitido se queda sin sustento bajo la lupa del Decreto 2450 de 2015. Aquí se circunscribe a la pedagogía como la disciplina fundante en la formación de licenciados, convirtiéndose en el elemento primordial para la formación de profesores, independiente del programa y saber específico. Esto le agrega un discurso reconciliador de la profesión y desmitifica por completo el imaginario de la vocación como principal elemento de la praxis educativa.

Así mismo, se puede decir que gracias al Decreto 1278, la Escuela es una mixtura de licenciados y no licenciados, una jungla de profesiones donde en la actualidad es común ver a ingenieros, arquitectos, entrenadores, psicólogos, etc. Es decir: a un nuevo tipo de Docente. (Gómez, 2016; Guzmán, 2013)

> *“En el Distrito se da un fenómeno bien particular y es que la mayor parte de profesionales se encuentra en las áreas de mate… de… ciencias básicas, tenemos ingenieros, ingenieros o físicos, químicos o matemáticos puros enseñando química,*

> *biología, matemáticas y las afines en el colegio; claro, tienen un conocimiento que es desbordante, sí… y tienen un montón para ofrecer en conocimiento a los estudiantes, el problema es la metodología"* (Gómez, Y. 2016:92).

Los docentes no licenciados que ingresan al sector público por lo general se desenvuelven en: educación religiosa, ética y valores, emprendimiento y educación física, (estos últimos correspondían a dos profesionales con título en ciencias del deporte). (Guzman,2013); no obstante, Gómez (2016) en su investigación" *Experiencias de ingreso a la docencia en el sector oficial en Bogotá: el caso de los profesionales no licenciados (2005-2014)".* Determinó que entre los docentes no licenciados los Psicólogos y los Ingenieros de Sistemas son los profesionales más comunes. Con relación a los profesionales afines a la educación física se registraron 9 profesionales Durante 2014; 5 en Cultura Física y 4 en Ciencias del deporte. (Sanandres, 2015, p. 82, como se citó en Gómez, 2016, p. 82-83). Conviene subrayar que, la docencia en educación física en el sector oficial es quizás una de las ocupaciones más apetecidas entre los PNL. Por otro lado, en esta investigación se determinó que, frente a la experiencia previa para el ingreso al sector oficial, el 68% manifestó que se iniciaron en la educación en el sector privado. La magnitud del fenómeno registra que, en 2009 ingresaron 32.978 no licenciados; En 2010 ingresaron 31.713; En 2011 ingresaron 31,471; En 2012 ingresaron 38.645 y en 2013, ingresaron 31.392 Docentes no licenciados con mayor predominio del género femenino, especialmente para ejercer en la educación inicial. En cuanto a las profesiones de estos docentes, el 74% son licenciados, mientras el 19% son profesionales de otras áreas.

Con el nuevo estatuto de profesionalización se permite el ingreso tanto de licenciados, normalistas y otros profesionales, pero con relación al último grupo, varios estudios (Jiménez, A. 2018; Ávila, B.2012 y Bautista, M. 2009) sostienen al unísono que con la incursión de sujetos sin formación pedagógica en la enseñanza escolar se produce una desprofesionalización de la labor docente. Tanto la pedagogía como la didáctica pierden su sentido en el ejercicio de educar y se

contempla cada vez más el rol docente como el de un simple operador de la enseñanza. Este aspecto es necesario observarlo detenidamente con el propósito de identificar las acciones específicas del Docente No licenciado en la Escuela. Bautista, M (2009) en su investigación *La Profesionalización Docente En Colombia,* analizó las implicaciones sociales y ocupacionales del Nuevo Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) en el cuerpo docente estatal, a partir de su comparación analítica con el anterior estatuto (Decreto 2277 de 1979). Las conclusiones emitidas permiten establecer que el Decreto 1278 de 2002 con su sistema de ingreso (Evaluación de saber disciplinar) cierra de frente la puerta a los licenciados y normalistas, pues ya no tiene ventaja la fundamentación pedagógica alcanzada en las instituciones que emiten la titulación docente. Al evaluarse únicamente los saberes disciplinares los docentes no licenciados obtienen los mejores resultados en la prueba de ingreso, debido a que tienen mayor preparación disciplinar específica. Bajo estos preceptos, el Decreto 1278 se presenta como un elemento que favorece la desigualdad social, a razón que los docentes licenciados presentan una mayor dificultad para acceder a programas de actualización y ascender en el escalafón. Para los profesionales no licenciados es más fácil ingresar a programas de especialización como maestrías o doctorados, debido a que una parte de ellos goza de una condición económica privilegiada. Las posibilidades de formación docente que pueden tener los licenciados del sector público están soportadas en apoyos que, en ocasiones, el gobierno les puede brindar por medio de becas o créditos[3]. El álgido debate planteado por Bautista con relación al Escalafón Docente subyace en la remuneración económica que se ve incidida por los estudios de especialización. La discordia entre el Docente Licenciado y el no licenciado se enmarca en la competencia desigual frente a dichos cursos, pues a mayores estudios, mayores ingresos. Con respecto a este elemento Guzmán, J (2013) con su investigación llamada *"Caracterización de necesidades*

[3] Calvo, G. (2006). La profesionalización docente en Colombia.pp15-16

de formación docentes y directivos docentes oficiales del municipio de Zipaquirá" encontró que, en una planta de 39 centros educativos del Municipio de Zipaquirá, conformada por 549 docentes, había entre ellos 57 profesionales no docentes (10%) y tan solo 4 de ellos presentaba formación en maestría. En contravía se puede ver como de los 549 docentes (tanto licenciados como no licenciados) tan solo el 7% de ellos tenían formación en maestría y el 50% presentaban especialización de los cuales el 10% eran docentes no licenciados. Los datos anteriores ayudan a deducir que el concepto de Bautista no se ajusta del todo al contexto de la realidad, pues en una investigación hecha por el Banco de la República en 2018 permitió ver que el acceso a los cerditos de ayuda, hicieron que el porcentaje de las maestrías del cuerpo docente en todo el país fuera del 43%. Los datos anteriores permiten identificar que algunas de las conclusiones de Bautista se quedan sin piso frente a lo relacionado con la desigualdad social, en términos de salario y reconocimiento social. Pero como se pudo observar; los licenciados presentan mayores estudios de especialización y no al contrario. No obstante, la conclusión emitida con relación al debilitamiento de la profesión docente, se funda a los anteriores referentes, pues se pudo observar que no existe una vocación por la profesión por parte del docente no licenciado, a razón que reconocen que ejercen la labor docente por no tener campo de acción en sus profesiones y por la estabilidad laboral que el sector educativo estatal les brinda.

Una de las mayores discusiones con relación al ingreso del docente no licenciado producto del 1278 a la Escuela Pública, se da en el marco de las políticas de Estado que desde los finales de los años setenta se han enfocado en la exigencia en la formación docente en aras de aumentar la calidad de la enseñanza especialmente en los entornos escolares. Por tanto, la formación de los docentes es menester de los gobiernos nacionales, al tiempo que serán ellos los que cumplirán con las intencionalidades circunscritas en las políticas educacionales, y también será sobre ellos que recaerá la responsabilidad de la creación y mejoramiento del saber pedagógico que identifica y da sentido al oficio de enseñar. En esta línea Jiménez, A (2019)

realizó un artículo llamado "*Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018".* Es menester considerar que las políticas públicas, especialmente las colombianas, conciben al docente como un sujeto con una identidad inacaba, el cual debe completar su formación profesional hasta niveles de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Desde la percepción historiográfica del profesor Absalón Jiménez, se puede indicar que las principales reformas, leyes y/o decretos legislativos que han influenciado desde los años setenta en la aparición del nuevo estatuto docente son:

- *Decreto 088 de 1976*, por medio del cual se moderniza el Sistema educativo colombiano. En este Decreto se estableció que al Sistema educativo lo componían la Educación formal, la Educación no formal y la educación Especial. A las universidades se les suman las Licenciaturas en preescolar, pedagogía infantil y educación especial.
- *Decreto 1419 de 1978*, cambió la denominación del título de Maestro, que históricamente ofrecían las escuelas normales, por el de "bachiller pedagógico". El ministerio de Educación Nacional (MEN), fortaleció de manera estratégica, a las Facultades de Educación para profesionalizar la profesión docente, ya no como normalistas, sino como Licenciados.
- *Estatuto Docente: El Decreto 2277 De 1979***,** se le dio estabilidad laboral a la profesión, se reconoció al docente como funcionario del Estado, Se le asignó un "un sueldo justo"; y otorgó el derecho a la profesionalización, actualización y capacitación permanentes. De igual forma se estableció que solo podría ejercer la docencia en planteles educativos del Estado, aquellos profesionales con título de licenciado o normalista o aquellos que estuviesen inscritos en el escalafón nacional docente.
- *Ley 115 de 1994*, en su Artículo 104, definió al educador como un orientador en los establecimientos educativos. En este sentido, únicamente se podía nombrar educadores del estado a quienes, previo concurso, hubiesen aprobado y acreditado los requisitos legales.

Hubo excepciones que permitieron el acceso a profesionales no licenciados cuando no existían personas idóneas, dentro de los parámetros indicados.

- *Decreto 272 de 1998**,*** evidenció la importancia de la pedagogía en el proceso de formación de maestros y profesores, a los que se reconoció como intelectuales de la educación y trabajadores de la cultura.
- *Decreto 1278 De 2002: El Nuevo Estatuto De Profesionalización Docente.* Se rige por un principio pragmático, con base en la experiencia y títulos universitarios; es decir "a mayor grado de profesionalización mayor sueldo".
- *Decreto 2566 De 2003,* es conocido entre los educadores como el "decreto de la desprofesionalización docente" pues, abrió las puertas para que cualquier profesional ejerciera la docencia en el país. Esta iniciativa se dio a partir de un principio burdo: "ese profesional debía recordar, primero, la manera como le enseñaron en la escuela hace décadas las materias, para luego enseñar a los niños de hoy".
- *Decreto 2450 De 2015*, La pedagogía es desplazada como disciplina fundante en la formación de licenciados por la práctica educativa. Ésta se convierte en el elemento primordial en el proceso de formación de profesores, independiente del programa y saber específico.

Continuando en esta misma línea Niño y Díaz (1999) con su investigación historiográfica "*La Formación De Educadores En Colombia"* mostraron a la formación de Docentes, como un pensamiento surcado de preocupaciones, necesidades, políticas, reformas curriculares y administrativas, normas y exigencias perentorias. Para los autores, aunque las políticas de Estado son vitales para mejorar los procesos de formación educativa, el Profesional Docente jamás debía perder su identidad y menos por causa de la constante emisión de regulaciones educativas, especialmente en los años 90. El Docente licenciado debe tener el mismo reconocimiento e importancia que las demás profesiones. Subrayan que el docente debe recibir

los beneficios económicos e institucionales para realizar de manera efectiva su labor, pues la profesión docente es igual de importante a las otras profesiones. De igual forma señalaron como a manera de presagio que un licenciado es un licenciado por naturaleza y un profesional en otra profesión, es un profesional hábil es su saber; ninguna otra profesión debería reemplazar a la profesión docente. De las normas abordadas, se considera destacar con relación a la discusión fundada sobre la profesión específica de ser docente a los Decretos 709 de 1996 y 272 de 1998*,* los cuales coinciden en la necesidad de una formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa y deontológica y en valores humanos ejercer la docencia, y el *Artículo 68, Constitución de 1991*, que establece: “La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.

A lo largo del diálogo presentado en torno a la estrecha relación entre el nuevo estatuto de formación docente y el ingreso de los docentes no licenciados al entorno escolar, se ha hecho cada vez más frecuente el reclamo hacia el mencionado estatuto, a razón que ha sido considerado como una intromisión directa del estado por desconfigurar la profesión docente. Sin embargo, cabe indicar que las políticas educativas inscriben a los licenciados el dominio sobre la acción pedagógica y a los docentes no licenciados el dominio sobre su saber disciplinar. A estos últimos se les exige como elemento consustancial para su ejercicio docente un curso de formación pedagógica que les permita continuar con el ejercicio de docente, pero el cual resulta ser en términos de tiempo y abordaje del saber pedagógico un elemento inocuo, gaseoso, que no alcanza a suplir los vacíos teóricos en dicho aspecto. A la luz de los referentes se puede deducir la necesidad de fortalecer las pruebas de ingreso a la carrera docente, dado que, fundamentalmente la prueba no es un instrumento representativo para catalogar las competencias pedagógicas (Decreto 1781 de 2003), por ende, es necesario que se convierta en una prueba clasificatoria y eliminatoria, esto con el objetivo de garantizar el ingreso de personal altamente calificado a la luz de la idoneidad profesional del docente. (Cuervo, 2013).

La brecha para el ingreso de Docentes no licenciados está abierta y se han identificado las características y las principales falencias que presentan estos profesionales, ahora lo importante es conocer los elementos en los cuales se fundamenta la formación del profesional afín como docente en el entorno escolar.

Como se ha mencionado las necesidades que se van sumando a caracterizar y a terminar (si es posible) de definir al maestro, son regulaciones provenientes del MEN. Una primera instancia se radica en los Decretos 709 de 1996 y 272 de 1998, los cuales refieren que la calidad profesional y el desempeño laboral docente, deben ser una de las principales preocupaciones del debate político y educativo, pues al docente es necesario estarlo dotando de una estructura pedagógica, epistemológica y ética, que le permita adquirir una conciencia e identidad profesional. (Niño y Díaz, 1999). Con relación al decreto 272, Calvo en 2006, en su investigación documental llamada: "*La profesionalización docente en Colombia*" muestra las competencias que para la práctica pedagógica debe poseer un docente proveniente del decreto 1278. (véase tabla 1).

Tabla 1.

Perfil de formación Docente

Ejes	Rasgos Para La Profesión Docente
Pedagógico	Conocimiento, dominio, orientación y contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Disciplinar	Dominio de un saber o disciplina determinada y/o de la gestión educativa.
Científico-investigativo	• Conocimiento y dominio de procesos de investigación pedagógica. • Conocimiento y dominio de procesos de innovación pedagógica.
Ético	• Idoneidad ética. • Orientación de la convivencia, tolerancia, la responsabilidad y la democracia.

Nota: Tomado de Martínez, L. (2006) página 74, citado por Calvo, G. (2006) p.11)

Calvo (2006:11), toma como referencia los hallazgos de ASCOFADE (2004) para indicar el conjunto de saberes que debe dominar el futuro docente. Se establecen dichos saberes, partiendo de la evaluación de las competencias provenientes de los exámenes de la calidad de la educación superior (ECAES).[4] Por lo tanto, un futuro docentes debe:

- Saber qué es, cómo se procesa y para qué el énfasis. Esta competencia se asocia con los saberes específicos propios de cada disciplina y para ello, el docente necesita conocer los contenidos científicos de su área.
- Saber enseñar el énfasis. Se trata de transformar los saberes disciplinares en saberes enseñables.
- Saber organizar, desarrollar y dirigir situaciones y ambientes de aprendizaje. Esto es concebir, diseñar y ejecutar espacios, dispositivos y procedimientos que permitan a los estudiantes, con sus diferencias y ritmos particulares, aprender los contenidos disciplinares. Aquí es de importancia el manejo de la tecnología y los recursos didácticos.
- Saber evaluar. Se refiere a los saberes relacionados con las distintas prácticas de evaluación en la institución, el aula, los proyectos educativos, la evaluación externa. Implica el seguimiento de los procesos y la autorregulación.
- Saber proponer, desarrollar, sistematizar y evaluar proyectos educativos y de aula.
- Saber articular la práctica pedagógica con los contextos. Esto es, afrontar las realidades básicas de la profesión y darle una identidad con la misma dentro de los marcos locales, globales, académicos y laborales.

[4] Ahora “Pruebas saber Pro”, consecuencia del Decreto 1781 de 2003

- Con todo lo relacionado hasta el momento aparece frente a los ojos del lector un condicionante negativo sobre el decreto 1278. No obstante, en un estudio hecho por la Alcaldía Mayor de Bogotá en 2016[5], se asegura que el verdadero mensaje que subyace al nuevo estatuto de profesionalización docente es la necesidad de formar a los maestros para el ejercicio profesional, con acciones concretas y específicas que incluyen:
    - Ser un buen planificador, organizador y aplicador de currículo.
    - Ser un sujeto investigador e intelectual que reflexione sobre su práctica pedagógica.
    - Ser experto o experta en la pedagogía, la didáctica y la enseñanza, preocupado porque sus alumnos y alumnas desarrollen competencias, habilidades y destrezas.
    - Ser facilitador de aprendizajes o creador de ambientes de aula.

[5] Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá. p.24

CAPÍTULO 1. FORMACIÓN DOCENTE: TENSIONES POLÍTICAS E HISTÓRICAS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

1.1. Proemio De La Formación Docente En Colombia

Por mucho tiempo se ha discutido acerca del saber que le es propio a un docente, y sin embargo aún no existe acuerdo que permita establecer aquellos saberes a considerarse como cardinales; bien sea los teóricos o los pedagógicos. (Álvarez, A. 1991:1) Actualmente, gran parte de la docencia escolar tiene como fin último la transmisión del conocimiento, por cuanto el docente, visto como un ser inacabado en su proceso de aprendizaje, se reviste de autoridad para dictar materia, valiéndose o no, de herramientas didácticas.

Lo anterior abre una interesante polémica sobre lo que necesita saber un docente, pero frente a los debates se cree que lo importante es que sepa enseñar, y enseñar es una categoría que, en su naturaleza conceptual habilita a cualquier persona para tal fin, aunque para ejercer la docencia se requiere de una preparación y de una certificación académica formal. Es aquí donde la formación y capacitación docente suelen surgir como respuestas precipitadas a la dificultad que presenta ejercer la enseñanza. ¿Pero desde las políticas de estado que se plantea al respecto?

Las bases legislativas que abren el debate sobre el oficio docente en nuestro país, son tomadas aquí a partir de la segunda mitad del siglo XX. Para tal efecto se debe considerar el decreto 2277 de 1979 y la ley general de educación (ley 115 de 1994), las cuales indican que quien hubiese decidido a ejercer la educación escolar en el sector oficial debía ser un profesional idóneo, altamente capacitado en pedagogía y didáctica. Dichas normativas evitaban, pero no excluían, a cualquier otro profesional para ejercer la docencia. No obstante, el Decreto 1419 de 1978, rudimento de la tecnología educativa, fue una estrategia gubernamental que dio vida a los colegios INEM, estandartes que se caracterizaban por preparar a expertos en oficios certificados bajo el diploma de bachiller técnico. Se hizo necesario incluir a sujetos con vasta experiencia

técnica en programas como la carpintería, electrónica, metalurgia, etcétera; para que asumieran el rol de “profesores” de aula escolar. Así mismo, pero a inicios del siglo XXI, se expidió el Decreto 1278 de 2002 (artículo 7), cuyo resultado de la citada norma asentó la posibilidad para que profesionales formados en otras disciplinas del conocimiento (cultores físicos, entrenadores deportivos, profesionales en ciencias del deporte, etcétera) ejercieran la docencia, para este caso, de la educación física.

La influencia de las políticas educativas sobre el proceder y ser del docente se reafirma en el nuevo estatuto docente. Con él surge la categoría docente y se asientan las bases de la despedagogización, esto a razón que el docente de hoy es un experto en el método científico, un sujeto que instrumentaliza la pedagogía y alguien que desde su formación inicial mantiene una separación entre los conocimientos disciplinares y pedagógicos[6]. Igualmente, para Ríos y Cerquera (2013) con el decreto 1278 de 2002 se concibe que tener buenos conocimientos en una disciplina son suficientes para garantizar el ejercicio docente, por lo tanto, los saberes o conocimientos pedagógicos serán subsidiarios de ellos. El nuevo estatuto docente permite tener a un ingeniero ejerciendo la docencia escolar, pero solicita una armonía entre el arte y la ciencia, es decir que se valida el dominio del método, pero se demanda acreditación pedagógica como requisito para ejercer la enseñanza en el sector público. (Artículo 12, parágrafo 1)

Queda en evidencia que en cuanto a formación académica no hay un contenido especifico o exclusivo que convierta a los sujetos en docentes. Hoy en día se puede ejercer la docencia en cualquiera de los escenarios de la educación formal (pública o privada), solo se necesita un título profesional para ser docente. Desde otra perspectiva, es claro que la formación docente, es y ha sido una preocupación de las políticas de Estado que son llevadas al terreno práctico, a través de reformas administrativas y curriculares. (Niño, L; Díaz, R. 1999:5). En resumen, desde el

[6] Ríos, R; Cerquera, M. (2013)

punto normativo y legal, la inclusión de docentes no licenciados a la enseñanza pública está validada y regulada.

Para fines de esta investigación el comparativo entre licenciados y profesionales afines se habrá de asentar en el terreno epistemológico y práctico de la educación física y sus disciplinas académicas semejantes. Desde el punto de vista teórico, la educación física se vincula a la salud, la educación, el ocio, las relaciones sociales y la subjetivación, pero en sí misma la concepción teórica se hace difusa en el instante mismo en que surgieron otras carreras subsidiarias a la educación física. Como causa del artículo 69 de la constitución política, sobre autonomía universitaria, y con la emisión de la ley 30 de 1992, se produjo una proliferación de universidades, y una repartición de títulos en licenciatura y otras profesiones. (Niño, B. 1999:8-9). A partir de 1994 es cuando se vienen presentando alternativas académicas para capacitar a los docentes en educación física, distintas a la licenciatura. Las discrepancias epistemológicas son amplias entre unos y otros, pero principalmente se fundan en la formación pedagógica. No es que esté bien carecer de una a formación pedagógica, pero la pertinencia de que entrenadores deportivos, profesionales en ciencias del deporte, etcétera, actúen como educadores ha sido planteada por algunos autores desde hace bastante tiempo, pero de ellos (los profesionales no licenciados) se exigen bases académicas que les permitan enseñar adecuadamente. (López, J; Viera, E. C., & Fuentes-Guerra, F. J. G. 2001)

Tomando distancia de un espectro vanidoso, la realidad legislativa y formativa del docente en educación física será analizada a partir de la segunda mitad del siglo XX, tomando en consideración a licenciados y afines con el fin de comprobar o rebatir la habilidad que estos últimos tienen para ejercer la enseñanza. Posteriormente, se habrá de señalar cómo la educación física desde una perspectiva subjetivadora no desconoce la historia de aquellos sujetos que se acercan al campo de la enseñanza de esta disciplina; no le interesa si la formación inicial que recibieron, reciben o recibirán es desde las ciencias del deporte, la cultura física, el entrenamiento

deportivo o la licenciatura en educación física, pues en sí, todos esos campos del saber atienden a las dos dimensiones principales de la educación física: El sujeto como cuerpo y movimiento, y así, aunque unas más sociales (las licenciaturas) se esfuerzan por identificar al sujeto dentro del movimiento; y las otras, más cientificistas (las afines) se enfatizan en identificar el movimiento dentro del sujeto, lo que aquí se trata es de comprender la cosmovisión que cada docente encargado de la educación física escolar tiene para soportar sus prácticas.

1.1.1. ¿Cómo Entender La Formación Docente?

Para comprender el concepto de formación docente es necesario definir a la palabra compuesta en sus vocablos. En cuanto a la categoría formación, la RAE indica que proviene del latín “Formationis” que significa la acción de formarse, es decir la forma en que el sujeto adquiere preparación intelectual, moral o profesional. En sí, el concepto de formación implica una acción profunda que incide sobre el sujeto, el cual se orienta a la transformación de su conocimiento, pensamiento y forma de obrar. A sí mismo, de acuerdo a Gorodokin (2007) la formación docente pretende una relación entre el saber “pedagógico” y la práctica “educativa” tomando en cuenta la transformación de las experiencias en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales. “*Es entonces, un proceso de estructuración y no de acumulación”* (p.2). Siendo así, el saber pedagógico se funda en la formación y no en la experiencia.

La categoría docente, provee semejantes: educador, maestro, profesor, preceptor, tutor, etc. Todas ellas con acepciones diferentes, pero que vinculan al docente como el principal insumo del sistema educativo (Banco de la República, 2018:3). La ley 115 de 1994 en su artículo 104 establece que el educador es un orientador en los establecimientos educativos, encargado del proceso de enseñanza y aprendizaje de los educandos. Es decir, cualquier profesional debidamente titulado podrá realizar la transmisión de saberes y virtudes a otras personas.

En definitiva, la formación docente puede ser interpretada desde dos perspectivas. La primera, se orienta a un punto de vista legislativo, entendido como las condiciones que brinda el

estado para la preparación de sus docentes, facilitando la mejoría en sus capacidades profesionales. (Artículo 110, Ley 115 de 1994). La formación docente es un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas metodológicas y conceptuales para el desempeño profesional[7], convirtiéndose en un proceso formal e informal de preparación profesional, necesario para el ejercicio docente. Ella se presenta como un producto intervencionista y manipulado por el Estado con el propósito de mejorar las habilidades teórico-prácticas de sus docentes en aras de elevar la calidad educativa del país. En segundo caso, la formación docente puede ser comprendida desde una óptica epistemológica, allí, a la formación docente le corresponden unos saberes que orientan las prácticas en la escuela, ellos son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, ideologías, narrativas y creencias que fundan las bases de la intervención docente. En conclusión, y en palabras de quien aquí escribe, la formación docente puede entenderse como una práctica social que busca la transformación cognitiva, ontológica y cultural. Ella actúa sobre algunos ungidos que mediatizados por el conocimiento se hayan insertos en el fenómeno de la enseñanza. Es decir, la formación de formadores es precisamente la instrucción en el conocimiento del oficio docente.

1.2. Historiografía Sobre La Formación Docente En Colombia

La formación docente en Colombia es el esfuerzo de las políticas educativas por mejorar la calidad en la educación de nuestro país. Resulta innegable afirmar que un docente que se encuentre en permanente formación, va a lograr mejores resultados en función de su desempeño, ya que una constante formación, le suministrará herramientas para saber transmitir su saber disciplinar. Para tal fin, las políticas públicas en Colombia se han transfigurado con bastante frecuencia para incidir sobre los programas de formación docente que se proporcionan en las escuelas normales y las facultades de educación, igualmente, han hecho principal

[7] Anfhe-Cucen, (2011:2)

injerencia para hacer de las facultades en educación las principales entidades formativas en habilidades pedagógicas constitutivas de la identidad docente. (Jiménez, A. 2018).

A todo docente (licenciado o afín), especialmente al público le atañe un estatuto. Un elemento de control que pide a los docentes ser expertos en un conocimiento disciplinar, en una práctica (no importa cuál) y ostentar título universitario o de normalista para ejercer la profesión docente. En tal caso, la relación del docente con su formación se establece con base en criterios dentro del marco legislativo, fundamentado en el saber pedagógico y disciplinar. Desde la primera mitad del siglo XX, el problema de la formación de docentes en el saber pedagógico colombiano ha estado atravesado por el interés de establecer la relación entre conocimientos pedagógicos y conocimientos disciplinares. (Ríos, R; Cerquera, M. 2013:22)

Desde 1927 hasta 1935, existía una preocupación por hacer de la profesión docente un faro de la pedagogía, soportada en la psicología experimental. Hubo esfuerzos por forjar en las primeras luces de lo que hoy se conoce como las universidades en educación, a un grupo de educadores que fueran expertos en el manejo de la pedagogía y su ciencia disciplinar. Así, en 1935 las facultades de ciencias de la educación: la de varones de Tunja y la de señoritas del Instituto Pedagógico en Bogotá, fueron fusionadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, mediante decreto 1917 del 25 de octubre[8]. Desde ese instante la formación pedagógica sufrió un fuerte revés, pues la unificación tenía un acento netamente político, partidista y regional entre los departamentos de Boyacá y Cundinamarca. La ley 39 del 21 de febrero de 1936, dispuso que la facultad de ciencias de la educación continuaría funcionando con el nombre de escuela normal superior y bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional e independiente de la universidad nacional; retirando la orientación de la

[8] Ibid.

formación de maestros de las manos de particulares.[9] Posteriormente, la escuela normal superior, es asumida por Don José Francisco Socarrás en 1938. Bajo su amparo, se produce una fuerte transformación en el modo en que se venía instruyendo a los futuros docentes. No obstante, la pedagogía pierde la fuerza que traía, pues era considerada como un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual, por tal razón no podía ser considerada una ciencia. (Socarrarás, 1987; como se citó en Ríos, R; Cerquera, M. 2013). El privilegiado lugar que tenía la pedagogía lo asumieron las ciencias naturales, las ciencias sociales y la investigación. Se dio el periodo que podríamos llamar "el cientificismo en la formación docente". De allí en adelante, la pedagogía fue perdiendo terreno y en cada reforma se hizo visible el poco interés sobre ella. En suma, desde 1938, cuando la pedagogía al interior de la Escuela Normal Superior fue orientada hacia lo metodológico y procedimental, en el saber pedagógico colombiano comienza a configurarse una tensión o una separación entre conocimientos disciplinares y pedagógicos. (Ríos, R; Cerquera, M. 2013: 23) A hoy, esta dicotomía es aprovechada para incluir a los no licenciados como agentes idóneos para la enseñanza escolar. De esa forma, el nuevo estatuto de profesionalización docente es una luz que produce sombras. En él, se suscribe el sistema de formación de educadores el cual posibilita la articulación de tres subsistemas: formación inicial, en servicio y avanzada. Da libertad y cierta autonomía a las instituciones formadoras de docentes, las secretarías de educación, los establecimientos educativos, los gremios y los maestros, para avanzar en el desarrollo de estrategias de formación efectivas que tiendan al fortalecimiento de las competencias básicas y profesionales de los futuros docentes y de los educadores en servicio. Así mismo, los subsistemas son respaldados a través de tres ejes fundamentales que profieren los procesos de formación, éstos son: La pedagogía, la evaluación y la investigación.

[9] Idem

Es evidente que las políticas públicas en nuestro país no conciben un único enfoque que permita establecer los criterios que han de definir integralmente un estatuto de profesionalización docente. La constante intervención estatal concibe la formación docente como un sistema de alta importancia, el cual se queda en buenas intenciones, a razón de la cantidad de normas, leyes, decretos, documentos institucionales y planes, entre otros, que se emiten con reiterada frecuencia y que desarticulan la temática de formación docente en nuestro país. La no continuidad entre gobiernos, impide operar de manera sistemática y coherente los planes de formación docente en el ámbito pedagógico, pues existe una tendencia, cada vez mayor, a construir y normalizar una formación técnico-disciplinar. Colombia es una nación con mucha legislación educativa plasmada en el papel, pero con una práctica de la misma bastante incipiente. Sus orientaciones responden a momentos históricos distintos, dependientes de los intereses laicos, religiosos, políticos y de gobiernos, así como de las ideas renovadoras o prevalentes de las tendencias educativas europeas y norteamericanas. (MEN. 2013).

En resumen, la intrusión histórica del estado se ha dedicado a estructurar el hardware y el software de la formación docente, con miras a proporcionarles a los docentes todas las herramientas didácticas para que puedan responder con propiedad en la enseñanza de los diferentes contenidos curriculares. Ahora bien, para comprender mucho mejor la estructura que da forma a los programas de formación docente en el país, es necesario identificar el modus operandi de aquellas instituciones que arqueológica y hegemónicamente han tenido la facultad de capacitar a los docentes colombianos.

1.2.1. Las Normales

El origen de las escuelas normales se remite al siglo XIX en los mismos estatores de la república. Ellas, fueron concebidas como dispositivos para civilizar a los sujetos de la básica primaria y para formar a los maestros en el método Lancasteriano (1822-1823), primeramente, y en los métodos Pestalozziano y/o Lancasteriano hacia 1870. Fueron regidas por lo que podría

ser un primer estatuto docente, el cual establecía lo que un maestro debía ser y saber. Inicialmente, el maestro era formado para que fuera ejemplo de moralidad y que supiera transmitir la cátedra cristiana, leer, escribir y contar. Posteriormente, hacia finales del siglo XIX, a los maestros se les certificaba en el método de la enseñanza simultánea y se les impartía saberes más avanzados que incluían ciencias sociales y pedagogía. A lo largo de la historia nacional las normales han jugado un papel relevante, pues fueron ellas quienes como estrategia a un suceso dieron forma al principal sujeto de la maquinaria escolar: el maestro.

Durante la primera mitad del siglo XX las escuelas normales fueron las instituciones reconocidas para la formación de maestros en preescolar y básica primaria, estando en línea con los modelos y expectativas de educación de todos los países. Un gran cambio en el concepto de normales se suscitó entre las décadas de los años 30 y 50. Del concepto inherente a la formación de maestros para la básica primaria se pasó a la formación de maestros para la secundaria. De 1937 a 1951 surge la escuela normal superior, la cual fue concebida como la primera gran facultad de educación con un modelo muy distinto al imaginario que se tiene sobre una norma, pues fue erigida para la formación de futuros licenciados. Su consolidación fue un hito en la formación docente, pues a través de un proyecto formativo de corte liberal, propició el desarrollo de varias disciplinas sociales; antropología, sociología y filología. A partir de 1942 se integró el Instituto de educación física que anteriormente dependía de la universidad nacional, ofreciendo también esta especialización. En sí misma, la escuela normal superior fue un sitio de alta riqueza intelectual, debido a los ilustres pensadores de la pedagogía nacional que allí transmitieron su saber, tales como Don Agustín Nieto caballero y José Francisco Socarrás. (Jiménez, A. 2018). Sin embargo, en los albores de la década de los 50, inició su proceso de disolución y a partir de allí, se asiste a una diversificación de su accionar en espacios que en la actualidad se conocen como facultades de educación.

A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, el gobierno nacional a cargo del MEN mostró cierta intención por atenuar la fuerza de las escuelas normales. Esto quedó en evidencia con el Decreto 1419 de 1978. Con este decreto el MEN buscaba debilitar a las escuelas normales, para fortalecer, de paso y de manera estratégica, a las facultades de educación. Se buscó profesionalizar la formación docente, ya no como normalistas, sino como licenciados (Jiménez, A. 2018:78). Así mismo, El Decreto 2277 de 1979 rompió el muro de escalafones diferenciados para primaria y secundaria, presentando a las Normales como adjuntos rezagados en el desarrollo del sector y constriñó la opción universitaria en la formación de docentes para la enseñanza primaria.

En la actualidad y bajo los principios de educabilidad y enseñabilidad las normales desarrollan un trabajo de conocimiento cultural; de extensión y apoyo a comunidades, como alfabetización, capacitación a madres comunitarias, educación rural y atención a grupos étnicos. (MEN). Como criterio de compensación el gobierno ha querido devolver algo del prestigio a estas instituciones, a razón de la fuerte injerencia que tiene la labor de las escuelas normales en sus comunidades, y por su impacto en la formación de maestros. El Ministerio de Educación ha venido desarrollando procesos para incrementar la “Excelencia Docente” con el fortalecimiento de estas instituciones. (Decreto 4790 de 2008). A la fecha se considera que el 6% de los docentes del país son normalistas y el 69% de ellos se desempeña en zona rural. Existen 96 escuelas Normales Superiores, de 137 que tiene Colombia, se encuentran ubicadas en municipios de menos de 100 mil habitantes. Alojadas principalmente en nueve departamentos, Arauca, Putumayo, Amazonas, Risaralda, Quindío, Casanare, Vichada, Caquetá y Vaupés, cuentan con una Escuela Normal Superior y en el caso de Vichada, Vaupés, Arauca y Putumayo es la principal

alternativa para que los jóvenes bachilleres puedan formarse como docentes. Aunque tres departamentos: San Andrés, Guainía y Guaviare, no cuentan con Escuela Normal.[10]

1.2.2. Las Facultades En Educación

El origen de las facultades en educación se da a partir de la necesidad por modernizar los procesos teóricos y prácticos en la formación de docentes. Este evento sucede, a razón que las escuelas normales seguían instruyendo a los futuros docentes en metodologías tradicionales y antiguas, procesos que no se ajustaban a los acuerdos pactados en el 1er congreso de pedagogía celebrado en 1917 (Jiménez, A. 2018). Por tal razón, en 1932 el gobierno nacional de Colombia se vio en la necesidad de clausurar la casi totalidad de las escuelas normales. Las razones en las que se apoyaba tal decisión eran: la escasez de personal preparado para dirigir la normal, regentar las cátedras correspondientes y porque no había recursos económicos para sostenerlas decorosamente. (Ríos, R; Cerquera, M. 2013)

La urgencia por formar a los docentes en las técnicas experienciales, racionales y naturalistas que arribaron a Colombia en 1914 bajo en modelo de la escuela activa, fundamentaron la necesidad de traer docentes extranjeros para que educaran a los futuros maestros en las nuevas técnicas pedagógicas. Sentada la necesidad, el gobierno nacional emite el decreto 1990 de 1933, mediante el cual se le daba existencia institucional a la facultad de ciencias de la educación en la universidad nacional. La formación que recibirían sus alumnos estaba dividida en las siguientes secciones de estudio: pedagogía, ciencias históricas y geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas e idiomas. Un año más tarde y por solicitud del consejo directivo del instituto pedagógico de señoritas, el ministerio de educación fundó, mediante decreto 857 de abril 21 de 1934, la facultad de ciencias de la educación para señoritas en Bogotá. Con esta maniobra burocrática, los métodos de enseñanza

[10] Ministerio de Educación Nacional.

se vieron favorecidos, pues se establecieron las bases del método Montessori como elemento de modernización de las prácticas pedagógicas tomadas de la escuela activa y como estrategia destinada a formar profesoras de kindergarten. (Jiménez, A. 2018:158). Así mismo, bajo el aval del decreto 857 de 1934; el Ministerio de Educación Nacional expedirá el título de licenciadas en su especialidad, al grupo de estudiantes que funcionaba en el instituto desde hace tres años, perfeccionando sus estudios en las ciencias físico–químicas y biológicas.

En 1935, y bajo una presión política de centralización en la formación de maestros de la educación pública, las facultades de ciencias de la educación, la de varones de Tunja y la de señoritas en el instituto pedagógico fueron fusionadas en la facultad de ciencias de la educación de la universidad nacional de Colombia, mediante decreto 1917 del 25 de octubre de 1935. (Ríos, R; Cerquera, M. 2013). Cuando se dio el desmonte de la escuela normal superior, mediante el Decreto 3709 de 1950, se establecieron las bases que darían origen a la universidad pedagógica nacional (UPN) en Bogotá; y a la Universidad pedagógica y tecnológica de Colomba (UPTC) con sede en Tunja.

En sus inicios, la formación docente se vio influenciada por la pedagogía europea y americana y su progreso se vio ligado al desarrollo científico y a la especialización disciplinar. Las licenciaturas "puras" son un hecho reciente, así mismo los licenciados en ciencias básicas, tienen una preparación más intensa (disciplinar) que la de los licenciados en educación cuya especialización es relativamente baja, lo cual impide un dominio o manejo científico de la enseñanza”. (Restrepo, B. 1994:312). Para 1976 con el Decreto 088, se incluyeron al programa de formación docente las licenciaturas en preescolar, pedagogía infantil y educación especial. Desde entonces, el crecimiento del número de docentes ha sido constante: para el año 2017 había:317.655 docentes oficiales, de estos, 299.017 se desempeñaban en cargos docentes y 19.638 en cargos directivos. (Jiménez, A. 2019. p.77).

Es posible deducir y en contraposición a los planteamientos de Restrepo, que en la segunda mitad del siglo XX las licenciaturas se orientaron hacia el campo de las ciencias sociales, se enfocaron al estudio del sujeto “alumno” como el objeto central en el proceso de aprendizaje, revaloraron la importancia en el uso de la pedagogía y la didáctica como saberes fundantes de la profesión docente. La historia asienta bucles en la formación y praxis docente. Hubo períodos anteriores al actual donde los ejes articulares de la formación docente se ciñeron al rigor científico y al dominio disciplinar, se alejaron del saber pedagógico y se asumieron como faros de intelectualidad. Hoy podemos observar como el ingreso de profesionales afines a la educación produce un nuevo loop epistemológico. Las licenciaturas, no obstante, se han orientado a revalorar la práctica pedagógica, dejando a los saberes disciplinares un tanto distantes y a merced de la formación de los docentes no licenciados. Se puede hablar de un desbalance epistémico en la formación de los docentes del 1278. Una especie de ying y yang, que afecta al campo escolar, pues en el arte de la enseñanza no pueden existir vacilaciones metodológicas, es decir: ni el saber por encima del método, ni el método por encima de la ciencia.

1.3. Políticas y Formación Docente En La Segunda Mitad Del Siglo XX.

En el marco de las políticas educativas colombianas la formación docente es una prioridad, pues concibe al docente como un sujeto con una identidad inacabada; el cual debe formarse profesionalmente hasta niveles de posgrado (especialización, maestría y doctorado). Las principales regulaciones legislativas le asignan una estructura formativa, un estatuto, una imagen y unas cualidades al docente actual.

A continuación, se relacionan las principales leyes y/o decretos que fueron emitidos a partir de la segunda mitad del siglo XX, y que permitieron la articulación del actual sistema colombiano de formación docente y el nuevo estatuto de profesionalización docente.

- Decreto 088 de 1976, moderniza el Sistema educativo colombiano. En este Decreto se estableció que al Sistema educativo lo componían la Educación formal, la Educación no

formal y la educación Especial. A las universidades se les suman las licenciaturas en preescolar, pedagogía infantil y educación especial.

- El Decreto 1419 de 1978, cambió la denominación del título de Maestro, que históricamente ofrecían las escuelas normales, por el de “bachiller pedagógico”. El ministerio de Educación Nacional (MEN), fortaleció de manera estratégica, a las Facultades de Educación para profesionalizar la profesión docente, ya no como normalistas, sino como Licenciados. Sin embargo, el artículo 10 promueve la educación media vocacional la conduce al grado de bachiller, diversificando los títulos.
- El antiguo estatuto Docente (Decreto 2277 De 1979). Por primera vez, se adoptaron normas y condiciones para ejercer la profesión docente de manera integral. Este decreto fue el resultado de una larga y valiente lucha de los maestros para poder ser reconocidos como funcionarios del estado. Allí se estableció que la docencia solo podía ser ejercida por licenciados o normalistas adscritos al escalafón nacional docente.
- Ley 30 De 1992, pretendió encauzar definitivamente todo el Sistema Escolar, no obstante, el inciso 1 del artículo 25, indica que las universidades pueden otorgar el título de profesional en cualquier área, técnica, tecnológica o de pregrado.
- Ley 115 de 1994, en su Artículo 104, definió al educador como un orientador en los establecimientos educativos. En este sentido, únicamente se podía nombrar como educadores del estado a quienes, previo concurso, hubiesen aprobado y acreditado los requisitos legales. Hubo excepciones que permitieron el acceso a profesionales no licenciados cuando no existían personas idóneas, dentro de los parámetros indicados.
- El Decreto 709 De 1996, Se ocupa de la estructuración de los programas de formación, atendiendo a cuatro campos: formación pedagógica, disciplinaria específica, científica investigativa, deontológica y en valores humanos. Enfatiza el papel de las Facultades de

educación y de los departamentos a través de las secretarías de educación, departamentales y municipales, en el perfeccionamiento y profesionalización de los docentes en ejercicio.

- El Decreto 272 de 1998**,** evidenció la importancia de la pedagogía en el proceso de formación de maestros y profesores, a los que se reconoció como intelectuales de la educación y trabajadores de la cultura.
- El Decreto 2450 de 2015, establece la práctica pedagógica como elemento consustancial a la formación de licenciados. La práctica aquí es entendida como la preparación previa al ejercicio docente, ésta es efectuada Durante el periodo de formación y es requisito primordial para obtener el título profesional. Para ello, en artículo 2.5.3.2.11.2; se indica que debe evidenciarse que el programa académico esté diseñado de tal modo que permita al estudiante aprehender los conocimientos propios del área específica, con el establecimiento de mecanismos y estrategias académicas que posibiliten la proyección del futuro licenciado o del profesional de programas enfocados a la educación en su práctica pedagógica y educativa.

Con lo anterior, se puede dilucidar que la formación de docentes, es un pensamiento surcado de preocupaciones, necesidades, políticas, reformas curriculares y administrativas, normas y exigencias pronunciadas en distintos poderes y gobiernos.[11] Sobresalen los períodos de los años 70 y 90, como los de mayor emisión de regulaciones, todas erigidas en redimensionar la formación docente y en reconocer la importancia de la pedagogía. No obstante, el artículo 10 de la ley 1419 de 1978, es la puerta abierta para el ingreso de profesionales no licenciados a la enseñanza en los colegios públicos, validados por el MEN y su propuesta de la tecnología educativa y el bachillerato diversificado. Así mismo, la ley 30 de 1992, incidió fuertemente, en el favorecimiento para la creación de programas afines a la educación. Para el siglo XXI, se

[11] Niño Zafra, L. y Díaz Borbón, R. (1999).

reconoció la importancia de la práctica pedagógica en la formación inicial del docente, sustentado en el Decreto 2450 de 2015.

1.3.1. Incidencia Del Decreto 1278 De 2002 En La Formación Docente.

El Decreto 1278 de 2002 tiene por objeto establecer el estatuto de profesionalización docente. Regulará las relaciones del Estado con los educadores a su servicio, garantizando una educación de calidad ejercida por educadores idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias[12]. Este nuevo estatuto, como elemento de renovación generacional en el rol docente es la piedra en el zapato para agremiaciones y sindicatos de licenciados, pues con su emisión se acabó con el monopolio que tenían facultades de educación y normales, en el manejo de la educación pública escolar. Junto con el decreto 2566 de 2003, originan la crisis educativa que se asienta en la llamada desprofesionalización docente. (Jiménez, A. 2018; Cuervo, M. 2013; Ávila, B.2012, Mejía, M. R. 2011; Bautista, M. 2009,)

El decreto 1278, proviene de la estrecha relación arqueológica entre política y educación, es decir: la educación y los sistemas de educación, son una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. (Foucault, 1970; citado por Carabelli, P. 2010). Lo anterior permitiría pensar que las políticas públicas buscan ahondar en la construcción de las subjetividades de los docentes, quienes sustentan a las instituciones educativas.

Un decreto como éste, surgido a inicios del siglo XXI, está orientado al mejoramiento de la calidad educativa. Con ello habilita a cualquier profesional con título de pregrado para ejercer la docencia en las escuelas del sector público, siempre y cuando su profesión se encuentre autorizada en el decreto 15683 de 2016. Se asienta un discurso de “meritocracia” que funda a

[12] Artículo 1. MEN, decreto 1278 (2002)

los sujetos como dictadores de clase, pues ya no es necesario acreditar pedagogía, sólo un título profesional, la pedagogía vendrá posteriormente. (Mejía, M. 2011:41). No obstante, la permanencia en el sector obliga a un docente afín a presentar certificado de especialización pedagógica, antes de finalizar el período de prueba (Bautista, M. 2009). No obstante, este curso de especialización no es suficiente para orientar la labor y suplir los vacíos conceptuales[13].

Según Gómez, Y (2016) en el Distrito se da un fenómeno bien particular y es que existen profesionales en ciencias del deporte, ingenieros, físicos, químicos o matemáticos puros enseñando en un aula escolar; claro, tienen un conocimiento que es desbordante, sí; y tienen un montón para ofrecer en conocimiento a los estudiantes, el problema es la metodología. El Decreto 1278 y sus pruebas de selección permiten que lleguen a las aulas todo tipo de profesiones, causando la despedagogización, en nombre de la empleabilidad (p.66); este último, uno de los objetivos básicos del decreto. Es claro que las pruebas de ingreso son montadas y efectuadas por universidades privadas que tienden a favorecer los productos despedagogizados que salen de ellas. Esta realidad sustenta una percepción bien estudiada, pues al preocuparse el estado por generar empleo, se produce el imaginario sobre la inutilidad de la profesión y la pedagogía. (p.66)

Operativamente, el estatuto se rige por un principio pragmático, con base en la experiencia y títulos universitarios. Algunos autores han indicado que “a mayor grado de profesionalización mayor sueldo”. (Jiménez, A. 2019:105). A esto, Bautista (2009) indicó que los no licenciados por sus ingresos económicos tienen mayor probabilidad de realizar cursos de especialización y formación académica a nivel de postgrados y/o doctorados, caso contrario a los licenciados que dependen de ayudas del gobierno para continuar con su formación. Por ende, los no licenciados tienden a ocupar mejores lugares en el escalafón docente.

[13] Durán, F. et all (2014:56)

Con todo lo anterior, aquí no se busca resolver las tensiones flotantes entre docentes licenciados y afines. Lo que aquí se pretende es contemplar al nuevo estatuto docente como una oportunidad de orden estatal para reconocer a otro sujeto con formación académica distante de la pedagogía, el cual se presenta con una historia, un saber, y unas determinadas habilidades y necesidades para ejercer la enseñanza. Los esfuerzos se hayan enfatizados en poder comprender, si en definitiva el decreto 1278 asienta la despedagogización, o, sí solo es un discurso hilarante que tiene fundamento técnico, pero no práctico.

1.4. La Educación Física Como Un Campo Para La Formación Docente

De acuerdo a los contenidos argumentativos desarrollados hasta el momento y que tienden a clarificar el proceso de formación del docente en educación física en nuestro país, se puede llegar a dar por sentado que todos los elementos que conforman el campo de la educación en Colombia se hayan regidos, vigilados y organizados por el campo político (a través de las políticas educativas), el cual ejerce una especie de violencia simbólica sobre todos los elementos que conciernen a la calidad educativa.

Ahora bien, toda esa incidencia regulativa del poder infiere directamente sobre el campo del saber, pues todos los saberes son seleccionados y organizados para ser llevados a las Universidades con fines de enseñanza, dándoles un tinte instrumental. Teoría y práctica con un leve ápice de reflexividad, disfrazadas entre políticas de formación docente que tienden hacia el pragmatismo. Esto se puede evidenciar en el nuevo estatuto docente, donde los conocimientos disciplinares que se adquieren en el proceso de formación docente, son, el centro de la función docente en la escuela. Es decir, que es el conocimiento en áreas específicas el que hace a un mejor docente. (Bautista, M. 2009:120). Ser docente actualmente se convierte en una lucha de poderes que conlleva al ingreso a un sistema burocrático.

Desde el punto de vista de la educación física ella funciona como un campo simbólico de carácter educativo el cual supone la participación de los futuros docentes (licenciados o afines)

en la adquisición de un conocimiento que les habilite para el mercado laboral. Con esto se llega a un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes (docentes y/o estudiantes), las instituciones (las universidades) y el poder (Estado, con sus políticas educativas), en la lucha por la adquisición de un capital cultural contrariado por un capital social que busca formas específicas de llegar al dominio de un saber, pero dependiente de criterios epistémicos sustentados en las categorías de sujeto (como cuerpo) y de movimiento. (Bourdieu, 1982. Citado por Díaz y colaboradores 2021). La calidad en los conocimientos específicos identitarios del capital cultural habrán de depender del poder adquisitivo proveniente del capital social. Las diferencias entre licenciados y profesionales se marcan en un campo de luchas por la participación en el poder que ostenta el oficio docente. Al recurrir al poder económico, entre ellos, se marca una fuerte diferencia para acceder a mejores saberes disciplinares que lleven a una mejor posición en el escalafón docente (Bautista, 2009:129-130). El planteamiento anterior se queda sin argumentos, a razón que en la actualidad la formación profesional para la licenciatura en educación física puede ser ofrecida tanto en la universidad pública como en la privada. Por tanto, los costos de una licenciatura en universidad privada pueden ser superiores a los de una carrera afín, en el mismo sector.

La presente investigación no pretende medir la relación que tiene la teoría y la práctica pedagógica entre docentes provenientes de universidades públicas o privadas, se trata de hallar las relaciones praxeológicas entre licenciados y no licenciados (independiente de la universidad). Educación física y deporte son categorías disímiles, la primera es un medio para la subjetivación, mientras que la segunda es la aplicación objetiva de contenidos. Es posible encontrar en el sector escolar docentes asumiendo en igualdad epistémica la formación subjetiva o la simple transferencia de conocimientos. Con base en lo anterior, se hace necesario conocer las características curriculares y contenidos teóricos que reciben licenciados y afines, e intentar identificar la preparación epistémica y cómo ésta es llevada a la práctica, descartando el capital social como variable interviniente.

CAPÍTULO 2. EL DEVENIR DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, UN RETRATO A NIVEL NACIONAL.

2.1. Historiografía

Los inicios en la formación del docente en educación física en Colombia se presentan un tanto difusos, pues su génesis como su permanente evolución han estado acompañados por un halo de aversión-simpatía y hasta de crédito-descrédito. Las primeras bases políticas orientadas a la instalación de la educación física en Colombia empiezan a vislumbrarse a finales del siglo XIX, donde por acción del Decreto general de instrucción pública (1870) se incluyó a la educación física en el currículo escolar. Por otra parte, a inicios del siglo XX, el Decreto 491 de 1903 le asignó un espacio dentro de los componentes de la educación junto a la formación intelectual, moral y cívica. Una década más adelante, en 1914, Don Agustín Nieto Caballero (1889-1975) asume un papel importante en la dignificación de la educación física en el entorno escolar, al asignarle un rol fundamental dentro de su propuesta pedagógica: el Gimnasio moderno. Su idea liberal iba en sintonía con las nuevas teorías educativas planteadas por Decroly, Montessori y Dewey, y a su vez, conservaba el espíritu naturalista de la educación propuesta por Rousseau y Pestalozzi. La educación física dentro del Gimnasio Moderno tuvo un papel determinante, se consideraba que usar el juego, las salidas de campo y los ejercicios físicos ayudaban a potenciar en los niños su cuerpo, el espectro sensorial y el control de sí. Así mismo, con el movimiento se buscaba desarrollar la intuición, la fuerza, la higiene y la capacidad de comprender el mundo por medio de los sentidos. En resumen, Don Agustín concebía la idea de que toda actividad educativa debía hacerse con placer y tanto cuerpo como mente no debían ser elementos separados e inconexos, sino parte de un conjunto que se armonizan entre ellos. (Jiménez, A. 2018:72-75).

En la segunda década del siglo XX, la piedra angular de la educación física fue instaurada en la Ley 80 de 1925. Se dio origen a la comisión nacional de educación física, institucionalizando la organización estatal y social de la educación física. (Chinchilla, V. 1999). En 1936 se fundó el Instituto Nacional de Educación Física (INEF), con dependencia directa del Ministerio de

educación nacional y posteriormente de la Universidad nacional, de donde fue expulsado para pasar a la Escuela Normal Superior[14]. Ese mismo año el gobierno Nacional contrató al profesor Chileno Candelario Sepúlveda Lafuente, para que, en su calidad de director técnico del Ministerio de Educación Nacional, organizara y fomentara la educación física en el País, bajo la influencia de la escuela gimnástica sueca, que se basaba en fundamentos fisiológicos y anatómicos para la educación del cuerpo y del movimiento. El primer curso de Instructores de Educación Física en el INEF, inició con 180 personas, las cuales debían reunir las siguientes condiciones para ingresar al Instituto:

- Ser Bachiller o normalista superior.
- Presentar certificado de buena salud.
- Tener una estatura mínima de 1.55 Mts las mujeres, y 1.65 Mts los hombres.
- Presentar y aprobar el examen de eficiencia física.

La función del INEF, era formar profesores de Educación Física, entrenadores, instructores, masajistas, administradores de plazas de deportes, realizar investigaciones en salud y desarrollo del niño colombiano. En 1942 bajo el Decreto 166, el INEF amplió la carrera a tres años, y los programas se reformularon para que se ajustaran a la norma general de la normal superior. El Ministerio de Educación Nacional en 1945, estableció el plan de estudios para las escuelas normales con tres horas de educación física semanales.

Con el cierre de la escuela normal superior en 1951, se da la suspensión indefinida de la Comisión Nacional de Educación Física, la Dirección Nacional de Educación Física, el INEF y las comisiones departamentales de educación física, con ello la formación de educadores físicos recibió un duro golpe. No obstante, en 1952 se emitió el Decreto 1052, el cual dio origen a la

[14] Chinchilla, V (1999)

Escuela Nacional de Educación Física (ENEF), como dependiente del Ministerio de Educación Nacional y con operación en Bogotá. (Contecha, L. 2003).

En las postrimerías del siglo XX, se promulgó el decreto 2845 de 1984, con el cual se reorganizó el deporte, la educación física y la recreación. El siglo terminó con la emisión del "actual" estatuto de organización y control de la educación física: la Ley 181 de 1995; por la cual se dictan las disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte.

2.2. La Formación Del Licenciado En Educación Física.

La consolidación de la educación física en Colombia se da a lo largo del siglo XX. Su institucionalización como carrera profesional surgió por la necesidad de proyectar y poner en práctica un plan racional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria, y en los establecimientos de educación secundaria y universitaria; por la urgencia por combatir el deterioro físico en la infancia y en la juventud de todas las clases sociales, por fortalecer la raza y por la necesidad de incluir a los deportistas nacionales en las competencias de los juegos Olímpicos.

La primera facultad de licenciados en educación física, potestad de la INEF, adscrita a la escuela normal superior, derivó en programas de estudios que consideraban a la educación física como un saber que poseía (y posee) un estatuto teórico propio, cuyo objeto de estudio es la reflexión en torno al movimiento, al desarrollo del cuerpo y su papel en la formación integral del individuo. En la normal superior se configuró un discurso sobre el cuerpo que se alejaba de la concepción moralista difundida por la pedagogía católica, según la cual el cuerpo era instrumento de pecado; el nuevo discurso se apoyaba en las ideas de la escuela activa y colocaba el énfasis en la higiene, la alimentación y el ejercicio físico, dando cabida a la sistematización y valoración de la enseñanza en programas tales como: biomédica, higiene, deportes, bailes, formación pedagógica, cultura general, historia de la gimnasia y gimnasia. No se formaba en el campo de

la investigación. (Contecha, L. 2003; Chinchilla, V. 1999). Como director de la Escuela Normal Superior, Don Francisco Socarrás (1906-1995), inculcaba en los futuros maestros la necesidad de pensar a la educación física como un elemento de orden social, trascendente en los niños y las niñas. Su idea giraba en torno al concepto de pedagogía, al considerarla como un conjunto de métodos y técnicas para estimular el desarrollo físico e intelectual de niños y jóvenes. (Jiménez, A.2018:114) Por lo tanto, éste ilustre educador de educadores creía en lo vital de la libertad motriz y la reivindicación del juego como actividad socializadora, tanto en la familia como en la escuela, defendía la necesidad el juego, la educación física escolar y el deporte, con el fin de controlar los deseos de agresividad y la combatividad social, inherentes en el ser humano. (Ibidem:117-121)

Para 1962, el entonces ministro de educación nacional, Doctor Jaime Posada, realizó gestiones con la rectora de la universidad pedagógica femenina, para integrar la sección masculina a dicha Universidad. En el mismo año se nacionalizó la Universidad Pedagógica Nacional bajo el decreto 2188 de 1962, dando incorporación jurídica a la licenciatura en Educación física. A partir de 1964 la carrera se cursaba en cuatro años y se obtenía el título de licenciado. La década de los 70 fue el período de consolidación en el acceso definitivo de la educación física a las facultades de educación, en el avance de la fundamentación teórica de la disciplina y la cualificación profesional.

En este periodo, los programas hacían énfasis en lo pedagógico con diseños más técnicos y con una formación docente investigativa. Se trabajó bajo la denominación de Áreas como: pedagogía, biomédica y disciplinar (deportes, recreación y educación física) y área básica. En los 90, la Ley 115 de 1994 definió a la educación física como: “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”. En el siglo XXI, la resolución, 15683 de 2016 del MEN, indica que los programas de formación que habilitan a un

licenciado para ejercer la educación física en el sector público son: licenciatura en educación física (solo o con otra opción; o con énfasis); licenciado en educación básica con énfasis en educación física, recreación y deportes; licenciatura en recreación y deporte; licenciatura en cultura física y deporte y licenciatura en educación básica con énfasis en educación física.

En la actualidad, y de acuerdo al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior en Colombia –SNIES-, en Bogotá están inscritos 7 programas de pregrado en modalidad presencial para licenciatura en educación física y afines. (*ver tabla 1)*

Tabla 2.

Programas activos de licenciatura de educación física en la ciudad de Bogotá.

INSTITUCIÓN	PROGRAMA DE FORMACIÓN	DURACIÓN
Pontificia Universidad Javeriana	Licenciatura En Educación Física	10 semestres
Corporación universitaria minuto de dios -UNIMINUTO-	Licenciatura En Educación Física, Recreación Y Deportes	9 semestres
Universidad Libre	Licenciatura En Educación Física, Recreación Y Deportes	10 semestres
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura En Educación Física	10 semestres
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura En Recreación	10 semestres
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura En Deportes	10 semestres
Corporación Universitaria CENDA	Licenciatura En Educación Física, Recreación Y Deportes	10 semestres

Nota. Tabla elaborada por Carlos Rico en 2021

La estructura formativa de los licenciados en educación física se apoya en una formación en pedagogía, ciencias sociales, disciplinares, investigación y electivas. La pedagogía y las ciencias sociales abarcan casi el 60 % de la preparación del futuro docente. Esto muestra como a lo largo del siglo XX, las universidades en educación se han enfocado en formar docentes al contacto con las disciplinas modernas (sociología, antropología y psicología), permitiéndoles entender las ciencias y la pedagogía. No obstante, como causa de la Ley 115 de 1994 se permitió la multiplicación de las universidades en Colombia, dando autonomía universitaria. Con ello, las Instituciones de educación superior ofertaron carreras ya no solo en educación física, sino en

deportes, salud y deportes, recreación, y administración deportiva, sin embargo, esta última no válida la enseñanza de la educación física en instituciones públicas (pero sí en el sector privado), debido al carácter de su formación epistemológica y porque así está inscrito en la resolución 15683 de 2016 del MEN. Para entender el impacto de las nuevas carreras afines a la educación física se hace necesario conocer sus orígenes y carácter epistemológico.

2.3. La Formación Del Docente Afín A La Educación Física.

Con la emisión de la ley 30 de 1992, se organiza el servicio público de educación, dicha ley surge como respuesta al artículo 69 de la constitución política colombiana de 1990, el cual garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley. La ley 30 pasó a ser una autorización incontrolada de libertad de empresa. Una proliferación de oferta en la formación académica y caldo de cultivo para la creación de nuevas unidades en la formación de docentes y sus afines. Fue una feria de títulos sin lleno de requisitos y sin rigurosidad académica. Este bache legislativo fue aprovechado por todas las universidades que ofrecieron multiplicidad de nuevos programas de formación, momento donde surgen las carreras de pregrado en ciencias del deporte y cultura física (1994 y 1995), programas ofrecidos en primera instancia por la UDCA, la Santo Tomás, la universidad de Cundinamarca y la universidad Inca de Colombia con el fin de suplir el naciente mercado en programas similares a la educación física.

En la actualidad y de acuerdo –SNIES-, para Bogotá están inscritos 7 programas de pregrado en modalidad presencial que corresponden a programas profesionales en ciencias del deporte, cultura física, entrenamiento deportivo y educación física militar. Todos destinados a la formación de educadores para el área de educación física. *(ver tabla 2)*

Tabla 3.

Oferta de programas activos afines a la educación física en Bogotá.

INSTITUCIÓN	PROGRAMA DE FORMACIÓN	DURACIÓN
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales. UDCA	Ciencias Del Deporte	10 semestres
Universidad Santo Tomás.	Cultura Física, Recreación Y Deportes	9 semestres
Universidad de Cundinamarca. UDEC	Ciencias Del Deporte Y La Educación Física	10 semestres
Universidad Inca de Colombia. UNINCA	Cultura Física Y Deporte	10 semestres
Fundación Universitaria del área andina. UNIANDINA	Entrenamiento Deportivo	8 semestres
Universidad Manuela Beltrán	Ciencias Del Deporte	10 semestres
Escuela Militar De Cadetes General José María Cordova	Educación Física Militar	8 semestres

Nota. Tabla elaborada por Carlos Rico en 2021

La anterior tabla fue elaborada de acuerdo a la resolución 15683 de 2016 del MEN que menciona los programas de formación en áreas afines a la educación física que habilitan a un profesional para ejercer la docencia pública.

El carácter de formación de estos programas está enfocado al desarrollo en las áreas de deportes, ciencias naturales e investigación. La pedagogía y las ciencias sociales tienen una participación muy intrascendente en la formación de estos profesionales. En conclusión: Un docente afín de educación física es un sujeto que surge a finales del siglo XX, el cual constituye su saber alrededor de las ciencias biológicas y psicobiológicas en cuanto a las formas de enseñar el deporte. Es decir, asume al sujeto (deportista o estudiante) como un organismo susceptible de ser mejorado por intermedio de métodos fisicalisistas.

2.4. La Educación Física En El Entorno Escolar

La noción de educación física como hoy la concebimos fue desarrollada por Rousseau, quien educando a Emilio (1745) indicó que los ejercicios corporales, juegos y deportes constituyen un pilar básico dentro de su teoría educativa. Son ellos elementos fundamentales para desarrollar los sentidos, la corporeidad, la higiene y demás potencialidades humanas. Así

mismo, usar la educación física favorece el desarrollo integral de la persona que también atiende a la formación moral.

En los inicios de la educación en el naciente Estado colombiano, el general Santander dio una leve importancia a la actividad física en el entorno escolar como elemento de preparación ante una posible retoma española, no obstante, las actividades estaban dirigidas por un maestro sin preparación en este campo y las acciones educativas se enfocaban a actividades como la natación. En la modernidad, la educación física se regulariza y formaliza en el entorno escolar. En 1925, se expide la ley 80; que atendiendo a los intereses de los crecientes sectores educativos y sociales resuelve suplir las necesidades de fomento de la educación física a través de una política más especializada dirigida desde el Estado. Siete décadas después, con la emisión del artículo 10 de la ley 181 de 1995; la educación física es entendida como la 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. El propósito de esta ley es regular el derecho a la práctica de la educación física, la recreación y el deporte.

Así mismo, la ley general de educación 115 de 1994 establece en el artículo 23 que la educación física en el entorno escolar es una de las áreas obligatorias y fundamentales. Para el plan nacional de educación física (2002), emitido por el MEN: al área de educación física, recreación y deporte le corresponde la formación de estudiantes competentes para vivir humanamente, teniendo como referente las dimensiones antropológicas del cuerpo, el movimiento y el juego. En esta concepción formativa, lo corporal es la condición de posibilidad de ser, estar y actuar en el mundo. El juego es la condición de posibilidad de lo lúdico como ejercicio de la libertad y de la creatividad humana. Aquí, la educación física se constituye como el principal medio para la concreción de una política nacional que, como factor social incida favorablemente en los fines de salud, bienestar y condición física de la población y que desde

diferentes campos busquen construir las bases de un porvenir de convivencia, de cambio y de paz.

El currículo escolar en educación física está regulado por el Artículo 11 de la ley 181 de 1995, el cual indica que el Ministerio de Educación Nacional, tiene la responsabilidad de dirigir, orientar, capacitar y controlar el desarrollo de los currículos del área de Educación Física de los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Educación Secundaria e instituciones escolares especializadas para personas con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, y determinar las estrategias de capacitación y perfeccionamiento profesional del recurso humano (Docentes, entrenadores, fisioterapeutas, psicólogos, etc.).

Así mismo, el currículo que se aplica en escuelas y colegios a nivel de preescolar, primaria y secundaria, se fundamenta en los lineamientos curriculares en educación física, emitidos por el ministerio de educación nacional con apoyo de distintas facultades en educación. Con ellos, se busca plantear una línea guía para la ejecución de la educación física en los colegios y escuelas del país. Los lineamientos plantean que la educación física que reciben los niños, niñas y adolescentes en etapa escolar debe estar encaminada a: promover al cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano, aportar a la formación del ser humano desde su complejidad, contribuir a la construcción de cultura física y la valoración de sus expresiones autóctonas, ayudar a comprender el fenómeno deportivo-recreativo, apoyar a la formación de cultura ciudadana y convivencia en paz, apoyar a la educación ecológica y desarrollar pedagogía de inclusión. Por otra parte, la investigación hecha por Liliana Ruiz, en 2006 indica que la educación física desde la perspectiva de los docentes colombianos es considerada una ciencia, la cual centra su estudio en el movimiento y en el desarrollo corporal a partir de las acciones motrices necesarias sólo para el beneficio y ejecución de prácticas deportivas. En términos sencillos es la educación del movimiento humano. Una disciplina de formación humana y que educa al hombre o más bien el movimiento del hombre a través del mismo movimiento. (Ruiz, L. 2006). En esta

misma línea, Napoleón Murcia en 2005, mostró que para los estudiantes en edad escolar la educación física es una asignatura para la diversión y que sirve para aprender deportes individuales o de conjunto. Igualmente, manifestaron que es un espacio académico que favorece la socialización y el trabajo en equipo. No obstante, el mismo autor manifiesta, por fuera de la visión del alumno, que metodológicamente la clase de educación física es un dispositivo disciplinar, reproductor de contenidos técnicos donde lo que cuenta es la ganancia técnica, reduciendo el proceso a un producto. Desde su perspectiva, se renuncia a la creación de conocimiento socialmente pertinente y se aísla al estudiante de la realidad social e histórica, invisibilizando a los sujetos para quienes supuestamente fue creada. (Murcia, N. 2005:53)

En el desarrollo de este subtítulo se pueden evidenciar diferentes posiciones en torno a la educación física. Sobresalen las visiones utópicas provenientes de las políticas públicas que la consideran una asignatura que aporta al desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes, atendiendo a sus raíces socio-culturales, y están las visiones teóricas y las percepciones tanto de docentes como de estudiantes que la consideran un dispositivo disciplinador o una actividad social para el disfrute, respectivamente. Hay una amplia ambivalencia epistemológica, hay quienes la consideran ciencia, disciplina, asignatura y otros, un dispositivo para la educabilidad.

En resumen, es claro que, desde la teoría y la concepción utópica, la educación física tiene un gran valor para la formación y educación de niños-niñas y adolescentes, pero es posible que la educación física esté cursando una crisis de identidad similar a la profesión docente. La mezcla de licenciados y profesionales ahonda la incertidumbre epistémica en cuanto a qué contenidos y en qué forma son transmitidos por aquellos que ejercen la labor como docentes en educación física en el entorno escolar. Es posible pensar de forma problemática y sustentada en los referentes consultados hasta ahora, que las prácticas docentes entre licenciados y afines no revisten diferencia alguna, pues en general, ellas se vienen presentando desactualizadas,

homogeneizadoras y tecnicistas. La cuestión ahora está en conocer cuál es el perfil del docente en educación física escolar y cómo se presenta frente a la crisis identitaria.

2.4.1. Quién Es El Docente En Educación Física.

Una vez que el docente de educación física concluye sus estudios de pregrado y afronta el mundo laboral en el contexto educativo, asume un papel social ajustado a unos deberes marcados por las diferentes regulaciones educativas de Estado y por el PEI de la entidad pública o privada de carácter educativo formal en la que se ha de desenvolver. De acuerdo a lo anterior, el decreto 1278 de 2002, indica en el artículo 4 que "*la función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza - aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos."* A su vez, la Ley 181 de 1995, a través de los objetivos rectores previstos en el artículo 3; específicamente le asigna al docente en educación física la responsabilidad de dirigir, ejecutar y controlar el desarrollo de los currículos del área de educación física en los niveles de preescolar, básica primaria, educación secundaria y así mismo, los programas escolares de movimiento para niños, niñas o jóvenes con discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales. En este orden de ideas, el docente es visto como un funcionario, como un empleado que debe cumplir con unas expectativas e intereses de otros actores, es decir, debe cumplir con un rol y unas tareas asignadas.

En cuanto a su formación inicial, el nuevo estatuto docente y la resolución 15683 de 2016, indican que el docente en educación física que ejerce en el sector oficial es un licenciado formado en una facultad de educación, o cualquier otro profesional afín que certifique un título universitario en un área de la actividad física, las ciencias del deporte o la cultura física. No obstante, para el entorno privado no hay una reglamentación de carácter Estatal que indique que tipo de sujetos

pueden ejercer allí la enseñanza de la educación física. El régimen de selección de personal es potestad de cada establecimiento educativo.

Desde las perspectivas legislativas de Estado, el docente en educación física en los entornos escolares debe asumir un rol instrumental y cumplir con unas funciones técnicas para alcanzar unos objetivos educativos (Competencias). En este caso, las orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte, emitidas por el MEN (2010), el docente en educación física debe propender por el aprendizaje dirigido hacia la toma de decisiones; la construcción de autonomía; el reconocimiento del propio cuerpo en movimiento; el autoconocimiento y el autocuidado; y la creación de actividades encaminadas a forjar un comportamiento competente, y una actitud constructiva y creativa ante la vida. En esta misma vía, el nuevo estatuto docente en el artículo 41 asigna los siguientes deberes a los docentes:

- Buscar de manera permanente el incremento de la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y sus resultados, mediante la investigación, la innovación y el mejoramiento continuo, de acuerdo con el plan de desarrollo educativo de la correspondiente entidad territorial y el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento donde labora.
- Cumplir con el calendario, la jornada escolar y la jornada laboral, de acuerdo con la reglamentación que expida el Gobierno Nacional.
- Educar a los alumnos en los principios democráticos y en el respeto a la ley y a las instituciones, e inculcar el amor a los valores históricos y culturales de la Nación.
- Observar una conducta acorde con la función educativa y con los fines, objetivos, derechos, principios y criterios establecidos en la ley general de educación y en los planes educativos.
- Mantener relaciones cordiales con los padres, acudientes, alumnos y compañeros de trabajo, promoviendo una firme vinculación y una cooperación vital entre la escuela y la comunidad y respetar a las autoridades educativas.

A todo lo anterior, es posible pensar a la luz de las políticas públicas que el docente en educación física es un sujeto que debe dar respuesta a unas necesidades planteadas por el Estado colombiano o por entidades privadas, en tanto es un agente meramente instruccional formado en las facultades de educación u otras universidades. A su vez, se le considera un funcionario estatal o privado que surge por el interés del MEN por mejorar la calidad de la educación desde 2002. (Jiménez, A. 2021), y a quien se le asigna un rol y unas funciones institucionales públicas o privadas con las siguientes características: i) Transmitir el saber disciplinar, siguiendo un método que se ajuste a los lineamientos curriculares en educación física, establecidos por el MEN, o por los PEI de cada institución; ii) Planificar y preparar las actividades y lecciones teóricas, evaluar el progreso del alumnado, redactar informes y atender a padres de familia; iii) Gestionar el material deportivo de la escuela, velando por su cuidado, funcionamiento y controlando la disponibilidad del mismo; iv) Crear programas para el aprovechamiento del ocio y el tiempo libre, y; v) Gestionar programas de intercambio deportivo y/o cultural con otras instituciones escolares. (Participación en el programa de deporte escolar “Intercolegiados”).

Con todo lo anterior, podría pensarse que el docente en educación física es un sujeto burocratizado, pues es producto de una estrategia legislativa que le asigna un estatuto y un proceder disciplinar que a su vez asienta una crisis identitaria de la labor docente al presentarlo ante el fenómeno propiamente dicho como un instructor o un reproductor de contenidos.

CAPÍTULO 3. LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA, BASE CONSTITUTIVA DEL SABER EN EL DOCENTE AFÍN EN EDUCACIÓN FÍSICA.

3.1. Episteme Pedagógica Del No Licenciado En Educación Física.

La base epistémica de las carreras afines a la educación física se fundamenta en la transformación de conductas motrices en los individuos, en la promoción de hábitos saludables y/o en incrementar el rendimiento físico-deportivo. Dichas carreras son dueñas de un discurso pragmático que se caracteriza por su aproximación a operativizar y cuantificar, por lo tanto, a medir. Ponen énfasis en lo tecnológico y lo instrumental, orientando la educación física hacia el rendimiento, esto es, al desarrollo de la condición física por encima de todo. (López-pastor, Monjas y Pérez, 2003; citado por Lorente y Martos-García, 2018. p.32). Se puede colegir, entonces, que los fundamentos epistémicos a nivel pedagógico, social y didáctico recaen sobre la formación de los licenciados en educación física. Otro punto es que, los profesionales afines han optado por desarrollar un proceso académico que les permita convertirse en entrenadores (no profesores de educación física) movidos por su historicidad, herencia cultural, afinidad con la actividad física o el deporte, la individualidad, la perseverancia y hasta por el deseo personal.[15] Así mismo, atienden a identificarse a nivel epistémico con los métodos de entrenamiento deportivo, a generar una cercanía con el conocimiento biomédico y otras disciplinas exactas que hacen de estos sujetos ejecutores o técnicos.

Es evidente que los programas afines a la educación física se orientan al rendimiento deportivo, y aunque requieren saber instruir sujetos, las facultades formadoras de estos profesionales no profundizan lo suficiente en la preparación de sus estudiantes, a nivel pedagógico. En dichas instituciones la pedagogía es abordada ligeramente como un conjunto de

[15] Giles, M. 2008

técnicas o métodos enfocados a la transmisión de contenidos para ser enseñados, es decir, instrumentalizada. La baja preparación pedagógica en los profesionales afines a la educación física se sustenta en la importancia que tiene el saber disciplinar de orden científico por encima del saber pedagógico, la escuela y el sujeto[16]. Lo importante es el conocimiento específico, en consecuencia, el saber pedagógico no requiere mayores procesos, pues se considera éste se va adquiriendo Durante el ejercicio docente o de entrenador (experiencia). El decreto 1278 de 2002, sobre estatuto y profesionalización docente es un reflejo gubernamental del anterior concepto.

Desde una visión condicionada y estandarizada se ha venido estableciendo en los círculos investigativos, que la baja preparación pedagógica de profesionales afines a la educación física no les permite incidir más allá del instruccionalismo, la repetición y el tecnicismo. (Vizuete, 2019). Caso muy diferente a los licenciados. De acuerdo a Ríos, R. (2018) la formación docente convierte a los licenciados en dueños de un saber pedagógico y la enseñanza en sí misma se presenta como objeto y práctica de saber para superar el enfoque instrumentalista. Así pues, se puede pensar que la formación del docente afín a la educación física condiciona su práctica “pedagógica” por así decirlo, pues la pedagogía se presenta como sinónimo de enseñanza.

Sin embargo, existe un conjunto de métodos de enseñanza provenientes de la pedagogía que tiene aplicabilidad en el rendimiento deportivo, pues buscan instruir a un deportista para que sea hábil en la competencia, siendo frecuentes en la educación no formal. Pero, en la escuela estos métodos se consideran obsoletos y no responden a las nuevas necesidades de los entornos escolares, a razón que el deporte escolar está diseñado a la medida del niño y no a la del deportista.

[16] Categorías fundamentales de la práctica pedagógica, según el grupo el grupo de historia de la práctica pedagógica (1978). Tal como se cita en Ríos, R (2018: 29)

A todo lo anterior, se ha reparado en conocer más de cerca el fenómeno formativo que pertenece a los profesionales no licenciados en educación física, buscando identificar a la luz de algunos planes de estudio en programas de pregrado afines a la educación física, las semejanzas y diferencias en su formación tanto a nivel práctico y pedagógico, y su trascendencia en el entorno escolar. Es menester aclarar que no se desea generar discusiones o convalidar estereotipos relacionados al aprendizaje y uso de modelos pedagógicos que se basan específicamente en la enseñanza de técnicas motrices, o de aquellos que pretenden adaptar el mundo deportivo del adulto al mundo lúdico de los niños, pues no es el objetivo de este estudio.

Al observar los planes de estudio en áreas afines a la educación física, ofrecidos por distintas universidades en Bogotá, se puede determinar y sin recurrir a sesgos, que la formación pedagógica es realmente incipiente, pues tan solo cubre entre un 0 a un 2,74 % de los créditos requeridos para titulación. Solamente el programa de profundización en pedagogía de la carrera de ciencias del deporte de la Universidad de Cundinamarca, destina un 37% de sus créditos a la formación pedagógica, pues su eje central es la preparación para la docencia escolar.

Entre las asignaturas de formación pedagógica ofrecidas por las distintas universidades en Bogotá, se encuentran: pedagogía de la cultura física, sociología del deporte, pedagogía del deporte y de la actividad física, didáctica de la educación física, pedagogía del juego, educación experiencial, didáctica de la actividad física y el deporte, diseño curricular de proyectos deportivos y de la actividad física, diseño de procesos pedagógicos en el fitness, evaluación de procesos pedagógicos y procesos pedagógicos de la actividad física laboral. (ver tabla 3).

Tabla 4.

Plan de estudios en pedagogía, ofrecido por carreras afines a la educación física en Bogotá.

UNIVERSIDAD	PEDAGOGÍA	% créditos
UNINCCA	Pedagogía de la Cultura Física I Sociología del Deporte Pedagogía de la Cultura Física II	2,93
UDCA (CD)	Pedagogía del deporte	1,66
USTA (CF)	Pedagogía de la actividad física Didáctica de la Educación física Pedagogía del juego Educación experiencial	2,74
UDEC (CD) Programa base	Pedagogía del Deporte, Actividad Física y Educación Física Sociología del Deporte y la Educación Física. Didáctica de la Actividad Física y el Deporte	4,08
UDEC Especialización en pedagogía	Procesos Pedagógicos en la Formación Deportiva Diseño Curricular y de Proyectos Deportivos y Actividad Física Diseño de Procesos Pedagógicos en el Fitness I Evaluación de Procesos Pedagógicos Práctica profesional pedagógica	38
UNIANDINA (ED)	No posee	0
UMB (CD)	Psicología del aprendizaje	1,2
ESMIC (EF)	Didáctica	1,2

Nota. Tabla elaborada por Carlos Rico en 2021

La cantidad de materias permitiría creer que hay una amplia formación pedagógica, no obstante, como ya se mencionó, las últimas diez asignaturas corresponden al programa de profundización pedagógica de la UDEC. Igualmente, si se mira con detenimiento, las diferentes pedagogías están orientadas al deporte, la actividad física o el fitness, y tan solo unas pocas se orientan hacia la educación física. Por lo cual, se puede deducir que hay una sencilla orientación hacia la preparación en algo que pudiéramos llamar: pedagogía deportiva.

Es evidente la falta de capacitación en los saberes pedagógicos, al mismo tiempo resulta innegable poder conocer cuál es el camino en enseñanza que siguen estos profesionales, o cómo se respetan algunos de los principios universales del aprendizaje.

3.2. Práctica Pedagógica.

La formación docente y la práctica pedagógica tienen un estrecho vínculo que las hace inseparables. Es necesario dar a entender que la práctica pedagógica en este apartado es asumida como el proceso formativo que experimenta el estudiante, previo a la obtención del título que lo acredite como profesional. Para tal fin existe una serie de regulaciones nacionales que

buscan: formar un educador de la más alta calidad científica y ética, que desarrolle la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador. (Ley 115 de 1994). En este marco, la práctica pedagógica se puede entender como un proceso de fundamentación, acercamiento e investigación didáctica, Durante la fase de formación inicial. De consolidación de hábitos técnico-prácticos, Durante el ejercicio docente y como una estructura procedimental que se configura en la habilidad para aplicar métodos pedagógicos Durante la acción educativa. Este concepto tiene un fondo de experimentación y vivencia del rol docente, tan fundamental e indispensable Durante la fase de formación inicial. Así mismo, exhibe un alto grado de importancia al presentarse como máxima en el oficio docente, definiendo el desempeño y la idoneidad profesional del docente. Entonces, la actividad profesional del docente se hace realidad en la práctica pedagógica. Dicha praxis epistémica toma forma a través de los diferentes saberes que encausan los métodos de enseñar, y es propiamente la naturaleza de esos discernimientos teóricos y habilidades los que dan plena autonomía al docente para establecer las acciones pertinentes al momento de mediar con la acción de enseñanza-aprendizaje. La relación saber-docente está mediada por la experiencia; experiencia construida en la formación inicial y en la labor. Son ellas quienes en definitiva configuran la práctica pedagógica y su ausencia estructuran a otro tipo de maestro.

Con la emisión del Decreto 2450 de 2015, se resalta la necesidad de establecer vínculos entre docencia, investigación, diseño y actualización de los currículos de las carreras de formación de licenciados, por cuanto lograr este objetivo seguramente aumentará la calidad de la educación que se imparte. En ese sentido, uno de los aspectos fundamentales de este Decreto es la importancia de incluir prácticas pedagógicas y educativas dentro del plan de estudios de los futuros licenciados, las cuales deben ir en aumento exponencial a medida que los estudiantes avanzan en su programa de formación. De lo anterior se puede percibir que la práctica pedagógica como asignatura debería ir incrementando el número de créditos a lo largo del plan

de estudios, es decir que, en el último semestre, la práctica pedagógica puede ser la asignatura con mayor importancia dentro del currículo de formación de licenciados.

En resumen, toda profesión en fase de formación inicial exige la práctica profesional. De ella se espera que los estudiantes adquieran experiencia y habilidades técnicas para desarrollar su profesión. Las carreras afines a la educación física no son la excepción, estos programas preparan a sus estudiantes para que puedan dictar clases dentro de la educación, formal, no formal e informal. ¿Pero qué clase de formación pedagógica tienen los docentes afines en educación física para desarrollar su práctica?

3.2.1. La Práctica Profesional Como Base De La Práctica Pedagógica En El Docente No Licenciado De Educación Física.

Los procesos de subjetivación de los individuos son diferentes entre sí. Cada individuo forja una personalidad como docente, una manera de ser y de actuar que no es igual a otra. En el ejercicio de la docencia (aquí llamada práctica pedagógica) se van formando diferentes maneras (métodos) de transmitir los saberes disciplinares. Diversas investigaciones, han coadyuvado a entender que, en el campo del ejercicio docente, la pedagogía se presenta como un campo heterogéneo, de límites inciertos, en el cual circulan posiciones ortodoxas, carismáticas, autoritarias, plurales y hasta liberadoras, que exaltan la autonomía y la libre realización del sujeto. (Díaz, M. 2019). Así mismo, las prácticas pedagógicas también se presentan diversas y se orientan a configurar límites estables de comportamiento e identidad como docentes frente a la pedagogía, siendo esto un referente básico del denominado quehacer pedagógico. Con todo lo anterior es posible pensar que las prácticas pedagógicas habrán de diferir de acuerdo a la formación inicial, la etnia, el sexo y hasta por los entornos culturales donde se enseña.

Atendiendo a esas diferencias procedimentales de asumir la enseñanza, es claro que los profesionales afines a la educación física tienen algunas dificultades en su formación

pedagógica, no obstante, poseen habilidades que les permiten planificar, organizar y cambiar conductas motrices[17]. Deben conocer elementos pedagógicos (Métodos de entrenamiento) para transmitir sus saberes y generar hábitos en sus entrenados. Un profesional en deportes debe trabajar con poblaciones en cualquier edad y condición motriz, por lo cual debe crear y ejecutar programas específicos, partiendo de las necesidades individuales de cada entrenado. Este aspecto es similar a la educación escolar, donde la educación debe ser racional y especializada. Sin embargo, los métodos de enseñanza del entrenador se presentan descontextualizados para el entorno escolar. No obstante, el entrenador puede estar habilitado y en la capacidad de trasladar todo su conocimiento y práctica para asumir el rol de docente en educación física.

Por otro lado, la poca investigación en ciencias sociales sobre dicho fenómeno no ha permitido determinar con precisión las prácticas pedagógicas de los profesionales no licenciados en educación física. Sin embargo, la investigación de Durán, Acosta y Espinel en 2014, se acerca un poco al eje del debate, pues los profesionales no licenciados (PNL) que ejercen la enseñanza (no distinguen saber disciplinar), se presentan como una dificultad educativa, producto de las políticas educativas, en especial, por el Decreto 1278 de 2002. Su postura frente al fenómeno, les permitió identificar que las prácticas de enseñanza en los PNL, se hallan desactualizadas de referentes pedagógicos y didácticos. En voz de los PNL, las falencias en la práctica pedagógica se deben a las características de su formación inicial y a que los contenidos de los cursos de formación pedagógica y didáctica (requisito del decreto 1278) no fueron suficientes para orientar su labor, suplir los vacíos conceptuales, ayudarles a tener la capacidad para atender asertivamente a la diversidad de sus estudiantes y a considerar la heterogeneidad en la realización de planificaciones y evaluaciones.

[17] Durán Sandoval, F. Á., D.G. Acosta Zambrano, y Ó.A. Espinel Montaña. (2014).

En continuidad, pero desde otra perspectiva, diferentes investigaciones afirman que la transmisión de los saberes en los profesionales afines a la educación física se da a partir de una instrumentalización de la pedagogía. Es decir, la enseñanza se orienta hacia una instrucción específica de técnicas o habilidades motrices encaminadas hacia el desarrollo del movimiento especializado. Dichas prácticas pueden ser avisadas como una pedagogía del deporte que convierte al estudiante en un instrumento y cuyo valor se orienta hacia los aprendizajes necesarios para el rendimiento deportivo.[18] En la misma dirección, Camacho 2004, citado por Betancur, J; et all. 2018; indica que las prácticas pedagógicas de los profesores de educación física (no distingue entre licenciados y afines) se caracterizan por ejercicios docentes enmarcados hacia el activismo que han perdurado en el tiempo, es decir, una visión fisicalista, tecnicista y deportivista, sobresaliendo modelos como el tradicional y el tecnocrático. A lo anterior, se suma la visión de Vizuete (2019) quien indica que dichas prácticas son comunes en los profesionales de la actividad física y se presentan como ecos de la forma en la que fueron instruidos y a su vez, sus prácticas de enseñanza distan en ocasiones de los objetivos y fines de la educación, limitándose a ejercicios instruccionales. Esto quiere decir que los docentes afines confían plenamente en su saber sobre el deporte, construido a través de su biografía particular, para poder cumplir con su función de enseñanza. Parece ser que la forma de enseñar es un sentimiento inherente a su esencia, como si se tratara de algo dado, por lo que no requiere ser estudiado. Así mismo, los enunciados sobre la praxis del docente en educación física sin distinción de sus orígenes formativos, permiten considerar la conjetura planteada con antelación.[19]

[18] Giles, M. G. (2007).

[19] Determinar, si en definitiva el decreto 1278 asienta la despedagogización, o, sí solo es un discurso con fundamento técnico, pero no práctico. Página 25 del presente documento.

No obstante, algunos entrenadores destacan que la formación en educación física contribuye a ser entrenador, destacan que a partir de allí se puede utilizar la pedagogía como elemento facilitador en la organización de los entrenamientos; dado que les permite una reflexión sobre la práctica. (Giles, et all. 2014:6) Este argumento es valioso cuando se reflexiona desde el educador físico como entrenador, pero ¿Qué pasa cuando un entrenador ejerce como educador físico? ¿Qué pasa cuando no se tiene un deportista sino a un grupo de niñ@s o jóvenes dentro de un espacio físico para el desarrollo de la escolarización? ¿Cómo se miden los éxitos de los métodos y las prácticas? Estas son preguntas que se espera develar.

Existe otro aspecto coyuntural que se asocia al concepto de práctica pedagógica. Para políticas públicas, sustentadas en el artículo 2450 de 2015, se considera que la práctica es la piedra angular para la formación de todo profesional. No obstante, el término de práctica pedagógica se convierte aquí en práctica profesional, la cual puede ser llevada a cabo en diferentes entidades adscritas a la educación formal, no formal o informal. La práctica profesional en docentes afines les permite aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en el proceso de formación inicial. De este modo y de acuerdo a los planes de estudio de las principales universidades que ofrecen programas de formación afines a la educación física, se puede observar que en cuanto a práctica profesional el programa en ciencias del deporte de la UDCA, dispone de 6 créditos distribuidos entre el octavo y noveno semestre; la UMB, dispone de 8 créditos, distribuidos entre el séptimo y décimo semestre; la universidad de Cundinamarca (UDEC) para las profundizaciones en entrenamiento y administración dispone de 8 créditos en el décimo semestre y para el énfasis en pedagogía, dispone de 11 créditos distribuidos entre el noveno y décimo semestre. Para el programa en cultura física y deportes: la USTA, dispone de 5 créditos en el noveno semestre; la UNINCCA, dispone de 9 créditos para la práctica profesional, distribuidos entre el sexto y el noveno semestre, a su vez, exige una pasantía profesional Durante el décimo semestre con peso de 8 créditos. Para el programa de entrenamiento deportivo, la

AREANDINA, dispone de 3 créditos Durante el séptimo semestre. Finalmente, la Escuela Militar De Cadetes General José María Cordova, no contempla la práctica profesional.

Para los profesionales afines a la educación física la práctica pedagógica (como saber) se torna difusa, heterogénea y descontextualizada del fenómeno escolar. En cuanto a la práctica profesional (como laboratorio) juega un papel importante en la formación de ellos, pues, cumplen con las políticas educativas regidas por el decreto 2450 de 2015. No obstante, y alejado del sistema legislativo, es posible pensar que las prácticas profesionales son un fenómeno que se forja en el espíritu tecnocrático de las instituciones formadoras de sujetos afines a la educación física con el fin de crear un puente que facilite la transición entre la universidad y el empleo.

3.2.2. Factores Que Inciden En La Práctica Pedagógica Del Docente Afín A La Educación Física.

Con lo abordado a lo largo del documento, se establece que la práctica pedagógica como saber y quehacer en el docente afín a la educación física se ve incidida por los siguientes factores:

- *La pedagogía del deporte:*

No se trata de iniciar una discusión etimológica o filosófica, del término pedagogía. Lo que aquí se plantea es una aproximación al concepto deportivo que se quiere trazar, y a su vez, entender como ella incide en las prácticas pedagógicas de los profesionales afines a la educación física. Inicialmente, es necesario aclarar que la pedagogía pura y la deportiva, aunque puedan parecer similares, tienen muchos elementos dispares. No obstante, concuerdan en algunos discursos y en reconocer la importancia de sus objetos: el estudiante y el deportista, respectivamente.

La pedagogía deportiva es una de las tantas facetas que se desprenden de la pedagogía, todas ellas surgen como producto de la modernidad, la cual configura una diversidad de enfoques

yuxtapuestos que han contribuido a producir nuevos lenguajes y nuevas gramáticas descriptivas. (Maldonado, C. 2017:22). Lo que sobre pedagogía se sabe se ha ido obteniendo a partir de un cúmulo indefinido de autores en diferentes épocas, los cuales a partir de diferentes ciencias y diferentes posturas ideológicas han formulado principios, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas, sobre sus objetos de reflexión: el niño, el aprendizaje, la enseñanza, el maestro, la escuela, el saber, el contexto, la formación, etc. Aunque la mayoría de las veces se ha tomado un objeto aislado: el niño, por ejemplo. (Díaz, M. 2019). Las múltiples facetas de la pedagogía configuran prácticas pedagógicas diversas, las cuales expresan la construcción, producción, creación e innovación, de nuevos lenguajes que dan forma a prácticas pedagógicas coercitivas, normativas, disciplinarias y, hoy, de control. (p.17)

Lo anterior forma la idea en cuanto a que las diversas formas de ejercer el oficio docente se hayan configuradas por discursos pedagógicos heterogéneos. Esos diferentes discursos pueden considerarse fuerzas pedagogizantes, las cuales han producido, algunos principios pedagógicos que se presentan paradigmáticos, pero que no necesariamente pueden definirse como pedagogía. Allí, entra la pedagogía deportiva. Las disímiles ramas de la pedagogía pueden considerarse principios pedagógicos, independientemente de que sus objetos de conocimiento sean diferentes. Así pues, considerando a lo planteado por Díaz, M (2019:7) la actividad física y el deporte, sin pretenderlo, pueden considerarse discursos pedagógicos que producen un determinado orden.

Cuando de profesionales afines a la educación física se habla, es necesario pensarlos dentro del marco de la pedagogía deportiva. Ella, como producto circunstancial de la modernidad, forja estrechas relaciones de poder, control y de interacción social, entre un transmisor (el docente afín) y un aprendiz, (el deportista o el estudiante). Para Díaz, M. 2019. p25; las interacciones sociales producen una división del trabajo la cual atribuye a los sujetos una determinada posición que se expresa en términos de poder, saber, ser o actuar.

Las relaciones de poder forjadas por el docente afín a la educación física se inscriben en una instrumentalización de la pedagogía, pues a razón de la exigua formación en este aspecto, las prácticas se centran en una jerarquización del poder (tener el control), en una optimización de recursos, en producir formas para transmitir contenidos, en optimar el tiempo que se dedica al aprendizaje, en hacer seguimiento al rendimiento (deportivo para este caso), y en evaluar los procesos de aprendizaje.

Diversos estudios que han abordado el rol del entrenador como educador, han permitido conocer que las prácticas de los entrenadores son guiadas por un elemento fundamental del entrenamiento deportivo conocido como teoría y planificación del entrenamiento. (Ramos, S. 2001). Este elemento fija los procesos, métodos, contenidos, recursos y tiempos con los que cuenta el entrenador para transmitir su saber disciplinar; incidir en la modificación de las capacidades físicas, las habilidades motrices básicas y deportivas, y dependiendo del entrenador, influir de manera asertiva en la conducta social de sus estudiantes o deportistas, de acuerdo a sus etapas de desarrollo.

La práctica pedagógica se asienta en la aptitud deportiva como eco de una historia de vida. Godoy, S., & Casaubón, J. (2001), indican que tanto los entrenadores como los educadores físicos se acercan a sus áreas de formación por vocación deportiva y no tanto por vocación docente. Es decir, que la pedagogía deportiva se presenta como un proceso de subjetivación y como vértice entre licenciados y no licenciados que se desenvuelven en el aula escolar. Así mismo, ambas corrientes epistémicas tienen como único objeto de estudio, el ser humano en movimiento, por lo cual, los fundamentos prácticos de la pedagogía deportiva, no son opuestos entre uno y otro profesional, y en esencia, un licenciado es un entrenador que goza de mayor popularidad en el entorno escolar. Ahora bien, Mozo, 2010, citado por Cardona, Arcila y barón; 2013, indica que tanto la actividad física y el deporte son determinantes en la transformación de la sociedad moderna. En este sentido, plantea que "*el Entrenamiento deportivo, clasifica como*

un proceso pedagógico, encaminado a la formación multilateral de la persona, desde el punto de vista físico-funcional, motriz, psicológico, cognitivo y moral". La pedagogía deportiva, al estar directamente asociada a la actividad física, permite establecer que, por no contar con el término de educación, el concepto se centraría en la "Física", una palabra referida al cuerpo, a la cinemática, a la dinámica, a las ciencias naturales y al contenido meramente teórico. Como dijo Cagigal, (1981); la educación física y sus demás categorías no son una educación del cuerpo (física) sino una educación a través del cuerpo.

En resumen, la pedagogía deportiva es una serie de técnicas instrumentales que condicionan las prácticas pedagógicas de los profesionales afines a la educación física. Ella tiene sus fundamentos en los métodos de la planificación deportiva, es decir que su epítome está orientada al desarrollo de las habilidades físicas, técnicas, tácticas y mentales requeridas por un deportista. El sujeto es abordado como instrumento para la competencia. Por tal razón, las prácticas deportivas se apoyan en una estructura, donde lo usual son los métodos ofrecidos por la teoría del entrenamiento deportivo, es decir: métodos tecnicistas, físicalicistas y conductuales donde predomina la repetición de movimientos y la memorización de estrategias. De acuerdo con Cagigal (1981), la pedagogía deportiva es una condición humana que orienta a la transformación del individuo centrada en la categoría "física".

- *Las Experiencias Previas:*

El profesor entrenador que ejerce en el ámbito escolar, es un profesional que se acercó a la educación física por su experiencia como deportista. Por lo general participó activamente como competidor, sumando varios años de práctica y siendo instruido con diversos métodos propios de la pedagogía deportiva. (Giles, M. 2008). Así mismo, Godoy, S., & Casaubón, J. 2001. Indican que entrenadores y educadores físicos acceden a sus programas de formación por vocación deportiva y no tanto por vocación docente.

Para algunos entrenadores la experiencia es la mejor consejera, un entrenador se tiene que equivocar, tanto en su metodología, e ir desarrollando cosas y a medida que se equivoca va descartando lo que no le sirve y se va acomodando a lo que mejor le sirve. La importancia de la experiencia como deportistas es fundamental en el oficio de educador, pues conocen bien lo que es ser deportista y ello guía la búsqueda de las metodologías de enseñanza más adecuadas. Luego de mucho ensayo y error, van descartando aquello que no es conveniente y van evaluando el éxito de los métodos a partir de los éxitos deportivos alcanzados en las competencias. (Giles, M. 2008).

La experiencia, con el tiempo, permite que se desarrollen habilidades en la aplicación de contenidos y en la evolución del saber disciplinar. Es probable que, con el tiempo y la habilidad del sujeto, la experiencia pueda transformarse en saber pedagógico y lo habilite para ejercer la educación en el entorno escolar. Esto sustenta la hipótesis de Marco Raúl mejía, quien afirma que, con el ingreso de todo tipo de profesionales a las aulas escolares lo importante es el saber disciplinar, la pedagogía como subsidiaria vendrá después; es decir, los métodos se conquistarán Durante el ejercicio del oficio. Siendo así, es posible pensar que la escuela puede ser pensada como un laboratorio, lo cual asienta aún más el fenómeno de la despedagogización. Lo anterior también es respaldado por Vizuete (2009) quien indicó que La intervención en la formación del profesorado de educación física de la enseñanza secundaria, es cada día más necesaria y urgente, esto con el fin de dificultar el paso de profesionales afines a la educación física que llegan ejercer la docencia, sin la vocación y la fundamentación teórica pertinente. Así mismo, este autor indica que existe otro tipo de experiencia que incide sobre la práctica docente y es la repetición de los métodos que experimentaron en su época de estudiantes. Cuando inician su etapa de formación inicial van adquiriendo ideas, concepciones y actitudes sobre formas de enseñar la educación física, fruto de los años en que fueron estudiantes. Esto hace que se

adopten enfoques didácticos muy similares a los que preferían cuando ellos mismos eran aprendices y, a menudo, enseñan de la misma forma en que fueron enseñados.

Es decir, que los docentes principiantes, no logran definir una postura ecuánime entre la teoría y la práctica por lo cual deciden por comodidad adoptar modelos de trasmisión tradicionales, repetir las formas en que fueron enseñados en sus facultades o redundar en métodos experimentados en sus épocas como deportistas. Los profesores con mayor tiempo en el ejercicio docente desarrollan modelos polifacéticos que van alternando de acuerdo a las necesidades y a la propia experiencia.

- *La Investigación Durante Las Prácticas.*

En la actualidad, las prácticas profesionales no están aportando a la adquisición de habilidades para enseñar. Aunque las diferentes universidades brindan los espacios para efectuar los ejercicios previos al ejercicio de una profesión directa o afín a la educación, dichas prácticas se están quedando en un simple requisito de graduación. A esto, el Dr. Alejandro Acosta Ayerbe, Durante el primer congreso internacional de educación en la infancia, celebrado en abril de 2021; indicó que es necesario administrar la investigación en la práctica educativa en la etapa de formación inicial, pues dichas prácticas en la actualidad no responden a las necesidades educativas. Se mencionó la existencia de una crisis formativa de orden epistemológico que atañe a todas las áreas del saber, afines o directas a la educación. Todos los docentes que están llamados al relevo generacional, no tienen los espacios de interacción que les permitan reflexionar integral, crítica, científica y culturalmente sobre su rol. Si no se incluye la investigación en las prácticas profesionales o educativas, los viejos métodos que se pretenden reemplazar se van a perpetuar como ecos del tiempo.

A lo anterior, Da Costa, F. C., Valeiro, M. A. G., & Villalobos, M. F. G. 2016; indican que la formación del profesorado es un problema de aprendizaje, por lo cual manifiestan la importancia de la investigación para redefinir las prácticas educativas en todos los campos

epistemológicos que se desprenden de la educación física. En la actualidad, es relevante formar docentes hábiles para la enseñanza deportiva, la orientación práctica, la orientación tecnológica, la investigación, la orientación personal y la orientación socio-crítica. Así mismo, es necesario preparar docentes capaces de educar. Es consustancial que los diferentes programas de formación afines y propios a la educación física implementen la investigación en las prácticas. Con ello se le habrá de permitir al futuro docente analizar y reflexionar sobre su conocimiento didáctico en el deporte, la lúdica y la educación física.

En pocas palabras, el ejercicio docente o quehacer pedagógico puede verse favorecido con la implementación Durante la formación inicial de un programa de práctica profesional que se fundamente en la investigación, pues ella se constituye en un referente primordial para la subjetivación del futuro docente, no sólo en educación física. Es pertinente afirmar que los elementos específicos de la práctica educativa del profesional afín o del licenciado en educación física, adquiere trascendencia cuando se correlacionan con la actividad investigativa. A través de ella, es posible evaluar los métodos, entender la multiculturalidad y enriquecer el lenguaje pedagógico deportivo o educativo. No sería descabellado retomar aquellos principios formativos de la normal superior (1937-1951); reajustarlos a las necesidades propias de la educación física o de la actividad física y revalidar la importancia de la investigación social o científica. Sin embargo, la investigación no debería ser solo cuestión de las prácticas profesionales, ella también debería ser incluida en el ejercicio de la labor como un factor primordial que ayude a mejorar las prácticas en el deporte, la recreación y la educación física; ensalzar la asignatura, y elevar la calidad en el sistema educativo. El Docente en educación física (licenciado y no licenciado) necesita empezar a cuestionar sus prácticas para evitar la reproducción y perpetuidad de métodos educativos hegemónicos y genealógicos. A ello, Lash (2005), citado por Díaz, (2019) indica que: *“en las formas tecnológicas de vida ya no hay distancia entre el conocimiento y la*

práctica; el conocimiento ya no reflexiona sobre el hacer; antes bien, el hacer es al mismo tiempo conocer" (p.14)

Con lo anterior se puede entender que las prácticas pedagógicas, esas que forjan el saber pedagógico, se asientan en la experiencia, en la reproducción y en el empirismo, omitiéndose a la investigación como estrategia para resignificar el quehacer. Por tal razón se hace necesario entender la educación física dentro del entorno escolar y conocer quién es el docente a cargo.

3.3. Similitudes En La Práctica Pedagógica Entre El Licenciado En Educación Física Y El Docente Afín.

Por lo analizado a lo largo del texto, resulta indiscutible la estrecha relación praxeológica existente entre el licenciado en educación física y el docente afín. A pesar que sus formaciones iniciales son diferentes, existen contenidos curriculares que crean puntos en común, especialmente aquellos contenidos coligados al entrenamiento deportivo, aunque posteriormente cada área de formación toma matices diferentes debido a las particularidades de cada una; bien sea enfocarse al desarrollo de la enseñanza (Licenciaturas) o del entrenamiento (Afines). Es decir que los contenidos de formación disciplinar los unen, pero los distancian de la formación pedagógica. Sin embargo, de acuerdo a los lineamientos curriculares del MEN, las clases de educación física se desarrollan entre otros con contenidos deportivos generales, mientras que durante el entrenamiento se desarrolla un contenido deportivo específico. Se puede intuir entonces, una correlación instrumental que asigna una viabilidad tanto a licenciados como afines para ejercer como docentes en el entorno escolar.

Por otra parte, hay un estrecho vínculo que se sustenta en la historia de vida de cada sujeto. Algunos estudios han analizado las relaciones en la formación de estos tipos de docente, por ejemplo; Lawson, 1983; como se citó en Godoy, S; Casaubón, J. (2001.) indica que la influencia recibida por ambos tipos de docentes Durante su etapa formativa es determinante a la hora de tomar la decisión de ser profesor o entrenador. En continuidad, Godoy, S; Casaubón, J.

(2001) y Giles, M. (2008); insinúan que los docentes en educación física acceden a sus respectivos programas de formación por vocación al deporte y no tanto por la docencia, siendo impulsados por sus historias como deportistas. Así mismo, ambos sujetos ocupan sus tiempos libres para ejercer la docencia como entrenadores en la educación informal. Además, asumen un doble rol en el entorno escolar, uno como docentes en educación física y otro como entrenadores del deporte escolar (Gutiérrez, C; et all. 2014), allí preparan a sus educandos para que ejerzan como deportistas en competencias Intercolegiales como el Supérate. Los dos ámbitos, aunque con tonos diferentes, tratan un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido por un entrenador/docente hacia un deportista/ alumno. (Casaubón, J. 2001); (Giles, M. 2008). Para que ambos contextos funcionen el docente/entrenador, previamente al desarrollo de las sesiones en educación física o del entrenamiento debe realizar un diagnóstico inicial y una caracterización de sus deportistas/alumnos para elaborar la programación en función de las características de los mismos, con base en unos objetivos a alcanzar (académicos o deportivos). Esto es lo que en la teoría del entrenamiento se denomina principio de individualización (Bermúdez, S. 2001), algo similar al principio de individualidad y heterogeneidad de la enseñanza escolar. En continuidad, la pedagogía deportiva asumida para este caso como saber pedagógico[20], instrumentaliza las competencias del entrenador y del docente Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, habilidades prácticamente semejantes que les permiten: planificar, programar, representar actividades o ejercicios a realizar, organizar, controlar, corregir o retroalimentar, evaluar, y facilitar las relaciones socio-afectivas, por tanto, propender por la motivación y un buen clima grupal. (Godoy, S; Casaubón, J. 2001)

Con lo anterior se puede ver la estrecha relación entre la formación formal y hasta empírica del licenciado y el profesional afín en educación física. Es decir que no son caminos

[20] Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. Pedagogía y Saberes, 50, 29–49.

profesionales independientes, pues existe cierta relación entre ellos. Además, el nuevo estatuto docente convalida ciertas titulaciones en entrenamiento y áreas deportivas que ponen en igualdad instrumental tanto a licenciados como a profesionales afines.

3.4. El Docente Afín A La Educación Física Como Sujeto Ético

Partiendo de uno de los elementos constitutivos del perfil docente planteados por Calvo, G. (2006) la idoneidad ética es aquí asumida desde el visón de Michel Foucault, quien a través de la hermenéutica del sujeto (1994) y las tecnologías del yo (1990) establece la perspectiva de quien aquí escribe sobre la forma en la que presenta el docente afín en educación física como sujeto ético. Por tanto, todos los seres de una sociedad, docentes o no, están insertos en estrictos postulados éticos y morales creados entorno cultural los cuales establecen códigos para regular las conductas de los hombres dentro de una sociedad. Para Foucault[21], la ética es una práctica reflexiva de la libertad, es una relación ontológico-histórica de nosotros mismos en relación al campo de poder, a través de la cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los otros. (p.8)

Bajo esta premisa, el docente en educación física es un sujeto histórico que se guía por ciertos conceptos de la ética que guardan relación con *el conocerse a sí mismo*, las reglas sociales, la conducta diaria, el saber profesional y la comunicación que establece con sus pares, sus gobernados (estudiantes) y otras tantas personas con las que tiene relación directa frente al proceso pedagógico. Foucault indica que el proceso ético de los individuos como agentes sociales dentro de una sociedad debe ser un proceso de análisis personal que, con la ayuda de otros, le permita efectuar cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí

[21] Foucault, M. 1994. Hermenéutica del sujeto. p111

mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad[22]. Es decir, que, desde su perspectiva genealógica, Foucault indica que el sujeto se debe a sí mismo, hacia la constitución de una ética que sea una estética de la existencia y que vaya en sintonía con los preceptos de la moral Nietzscheana (Foucault, M. 1994: 13)

Así, un docente en educación física se encuentra inmerso dentro de una estructura de representación simbólica que se fija en los campos de la política y el poder. Como docente, se transforma en ejemplo, modelo y gobernante. Es un político que *cuida de sí mismo* y que orienta a sus gobernados a ocuparse a sí mismos, a preocuparse de sí mismos y a cuidar de sí mismos. (Foucault, M. 1990:48) Ocuparse de uno mismo es algo que viene exigido y a la vez se deduce de la voluntad de ejercer un poder político sobre los otros. No se puede gobernar a los demás, no se pueden transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha ocupado de sí mismo. (Foucault, M. 1994: 42) La épiméleia implica todo esto, es una actitud, una actitud en hermenéutica del sujeto en relación con uno mismo, con los otros, y con el mundo. (p:35) La responsabilidad ética del docente en educación física está específicamente orientada en asumir un proceso dirigido hacia la preservación de la salud, a cuidar del cuerpo – para cuidar de sí y conocer de sí-. La modernidad imprime un imaginario social sobre la importancia que prefigura la episteme de la educación física en el cuidado del cuerpo y la preservación de la salud tanto física como mental. Por ello, la ética inherente a la capacidad del docente en educación física está en saber cuidar de su cuerpo, mente y alma, pues la asignación social de gobernante requiere de él o ella un sujeto con la preparación académica y moral para orientar al cuidado de sí, en el saber de sí, no como principio sino como una práctica constante. Preocuparse por las posesiones y la salud, es siempre una actividad real

[22] Focault, M. 1990. Tecnologías del yo. p.46

y no sólo una actitud." (Foucault, M.1990:50). Para Sócrates "ocuparse uno de sí mismo es el deber de un hombre joven y una obligación permanente que dura toda una vida. (p.51)

Como sujeto político, el docente en educación física se halla inmerso en estructuras normativas que regulan su proceder ético. Para la ley 115 de 1994, al hacer énfasis en la corporeidad, el docente en educación física propende por la formación del cuidado del cuerpo, la preservación de la salud y la higiene. No obstante, desde la postura filosófica los sujetos también están compuestos de alma. Teóricamente, la cultura está orientada hacia el cuidado del alma, pero todas las preocupaciones por el cuerpo adquieren una importancia inmensa en la modernidad. (Foucault, M.1990: 52) La formación integral también atañe a la ética del docente en educación física, por lo cual el cuidado del alma se haya regulada en los fines de la educación física. Allí se indica que el docente en educación física es un sujeto conocedor de sí, con la capacidad de orientar el pleno desarrollo de la personalidad de sus estudiantes sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Ley 115 de 1994)

En general, el docente en educación física debe reunir varias cualidades. Tal vez, la primera cualidad que debe cumplir es la de conocerse y transformarse así mismo para poder establecer una relación éxito con los demás en términos estéticos y éticos; en cierta manera ser ejemplo de conducta ante la vida, adoptando una actitud que corresponda con los principios ideo políticos de las leyes de Estado, para cumplir con la función que le ha encomendado la sociedad. Una segunda cualidad, lleva al educador físico a transformarse en médico, pues el cuidado del sí no es otro tipo de pedagogía, se ha convertido en un cuidado médico permanente. El cuidado médico permanente es uno de los rasgos centrales del cuidado de sí, como algo terapéutico. (Foucault, M.1994:55) Uno debe convertirse en el médico de sí mismo y de los demás, puesto que debemos prestar atención a nosotros mismos a lo largo de toda la vida, el objetivo ya no es

el prepararse para la vida adulta, o para otra vida, sino el prepararse para cierta realización completa de la vida. (Foucault, M.1990: 54) Una tercera cualidad puede ser interpretada desde Elías, N; Dunning, E. (1986:157-183) El docente en educación física debe saber dirigir el sistema de polaridades que tienden a surgir en el marco de una lucha fingida en la práctica deportiva, la cual genera y libera tensiones y lleva a un punto de catarsis final en los sujetos. Desde la época de los griegos, ser un buen deportista llevaba a reconocimientos, un estatus, tener vitalidad, belleza y fuerza; elementos fundamentales en la permanencia de las sociedades. Los griegos sostenían que era necesario entrenar tanto cuerpo como mente para alcanzar el éxito de las naciones. Es decir, que la educación física es una estrategia vital para forjar sujetos saludables, sociedades civilizadas e instaurar en los sujetos normas prescritas que ayuden a la ética del juego limpio, controlar los deseos de violencia y de agresividad que son inherentes al ser humano. La práctica ética del docente en educación física lo lleva a buscar la catarsis propia y de las de sus gobernados para transformar los errores del alma propia y colectiva, la cual se impone en un fondo de error, sobre un fondo de malos hábitos, sobre un fondo de deformaciones y de dependencias establecidas y solidificadas de las que es preciso desembarazarse a través del reconocimiento de sí y el cuidado de sí. (Foucault, M.1994:54)

Ahora bien, los rasgos del alma del docente en educación física tienen que estar relacionados con su preparación profesional encaminada a lograr cada vez más, el conocimiento de sus habilidades psico-pedagógicas y metodológicas que garanticen el orden lógico por donde debe discurrir el conocimiento de sus gobernados. Esto implica un alto espíritu, constante afán de reflexión y superación, reconocer que la tarea fundamental radica en el desarrollo cultural que posee, en una óptima preparación, teniendo un amplio dominio de su disciplina, en la enseñanza de los fundamentos, en la transmisión de saberes, en orientar los comportamientos desde la heterogeneidad, en fortalecer el trabajo en equipo, forjar altos valores sociales, y en efectuar una justa valoración social y cognitiva. (Foucault, M.1994:58)

El conocimiento de sí, le obliga a tener un especial cuidado frente a la crítica y la autocrítica para no afectar las cualidades que tienden a mejorar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su papel ético radica en el apoyo al desarrollo individual, al enriquecimiento de los contenidos, al desarrollo de un ambiente abierto y afectivo con sus gobernados, permitir el diálogo y la recepción asertiva de ideas provenientes del otro. Para Foucault,1994 el otro es indispensable para que la práctica de uno mismo alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo. (p.57)

Finalmente, toda esa organización simbólica que desarrolla el docente en educación física, tiene un elemento empírico que surge de las actividades cotidianas en el aula escolar. Es en su proceso ético de autoconocimiento y autocuidado que se sirve del ejercicio del ejemplo (el ejemplo de los grandes hombres como modelo de comportamiento como elemento social que propicia que él pueda demostrar su justeza y honestidad ante las actuaciones de sus gobernados y del resto de la comunidad educativa, siendo enérgico ante situaciones tales como: individualismo, engaño, injusticia, inequidad, irrespeto, inmodestia, egoísmo, entre otras manifestaciones. A partir de aquí el docente en educación física es un operador en la reforma de un individuo y en la formación del individuo como sujeto, es el mediador en la relación del individuo a su constitución en tanto que sujeto. (Foucault, M. 1994:58)

La relación frente a sus gobernados propicia la consideración filosófica de la retórica para el inventario y análisis de los medios a través de los cuales se sirve para actuar sobre los otros mediante el discurso y la enseñanza socrática. (Foucault, M. 1994: 58–61) El éxito del conocimiento de sí y el cuidado de sí como máxima ética, se logra cuando el docente en educación física hace catarsis y puede enseñarle a sus gobernados el modo correcto de cuidar de su salud física, a trabajar en equipo, expresarse con racionalidad y a comportarse correctamente, tanto dentro como fuera del entorno escolar. Todo ello funciona cuando el docente se sirve como arquetipo en el cuidado de sí. La actividad como gobernante exige del

docente en educación física una adecuada disciplina, responsabilidad, cumplimiento y actualización en el desarrollo de su labor educativa. Así mismo, manteniendo una buena conducta, elevados principios, convicciones y sentido de pertenencia por su labor, lo harán acreedor de una alta valoración social de sus gobernados y del colectivo en general, materializándose el amor que profesa por sus gobernados y la educación física. Se produce así una inversión de la relación entre la salvación de los otros (política) y la salvación de uno mismo (catártica). En Platón era necesario ocuparse de sí mismo para ocuparse de los otros, y si uno salvaba a los otros se salvaba a sí mismo (Foucault, M. 1994:74)

En conclusión, La práctica ética del docente en educación física es una práctica de uno mismo que entra en íntima interacción con la práctica social o, si se prefiere, con la constitución de una relación de uno para consigo mismo que se ramifica de forma muy clara con las relaciones de uno mismo al otro. (Séneca, como se citó en Foucault; 1994. p.63) El reconocimiento de los motivos personales, intereses individuales y sociales, como también las necesidades de los educandos constituyen un instrumento importante en la actividad del docente en educación física, que no debe abandonar a través del colectivo, el cumplimiento de acciones educativas, encauzándolas en el desarrollo y la transformación de sus gobernados. El reconocimiento de sí fortalece la ética, la moral y la conducta; activan las cualidades volitivas de la personalidad que lo ponen en frente de las instituciones simbólicas de poder, en aras de cumplir satisfactoriamente con sus tareas docentes, políticas y sociales.

CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

4.1. Enfoque cualitativo y cuantitativo

En el objeto básico de estudio que representa la praxis pedagógica de los Docentes no Licenciados afines a la educación física, le surge una realidad epistemológica que requiere de un análisis profundo, distante de ideologías, que ayude a reconocer las características formativas, teóricas y prácticas de estos profesionales, pero, sin asumir discusiones entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Esta condicionante marca el camino a recorrer. Primero se debe abordar el conocimiento en el saber pedagógico del profesional no Licenciado y posteriormente su habilidad aplicativa, enmarcada desde el quehacer en el aula. Los resultados no se habrán de representar únicamente por aplicar una encuesta como simple herramienta estadística y realizar una historiografía distante de un contexto. La dimensión cuantitativa y la cualitativa deberán combinarse integralmente con el fin de mostrar una realidad objetiva sobre la labor del Docente no licenciado afín a la educación física.

La fusión del enfoque cualitativo y cuantitativo, recibe el nombre de estudio mixto de acuerdo a lo planteado por Bonilla, E en 2013. Esta unión permite comprender una realidad, sin dar razones fundantes a los métodos provenientes de la realidad natural o social. Este precepto rompe el paradigma asociado a la inviabilidad de analizar a través de las ciencias sociales mediciones provenientes de las ciencias exactas. Una verdad se ve truncada por múltiples barreras epistemológicas y es función del investigador vencerlas con el propósito de realizar una interpretación fidedigna de la realidad. El reto de los investigadores es cuantificar y cualificar de manera simultánea para comprender todas las dimensiones de la realidad social que se indaga (Bonilla, 2013). Esto indica la necesidad de no ajustarse a un análisis unidimensional, pues la verdad propiamente dicha se presentará incompleta o soportada en las creencias sobre la praxis pedagógica del Docente no licenciado afín a la educación física. Es decir, no se puede aceptar de manera acrítica una equivalencia total entre la realidad natural y la realidad social.

4.1.1. El Enfoque Cualitativo

Para los investigadores que tienen una formación inicial fundada en las ciencias exactas, lo más sencillo es la medición y la cuantificación de variables. No obstante, para el caso de esta investigación cuyo método es descriptivo se utilizó el enfoque cualitativo, puesto que a través de éste se llega a un conocimiento detallado del objeto de estudio, lo cual facilita formular hipótesis, delimitar referentes empíricos de los conceptos, y diseñar la estrategia de recolección de información (Población, datos necesarios y cómo obtenerlos). (Bonilla, E. 2013). Por otra parte, se usa el enfoque cualitativo para dilucidar los resultados obtenidos con datos cuantitativos, cuando estos de manera frecuente se quedan cortos para explicar los fenómenos estudiados. Para Bonilla, 2013, este enfoque se usa para lograr una comprensión integral del problema. La investigación cualitativa posee un enfoque que permite el acercamiento interpretativo y naturalista a los docentes no licenciados afines a la educación física como sujetos de estudio, esto significa que se estudian los sujetos en sus ambientes naturales, pretendiendo interpretar los fenómenos con base en los significados que ellos les otorgan.

Los enfoques cualitativos se habrán de usar para captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia como un producto histórico, es decir transformada por los mismos sujetos. Este enfoque facilita el uso de las muestras, pues prefiere trabajar con pequeños grupos o no tan exuberantes previa aceptación y compromiso de la comunidad a estudiar. La aplicación de encuestas abiertas (que funcionarán a modo de entrevistas) apoyadas en el método cualitativo permitirán crear categorías para organizar la información.

4.2. Método De Investigación.

El trabajo se sustentará en la descripción del objeto de estudio a través de una investigación en historia. La investigación histórica surge de la necesidad del investigador de conocer el pasado, en este caso del docente no licenciado de educación física y su devenir.

Ahora bien, es primordial que con antelación el investigador se apropie de un presente y a través de él suscriba sus propias lógicas epistemológicas que den cuenta de la realidad y de su posición frente al pasado. (Jiménez, A. 2004: 142)

Con el método histórico se pretende descifrar los acontecimientos dados en el pasado sobre la praxis del Docente no Licenciado en Educación física y de igual forma desarrollar su triada conceptual desde los ejes fundantes de formación Docente, práctica educativa y Escuela, es decir, partir de una interdisplinarierdad en la historia y en las ciencias sociales en general (Jiménez, A. 2004). Posteriormente se habrá de correlacionar al presente para develar la realidad social sucinta en su interior. Con el método histórico no se pretende generar hipótesis, leyes o teorías, con ella se pretende abocar a la memoria histórica para encontrar la verdad en el pasado con el fin de representar la actividad humana en el presente.

> "*La historia, como objeto inmediato de investigación, estudia el pasado humano; se interesa por el hombre en sus múltiples funciones, diversas actividades, preocupaciones y actitudes variadas que se mezclan, chocan, se contrarían y confluyen en un modo de vida." (Jiménez, A. 2004:137)*

Tal como se planteó anteriormente, la investigación en historia, no pretende emanar hipótesis, sin embargo, al ser un trabajo científico se acerca a un método de investigación y, por ende, a un problema investigativo, aspecto que demanda además el establecimiento mínimo de una hipótesis de trabajo. La investigación requiere apoyarse en ellas para indagar el pasado. (Jiménez, A. 2004: 138). El discurso de la demostración de la disciplina histórica consiste en un diálogo entre el *interrogado*r; para este caso el saber práctico y teórico de la educación física y sus disciplinas accesorias; *el instrumento*, pensado en la aplicación de encuestas autodirigidas, a modo de entrevista; *unas hipótesis,* establecidas como que desde 1946 la educación física ha influenciado modelos conductuales y mecanicistas en la formación de licenciados y profesionales afines, por lo cual su discurso sigue vigente en nuestros tiempos y que no existe diferencias entre

el saber y el quehacer pedagógico entre un licenciado y un profesional afín a la educación física; y finalmente *el dato empírico.* Indicado desde el conocimiento previo y la experiencia del investigador. Con los anteriores fundamentos se abre un diálogo que desarrolla el investigador ante los referentes y las hipótesis, que como observaciones organizadas permitirán establecer afirmaciones, preguntas o relaciones de causalidad, con intenciones de abordar el pasado para explicar el presente. De esta manera, la historia es vista como un proceso continuo de interacción entre el investigador y los hechos, un diálogo sin fin entre presente y pasado. (Jiménez, A. 2004:140-141).

4.3. Diseño.

En la investigación cualitativa el diseño metodológico es el punto de referencia que indica qué se va a explorar, cómo se debe proceder, qué técnicas se van a utilizar y qué tipo de análisis se pretende realizar a los datos. (Bonilla, N. 2013: 132-133)

4.3.1. Fuentes.

Son la materia de la investigación en historia. Es decir: "*todo documento, testimonio o simple objeto que sirve para transmitir un conocimiento total o parcial de los hechos pasados"* (Tuñon de Lara, 1984: 18; citado por Jiménez, A. 2004: 143).

Las fuentes aquí trabajadas fueron:

Primarias: Aplicación virtual (sincrónica) de una entrevista semi estructurada no directiva[23]por intermedio de la plataforma digital Google Meet. Con este tipo de entrevista se buscó tener un espacio dialógico cara a cara con el fin de recoger narrativas que den cuenta de la historicidad de cada sujeto y de las distintas reflexividades en torno a la práctica pedagógica y la formación disciplinar. Así mismo, se efectuó un análisis interpretativo a los

[23] Thiollent, 1982; Kandel,1982; como se citó por Guber, R. 2011

planes de estudios de los programas de carreras afines tales como: ciencias del deporte de las universidades de ciencias aplicadas y ambientales (UDCA), Manuela Beltrán (UMB) y la universidad de Cundinamarca; así mismo, se analizaron los planes de estudio del programa de cultura física de las universidades santo Tomás y Uninnca.

Marco de preguntas: A continuación, se registran las preguntas que provocaron el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado.

Preguntas de entrada

- ¿Por qué decidió estudiar su área de formación disciplinar?
- ¿Qué le motivó a ejercer la docencia escolar en educación física?

Preguntas orientadas a la formación Docente

- ¿Qué aspectos recuerda de su proceso de formación profesional?
- ¿Cuál es el objeto de estudio (fundamento epistemológico) de su área de formación profesional?
- ¿Cuál es su postulado pedagógico para la enseñanza de la educación física?

Preguntas orientadas a la Práctica Pedagógica

- ¿Cómo es una clase suya?
- ¿Qué actividades usa para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes?
- ¿Como docente en educación física, cuál cree que es su función en el entorno escolar?
- Cuénteme acerca de esas fortalezas y debilidades que usted considera que condicionan su trabajo como docente.

Preguntas de cierre

- ¿Qué diferencia su área de formación con otras áreas afines?

- ¿Qué relación considera usted que hay entre su formación universitaria y la labor que desarrolla en el aula?

Secundarias: Se fundamentaron en el proceso hermenéutico sobre lo dado, por lo tanto, se recurrió a documentos escritos y digitales que apoyaron la creación del estado del arte. En tanto que todo lo relacionado con la formación docente se enmarca en un proyecto histórico y social que está definido por políticas de Estado y el acumulado investigativo, se hizo necesario el abordaje e interpretación de leyes (Ley 115 de 1994; Ley 181 de 1995), decretos (decreto 1278 de 2002) y resoluciones (resolución 15683 de 2016 del MEN) propias de las políticas educativas nacionales y de la revisión sistemática de artículos, tesis y demás disertaciones escritas por otros investigadores.

4.3.2. Muestreo

Aquí se recurrió al muestreo intencional planteado por Bonilla, N (2013) con el propósito de asegurar que la validez investigativa permitiera dar un análisis objetivo a la realidad social. Por lo tanto, la objetividad se sustentó en el abordaje de las voces tanto de docentes no licenciados como de licenciados en educación física. La selección de los sujetos de ambos sexos se dio por el uso del modelo “bola de nieve”, es decir, que cada sujeto entrevistado refería a otro sujeto como candidato a ser partícipe.

La muestra estuvo conformada por ocho (8) docentes de ambos sexos (Mujeres corresponden al 25 % y hombres al 75%) quienes participaron voluntariamente en una entrevista semiestructurada a través de la plataforma digital Google meet. El promedio de edad es de 34,57; ±7,06 años; y el de experiencia docente es de 7,71; ±6,11 años, donde el 42, 85% se desempeñan en el sector privado y el restante 57,14% en el sector público. Así mismo, el 85,71% trabajan en colegios de calendario A y el restante 14,28% en colegios con calendario flexible. En cuanto al área de formación disciplinar el 50% de la muestra son licenciados en educación física, recreación y deportes y el otro 50% corresponde a profesionales en ciencias del deporte. Los y

las docentes son egresados de universidades como la Pedagógica Nacional (28,75%), la Universidad Minuto de Dios (28,75 %) y la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales (42,50 %). De ellos el 28, 75% cuenta con estudios de posgrado terminados, el 14,28 % se encuentran realizando estudios de posgrado y el restante 59.96% solo cuentan con estudios de pregrado

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

A continuación, se encuentran las voces de una muestra de docentes (Mujeres y hombres) que participaron voluntariamente en la exploración de una realidad inédita, ancorada en los objetivos de la presente investigación.

Es preciso aclarar que aquí no subyace una generalidad para ser asumida como un factor uniforme que represente las prácticas pedagógicas de todos los docentes afines en educación física que ejercen su labor en el sector escolar. Pero si una aproximación a un fenómeno propio de la realidad social que experimentan estos profesionales Durante su labor como docentes escolares.

Cada sub tema abordado tiene una estrecha relación con la tríada conceptual del marco teórico, unidad que se fijó como elemento consustancial para describir, categorizar y triangular la realidad social, a la luz de un instrumento dialógico proveniente del método etnográfico. Por tanto, el instrumento se convierte aquí en una entrevista semiestructurada con matices dados hacia lo libre, lo no directivo. A lo anterior, Rosana Guber (2011) considera la entrevista como un intercambio discursivo entre alguien que interroga y alguien que responde, convirtiéndose en una relación social, donde los datos que provea el entrevistado serán la realidad misma, inmersa en un proceso de coproducción en el que se encuentran distintas reflexividades, pero también donde se produce una nueva reflexividad. La entrevista se convierte en un cara a cara, allí se obtienen datos que dan acceso a hechos del mundo construido por el entrevistado. Es decir, que a través de ella se habla del mundo externo y, por lo tanto, las respuestas de los informantes cobran sentido por su correspondencia con la realidad fáctica. Con la entrevista es posible obtener los hechos en forma nítida, pues se obtienen directamente de la voz y de los puntos de vista de los docentes afines y licenciados (as) en educación física, evitando con ella caer en juicios de valor, suposiciones o imaginarios que pueda insertar el investigador.

Las entrevistas semiestructuradas pueden llegar a generar cierta suspicacia porque se perciben como un instrumento personalizado. Por tanto, la fiabilidad en ellas dependerá de una triangulación con las fuentes secundarias registradas en el marco teórico con el fin de evitar “las faltas a la verdad” y garantizar que las variaciones sean intrínsecas a los respondientes y no pertenezcan al investigador. (Guber, R. 2011:70-71)

5.1. Interpretación De La Práctica Pedagógica En Voz De Los Docentes Afines Y Licenciados De Educación Física

Los elementos sociales, históricos y políticos, que a partir de los diálogos semiestructurados se pueden obtener, configuran la posibilidad de identificar el devenir, la formación y el ejercicio de la enseñanza en el docente de educación física. Por tanto, conocer de primera mano dichas consideraciones llevará al lector a forjar sus propias impresiones en la funcionalidad del proceder pragmático en el ejercicio de la enseñanza escolar, específicamente en el docente afín a la educación física.

Un primer acercamiento al fenómeno de la realidad social llevó a indagar cómo es asumido el proceso de reflexividad de la labor docente no licenciado en el entorno escolar. Por tanto, se indagó en torno a las características del desarrollo de una clase, dónde obtiene los contenidos a enseñar, qué tipo de actividades usan con mayor frecuencia para asegurar el aprendizaje en sus estudiantes, cómo manejan la diferencia y cómo evalúan. Allí se evidenciaron las siguientes características que representan la práctica pedagógica del docente afín a la educación física.

- Dan la bienvenida, llaman lista y explican el trabajo que se va desarrollar.
- Realizan las fases tradicionales de una unidad de entrenamiento: parte inicial, central y final.

"*Soy muy estructurado en la organización de una sesión por la formación que recibí. Hago un calentamiento muy estructurado desde la movilidad articular, la activación muscular y el estiramiento. Luego se asignan los trabajos motrices a efectuar que dependen de la planeación, e intento terminar la clase con la vuelta a la calma" (Gonzalo, 41 años).*

"Una clase mía se divide en tres, Una parte de calentamiento, una fase de trabajo central destinada el desarrollo y transformación de conductas motrices, y finalmente una fase de recuperación. (Edgar, 38 años)

- Por lo general son los docentes quienes, a través de la indicación directa o la ejemplificación indican los ejercicios a realizar. En ocasiones invitan a un estudiante para que sea el modelo.

- Se enfocan específicamente en el desarrollo motriz, es decir trabajan las habilidades motrices de base en la educación primaria y la fundamentación deportiva para los niveles de media y básica.

  "Para primaria, uso juegos y ejercicios específicos para el desarrollo de las HMB. Para bachillerato me enfoco en técnicas deportivas." (Sebastián, 27 años)

- Las clases son estructuradas y organizadas para permitirles tener el control de los grupos. Por tanto, los contenidos temáticos que se seleccionan dependen de sus criterios personales. 3 de 4 docentes indicaron que no usan las mallas curriculares del Colegio; al tiempo que los contenidos teóricos que sustentan la organización de las clases son: repeticiones de planeaciones previas, conceptos empíricos resultantes de la experiencia como estudiantes y/o de la teoría recogida en el pregrado

"*La selección de los temas que doy salen de mí, y me baso en los fundamentos teóricos que recibí en pregrado*." *(Juan, 42 años).*

“Yo organizo los temas a enseñar, sólo busco literatura especializada que me indique que tipo de ejercicios o juegos usar. No uso la malla del colegio, pues la considero obsoleta. (Edgar, 38 años)

- Con lo anterior se pudo vislumbrar que gran parte de las actividades que sustentan su práctica docente son repeticiones idénticas o modificadas de experiencias vividas en su proceso de formación profesional. Es decir, tienden a hacer eco de la forma en la que fueron enseñados.

“*Recuerdo a una docente por su manera de acercarnos a la metodología encadenada para enseñar voleibol; eso es pedagogía didáctica. Incluso, en mis inicios como docente repliqué la metodología vista, incluso su estructura me quedó tan marcada que aún la sigo haciendo.” (Gonzalo, 41 años)*

“He utilizado varias actividades que viví en la universidad. Como profe las he adaptado y transformado”. (Edgar, 38 años)

- Tienden a usar métodos tradicionales del entrenamiento deportivo tales como el método continuo y el de transferencia, dicho de otra manera, se enfocan en la repetición de un ejercicio y en su aplicación, bien sea en un circuito, un reto o un juego.

“El trabajo motriz, se basa en juegos, unas pruebas o repetición de ejercicios, cumpliendo los requisitos de ejecución.” (Juan, 42 años)

“En mis clases uso test deportivos motores, juegos y ejercicios específicos para el desarrollo de las técnicas para diferentes deportes”. (Edgar, 38 años)

“Me gusta crear retos en conjunto o individual. Con ello me aseguro que el gesto técnico haya sido adquirido y ver cómo lo aplican en una realidad deportiva”. (Gonzalo, 41 años)

- La diferencia es abordada desde la perspectiva de edad y condición de discapacidad. tienden a adaptar los ejercicios planteados a las edades y capacidades de movimiento de

los estudiantes. Por lo general, prestan mayor atención a la población con discapacidad en las clases.

"*Las actividades con niños en condición de discapacidad son las mismas, pero ahí yo los acompaño más que otros niños. Toca con cuidado, trabajar con ellos es difícil." (Juan, 42 años)*

"Divido los contenidos en grupos de a dos, es decir: 6 y7; 8 y 9; 10 y11. Las edades son diferentes, por tanto, los ejercicios también". (Edgar, 38 años)

"Tengo varios niños con discapacidades físicas, ellos realizan las mismas actividades de los demás, pero con ajustes pertinentes bien sea en repeticiones o intensidad del ejercicio. Se le permite apoyarse en un compañero para cumplir con los retos". (Sebastián, 27 años)

- Por otra parte, las actividades que desarrollan deben tener una intencionalidad de aprendizaje. No deben ser actividades o juegos de hacer por hacer. *"se trata de enseñarles a moverse, qué sentido tiene, para qué, y del por qué. Con ello se busca que lo apliquen a su diario vivir." (Sebastián, 27 años)*

- Indican que propenden por la creación de espacios de trabajo llamativos, motivadores y que estén por fuera de la cotidianidad escolar o de sus hogares. Manifiestan abiertamente que usan sus voces para aumentar la motivación y el nivel de esfuerzo en sus estudiantes.

  "*Yo soy un motivador, me gusta que las personas a mi cargo se enamoren del deporte y lo usen con fines de diversión, salud o aprendizaje". (Juan, 42 años)*

- En cuanto al sistema de evaluación, los profesionales del sector privado tienden evaluar mediante el uso de pruebas escritas, test deportivo o juegos, para responder a la normatividad del Colegio. Tienen en cuenta para sus evaluaciones la habilidad motriz y la disposición del estudiante: "*Las evaluaciones están estandarizadas, debo asegurarme que los chicos hagan lo que está en las guías. "(Sebastián, 27 años).* Los docentes del

sector público indican que evaluar es difícil por la cantidad de estudiantes que manejan, por tanto, usan retos físicos o juegos y a través de la observación llegan a asignar notas apreciativas que habrán de depender del nivel de trabajo y la disposición del estudiante.

"Es difícil evaluar objetivamente por la cantidad de niños. En algunos casos uso pruebas, pero mi evaluación es a través de retos. Por observación asigno una nota apreciativa. Doy un número, pues se requiere asignar una nota" (Gonzalo, 41 años)

"Con frecuencia evalúo usando pruebas específicas bien sea técnicas o físicas, pero doy mayor importancia al esfuerzo y la disposición del estudiante". (Edgar, 38 años)

Llama la atención que las prácticas pedagógicas se sustentan en algo que puede considerarse educación tradicionalista con leves matices en el aprendizaje significativo. Lo anterior en cuanto la necesidad por querer enseñar una conducta motriz que transcienda a la cotidianidad y tenga aplicabilidad en la vida de sus estudiantes. Pero genera inquietud que se visualiza al niño y la niña como repetidores de acciones motrices, no se mencionan las relaciones dialógicas entre docente-alumno. Ninguno insinuó la pertinencia en el sentir del niño, la niña o el joven. Solamente se reconoce a los estudiantes como seres sociales dentro del fenómeno de la escolaridad, es decir para el cumplimiento de objetivos de clase.

"Algunas veces doy 10 minutos de juego libre para ayudarles a que desarrollen sus habilidades relacionales con sus pares." (Juan, 42 años).

"Cuando algún niño no puede realizar las actividades evaluativas planteadas, debe recurrir a otro compañero para que le ayude a cumplir con el objetivo. Entre ellos se ayudan. El bueno en deportes ayuda al que tiene dificultades aquí, pero que es bueno en otra materia donde el hábil en deportes no es tan bueno." (Sebastián, 27 años)

"Uso a los estudiantes modelo para que hagan ejemplos o funcionen como monitores, orientando a quienes se les dificulta realizar algún gesto motriz". (Edgar, 38 años)

Ahora bien, al comparar las prácticas de los afines con los licenciados se vislumbran pocas diferencias. La principal diferencia radica en la importancia que tiene el niño, niña o el joven como parte activa de su proceso de aprendizaje. En gran mayoría los licenciados (3 de 4) indicaron que se tiene en cuenta la voz del estudiante, se le pregunta cómo está, se le motiva para que sea parte activa del proceso de formación personal y colectivo. Hay una fuerte coincidencia en indicar que el docente en educación física debe educar al niño en todos sus aspectos, no sólo en el deportivo. Lo anterior se suscribe en el axioma fundamental de la educación física.

> "*Vivimos en espacios de segregación social que inciden en la aceptación de las personas sobre sí mismas. Mi clase es un espacio para generar motivación para que todos se sientan aceptados. La función de un docente en educación física es amplia, va desde el aspecto humano, hasta el deportivo" (Ricardo, 42 años)*

> *"Cuando hay necesidades emocionales o cognitivas, me remito a la red y busco estrategias para ayudarles a corregir esos problemas. No solo me enfoco en la parte motriz". (Margarita, 35 años)*

> *"Me gusta jugar con los chicos, eso me facilita poder escucharlos y saber cómo se sienten en mis clases, con ello puedo realizar cambios para que las clases sean llamativas para ellos. (Eliana, 32 años)*

Por lo demás, ellos mismos mencionaron que usan hibridaciones metodológicas tradicionales y activas. La selección de una u otra habrá de depender del grupo o de situaciones de clase.

> *"Yo creía que era un profesor que era dado al aprendizaje significativo pero la realidad es que mis prácticas son combinación de todos los modelos pedagógicos." (Ricardo, 42 años).*

En resumen, ambos grupos (licenciados y afines) asumen una postura ética, en tanto que muestran interés por recuperar la imagen del docente de educación física, se esfuerzan por validar su oficio y por enseñar algún contenido que tenga sentido y aplicación en la cotidianidad de sus estudiantes. Por otra parte, los postulados pedagógicos corresponden a la hibridación de modelos tradicionalistas y activos, pero a su vez, reconocen hacer eco de actividades y metodologías que recibieron en su formación docente, pero que con la experiencia tienden a transformarlas dándoles un tinte personal. Desde el punto de vista de los no licenciados el saber pedagógico se va construyendo con la experiencia docente y con la actualización teórica en pedagogía. Los dos grupos usan la estructura metodológica de la planificación deportiva, usan el juego, los retos, la observación. Se inclinan por la motivación y sus actividades se organizan de acuerdo a edades o niveles. La gran mayoría de los docentes tienden a homogeneizar a sus estudiantes, a menos que sean población en condición de discapacidad. Así mismo, la mayor parte de los docentes no mencionó abordar la heterogeneidad desde el punto de vista de género, etnia o representación cultural. Tan sólo un licenciado reconoció que cada estudiante es un mundo aparte, con necesidades diferentes. La evaluación tiende a ser sumativa, pues así lo demandan los colegios donde trabajan. Pero es de resaltar que los licenciados se preocupan mayormente por la voz de sus estudiantes y por ser parte activa dentro de las sesiones. Para finalizar, ambos grupos le dan una alta importancia a la planificación de sus clases, no obstante, los contenidos allí registrados son producto de su saber disciplinar y experiencia, especialmente en los afines, distanciándose de las mallas curriculares y/o los estándares.

Desde otro punto de vista y queriendo profundizar en los conceptos previos en cuanto a desentrañar con mayor rigor la función del docente en aula y su importancia como agente social, se propuso indagar la relación de la práctica pedagógica versus la concepción personal que los y las docentes tienen de sí mismos como sujetos que educan sujetos.

Es notoria la tendencia de los docentes afines hacia la enseñanza y la organización de actividades con un corte meramente instruccional enfocado a condicionantes de mejoramiento y preservación de la salud. En sus respuestas ellos mismos se asignan roles diferentes al de docente, tal vez como un factor que justifique su función en el entorno educativo.

“Mi función, está en organizar la clase, no me siento el líder, sino un modulador. Es decir, que los chicos vayan llevando la clase, yo sólo le doy los ejercicios o los contenidos para que ellos mismos generen sus propias dudas”. (Sebastián, 27 años)

Yo soy un motivador, me gusta que las personas a mi cargo hagan deporte y se enamoren de él, y lo usen con fines de diversión, salud o aprendizaje. (Juan, 42 años)

Como guía de procesos educativos mi función es que los estudiantes aprecien al deporte como una opción en el mejoramiento en la calidad de vida. (Edgar, 38 años)

“Mi función es que los chicos se diviertan en clase con las actividades que preparo, por ello me considero un buen maestro”. (Gonzalo, 41 años)

Ahora bien, es evidente que la formación docente tiene un peso significativo en las concepciones que tiene cada grupo sobre su función en el aula. Los licenciados (as) centran sus acciones en desarrollar las capacidades cognitivas, motrices y afectivas de sus estudiantes. Reconocen que la función de un docente en educación es educar el componente deportivo, a partir del aspecto humano. En resumen, tienden a humanizar su práctica.

“Mi función es llevar al estudiante a conocer el potencial de su corporeidad, facilitarles estrategias para que desarrollen sus habilidades físicas, emocionales y cognitivas. Debo guiarlos hacia una adherencia al ejercicio físico para que sean ciudadanos que saben trabajar en equipo, empáticos y respetuosos de la diferencia. (Eliana, 32 años)

Su papel dentro del aula toma distintas categorías. Los licenciados también se apartan de la categoría docente y se aproximan más hacia la categoría de guía, aunque se descubren otras como amigo y formador.

> *"Soy un guía. Que intenta cumplir con el objeto de la educación física es decir aportar al desarrollo total del cuerpo, incluyendo su desarrollo cognitivo y social." (Nicolas, 23 años)*

> *"Mi función es formar y enseñar el cuidado del cuerpo y del movimiento frente al entorno y con los demás. El movimiento es transversal y se aplica en cualquier otra materia y en diferentes momentos de la vida, no solo en el deporte como tal." (Margarita, 35 años)*

Apegado al fenómeno investigativo que Rosana Guber llama atención flotante, y queriendo explorar más allá de la práctica pedagógica con el fin de identificar otras variables que inciden en las prácticas de cada grupo de docentes, se formuló la pregunta ***¿****Qué aspectos considera usted que afectan sus prácticas pedagógicas como docente en educación física?*

Ahora bien, reflexivamente los y las docentes en su totalidad consideran que su labor tiene un gran impacto sobre sus estudiantes, a lo cual consideran vital una constante actualización teórica. Los licenciados establecen que los tiempos cambian y con ellos las formas de establecer relaciones dialógicas con las nuevas generaciones. Por lo tanto, es necesario ahondar en didácticas ajustadas a las dinámicas sociales. En cuanto a los docentes afines, ellos reconocen su dificultad en el saber pedagógico el cual consideran fundamental para organizar mejores sesiones de trabajo. Con lo anterior se puede pensar que los docentes afines conciben la pedagogía como un catálogo de instrucciones para saber enseñar. Ahora bien, es clave indicar que la totalidad de la muestra considera que la preparación pedagógica y la actualización teórica son responsabilidad de cada quien.

Desde las narrativas provenientes de los y las docentes se hallaron una serie de elementos que desde el exterior afectan sus prácticas pedagógicas, algunas se asocian a la formación docente y otras a situaciones del contexto social. De acuerdo a la frecuencia de respuesta el orden de dichos obstáculos son: los paradigmas que recaen sobre la importancia de la educación física y la labor del docente; los pocos espacios de práctica profesional Durante el periodo de formación; enseñar la educación física de forma virtual; la poca intensidad horaria que tiene la asignatura que se fijó en un mínimo de 45 y un máximo de 90 minutos por semana; la cantidad de estudiantes por salón que se da en un mínimo de 20 y un máximo de 40 estudiantes; la falta de material de trabajo, y por último el fenómeno de escolarización que lleva a los estudiantes a trabajar tan solo por una nota.

Por último, aunque ya se abordó superficialmente, se realizó la pregunta "*¿considera usted que un profesional afín en educación física está habilitado para ejercer la docencia en el entorno escolar?"*

Las respuestas disímiles en este cuestionamiento ponen a los afines con poca experiencia y actualización teórica en férrea defensa de su habilidad instruccional en el entorno escolar.

"*Un profesional en ciencias del deporte o cualquier otra área estaría en la capacidad de enseñar educación física o cualquier materia sin tener una formación pedagógica, solo necesita amor o pasión por querer hacerlo y una experiencia en torno a ella". (Juan, 3 años de experiencia docente)*

La licenciatura en su pedagogía, sólo se queda en la instrucción de algo, no va más allá. Por lo tanto, siento que mi formación académica me permite asumir el proceso de enseñar mejor que un licenciado. (Sebastián, 2 años de experiencia docente)

Por otra parte, el docente afín con mayor experiencia y estudio estableció que un docente afín puede ejercer la docencia escolar, pero requiere recibir preparación pedagógica.

"*Nosotros los afines que al salir de la universidad nos enfrentamos a la docencia en los colegios vemos todo igual, nada nos es diferente. Pero con la experiencia se da uno cuenta la importancia de manejar didáctica y pedagogía*. *Por tanto, al salir de la universidad no estamos plenamente preparados para asumir la docencia. Por mi parte siento que la SED acierta en pedir la especialización en pedagogía, sin embargo, está se queda corta, se requiere mayor preparación". (Gonzalo, 15 años de experiencia docente)*

En cuanto a los licenciados y las licenciadas, hay una leve resistencia en reconocer a los afines como docentes en el entorno escolar. Consideran que le son inherentes el conocimiento y el dominio de la instrucción deportiva enfocada al rendimiento, pero para poder ejercer la docencia escolar necesitan una mayor preparación en pedagogía, fundamento que en ellos es nulo. Por lo cual, no están en la capacidad de ejercer.

Causa sorpresa encontrar que un solo docente de todos los entrevistados, haya mencionado que los y las docentes afines están habilitados para ejercer la docencia escolar, autorizados por el decreto 1278 de 2002. Pero a su vez, hace una fuerte crítica al proceso de selección docente y a la ética de las personas que asumen la docencia en educación física, independiente de su área de formación.

En la educación de hoy un profesional está habilitado, solo debe hacer un curso de especialización pedagógica, pero ahí no está el lío. El problema se halla en el filtro para la selección de todos los profesores del Distrito, pues se encuentra uno con licenciados y afines muy limitados, y al revés, con licenciados y afines muy hábiles para enseñar. Hay muchas grietas en el filtro, pues lo veo constantemente con licenciados y afines que no le apuntan a innovar sus prácticas y mejorar la educación, que fue para lo cual los seleccionaron. Siento

que hay fallas de ética o de compromiso. (Ricardo, 17 años de experiencia en docencia escolar y 6 años en docencia universitaria).

Así pues, un docente afín en educación física está habilitado por las políticas educativas para ejercer el oficio docente, sólo necesita disponer de algo que podría interpretarse como vocación, además de ética profesional y una adecuada formación pedagógica. Por otra parte, se puede entender que entre más años de práctica pedagógica y actualización teórica se tenga, mayor va a ser el proceso de reflexividad y catarsis. Parece ser a la luz de las narrativas acopiadas, que al docente y la docente les deviene un adecuado desempeño de su labor a partir de la experiencia, la capacidad reflexiva y la preparación intelectual; independiente de su área de formación.

5.2. Interpretación a Las Percepciones Que Los Docentes Tienen Sobre Las Bases Epistemológicas Que Constituyen Su Saber Disciplinar.

A la pregunta: "*¿Por qué decidió estudiar su área de formación disciplinar?*"

Se puede observar que en gran medida los docentes se acercaron al estudio de la educación física o de sus carreras afines, motivados por una fuerte filiación con el deporte. Dicho vínculo se sustenta en el gusto por la actividad física, en el cuidado corporal, en un legado familiar, o por una historicidad como deportistas aficionados. A esta última, un poco más de la mitad de los sujetos mencionaron que optaron por estudiar una carrera profesional en el deporte movidos por el deseo de convertirse en entrenadores de los deportes que practicaron.

Por otra parte, el factor económico tuvo un papel determinante en la selección del programa estudiado. Se pudo encontrar una afinidad manifestada en tanto que poco más de la tercera parte de los sujetos tomaron la decisión de seleccionar sus áreas de formación disciplinar condicionados por el factor económico. Es decir que muchos de ellos y ellas eligieron las licenciaturas por ser financieramente más accesibles. En cuanto a los profesionales afines

pudieron estudiar su carrera disciplinar al ser subvencionados financieramente por el Estado, sus familias o por las mismas universidades. Otros tantos seleccionaron la licenciatura no solo por los contenidos académicos, sino también por presentarse asequible a su economía.

A la pregunta: "*¿Qué le motivó a ejercer la docencia escolar en educación física?*"

Frente a este interrogante los sentires se muestran un tanto heterogéneos entre licenciados y afines. Para los licenciados, la principal motivación para ejercer la docencia radica en el deseo por reivindicar la imagen del docente en educación física. Por otra parte, los docentes afines manifestaron que ejercer la docencia no fue la primera opción. Sin embargo, incursionaron en la enseñanza de la educación física a razón de las escasas posibilidades laborales que existen en el campo del entrenamiento deportivo. Consideran que ser docente en el sector escolar ofrece una mejor estabilidad tanto laboral como económica, factor que les da tranquilidad para realizar labores extras en escuelas o clubes deportivos. Por otra parte, elementos que subyacen homogéneos entre licenciados y afines en la selección del oficio docente, se enmarcan: uno, en el goce de trabajar con niños, niñas y jóvenes; y otro, en la recuperación del papel de la educación física en el entorno escolar a través de buenas ´prácticas educativas que se distancien de las malas experiencias vivenciadas en sus épocas de estudiantes de Colegio.

A la pregunta: *"¿Qué aspectos recuerda de su proceso de formación profesional?"*

Las narrativas permiten dilucidar conceptos homogéneos. Para los licenciados su proceso de formación fue acorde, pues, en cierto punto, se identificaron con la información recibida en pedagogía y didáctica, en tanto les permitió pensarse a sí mismos y reflexionar sobre su condición de sujetos que enseñan a otros sujetos. En la otra orilla, las percepciones de los docentes afines se caracterizaron por un agridulce parecer. Rescatan en su formación la versatilidad epistémica que les permitió acercarse de manera cientificista a diferentes ciencias aplicadas al deporte y conocer técnicamente diversas disciplinas deportivas. No obstante,

reconocen que los contenidos fueron superficiales, dejando en ellos más preguntas que respuestas.

Sin embargo, hay una gran coincidencia entre afines y licenciados, ambos reconocen los vacíos teóricos en sus diferentes áreas de formación. Se muestran de acuerdo en cuanto a que la universidad les dio unas bases y está en cada uno de ellos profundizar y actualizarse. La voz es más fuerte entre los afines, ellos son conscientes de su escasa formación pedagógica y por tanto hacen énfasis en la necesidad de buscar estrategias formativas que suplan los vacíos en esa área.

Otro criterio de unanimidad confluye entre licenciados y afines, en cuanto a la importancia de la práctica profesional en la constitución del docente de educación física. Ambos grupos reconocen que sus procesos de práctica profesional, Durante el pregrado, fue escasa o descontextualizada. Un fenómeno particular se dio en las voces de los docentes que cuentan con mayor formación disciplinar, experiencia, y que ejercen también como docentes universitarios. Coinciden en que la práctica dentro de sus procesos de formación es, a hoy, mejor que la vivenciada en sus pregrados, donde fue nula. Ello quiere decir que algunas universidades han aumentado los espacios de práctica profesional para concatenarlos con los contenidos teóricos, pero no con la realidad de las aulas. En sintonía, las narrativas recogidas en la voz de los y las docentes sienta la imagen de que el docente de educación física se constituye, en tanto sujeto de saber, a través de su experiencia como docente y no tanto como estudiante. Es decir que la práctica cobra mayor relevancia que la teoría, sin embargo, reconocen que la teoría es fundamental, especialmente la pedagógica, pues es la guía para efectuar con propiedad el rol de docente. Por tanto, los licenciados no consideran al profesional afín apto para ejercer la docencia escolar, mientras no tenga formación teórica en pedagogía. Por otro lado, los afines reconocen su debilidad teórica, pero sostienen que ella no es necesaria para ejercer la docencia, ella se puede suplir con disposición personal, con indagación por fuera de la universidad y con el deseo

de transformar el imaginario del docente, voz que se presenta frenética en docentes afines con períodos de experiencia inferiores a 3 años, y contrariada en aquellos afines con mayor experiencia, pues se adhieren a las percepciones de los licenciados.

A la pregunta: *"¿Cuál es el objeto de estudio (fundamento epistemológico) de su área de formación profesional?"*

Desde esta perspectiva que intenta explorar por conocer las razones teóricas que constituyen a un docente de educación física, se puede ver la sincronía, concordancia y similitud en las narrativas de los licenciados. Ellos coinciden, sin vacilación, en que el objeto de la educación física es el estudio del sujeto en movimiento. Fijan al sujeto en un cuerpo, el cual debe ser estudiado, reconocido y comprendido de manera holística en todas sus capacidades, tanto cognitivas, motrices y afectivas. Por otro lado, los docentes afines tienen dificultades para reconocer el fundamento epistemológico de su profesión. Algunos no saben cuál es, otros lo catalogan difusa al existir tantas ciencias que inciden en un área de estudio y otros, más prácticos, mencionan que el objeto de estudio de su disciplina es el rendimiento deportivo.

Al intentar dilucidar qué piensan los licenciados en cuanto al objeto de estudio de las carreras afines, se recogieron imaginarios encaminados a identificarlas como carreras que se enfocan en el entrenamiento de deportes, se alejan del sujeto, pues lo asumen como máquina, en tanto, lo importante es el rendimiento y no la formación integral. Así mismo, los licenciados indican que los afines tienen muy buenos conocimientos teóricos en cuanto al deporte, pero no en pedagogía. Ahora bien, desde el otro lado, los docentes afines consideran algo similar de los licenciados, para ellos, la educación física tiene por objeto la mera transmisión de técnicas de movimiento, es instruccional, no educa, descuida el porqué del movimiento, no lo asocia con lo cotidiano y lo aleja del principio de conservación de la salud. Creen firmemente que la educación física solo sirve para trabajar con las primeras edades, no tiene la capacidad de las afines para trabajar con cualquier tipo de población y edad.

Las anteriores narrativas se presentan como producto del imaginario de docentes afines y licenciados que cuentan con una escasa práctica pedagógica y sin estudios posgraduales. No obstante, los docentes (licenciados y afines) con mayor experiencia y estudios, coinciden en indicar que un docente en educación física, independiente de su área de formación, debe reconocer al sujeto dentro del movimiento. Por tanto, la educación física como las carreras afines deben ir más allá de las técnicas y métodos de un deporte, ir más allá del desarrollo habilidades motrices o de capacidades condicionales. Así mismo, coinciden en indicar que un docente en educación física es un sujeto ético, político y emocional que tiene la necesidad de reflexionar y transformar su rol constantemente, por tanto, la episteme de la educación física en el entorno escolar solo es posible visualizarla por un docente (afín para este caso) cuando ha sumado experiencia y conocimiento.

A la pregunta: "*¿Cuál es su postulado pedagógico para la enseñanza de la educación física?"*

Con la anterior pregunta las posiciones encontradas se presentaron un tanto disímiles dentro de cada grupo. Por parte de los licenciados las respuestas obtenidas presentaron cierta apropiación teórica. Por ejemplo, el docente más joven y con menos experiencia indicó que su postulado pedagógico se sustenta en el mando directo, la asignación de tareas, y la resolución de problemas. Una de las dos licenciadas mencionó no sentirse identificada con un solo modelo pedagógico, pues en sus clases se mezclan diferentes contenidos teóricos. La otra licenciada, aseguró usar el modelo tradicional, pues es muy difícil aplicar en las aulas del distrito el modelo del aprendizaje para la comprensión que tanto le inculcaron en su formación docente. En cuanto al licenciado con mayor experiencia y estudios, éste afirmó que su postulado pedagógico es el trabajo en línea horizontal, donde todos como sujetos aprenden juntos y valen igual.

Ahora bien, a los profesionales afines esta pregunta se les presentó un tanto espinosa, pues las respuestas se daban con vacilaciones. Se encontraron respuestas muy diferentes entre

ellos, por ejemplo: un docente indicó que su postulado pedagógico se fundamenta en el mando directo y en ir de lo analítico a lo global. Otro indicó que su fundamento se basa en el uso del método inductivo y el método experimental; y uno más mostró que su saber teórico en pedagogía no es bueno, pero que a través de los años ha comprendido que su base pedagógica se sustenta en el mando directo, los juegos cooperativos y en usar la experiencia que traen los niños para desde allí enseñarles.

CONCLUSIONES

Las conclusiones del presente trabajo son el resultado de un largo proceso de investigación que se presenta en concordancia con la pregunta problema, los objetivos y la hipótesis planteados. La exposición de las derivaciones en el cierre de la presente investigación cualitativa se articula en dos momentos, el descriptivo y el interpretativo. Así pues, la aplicación de las entrevistas indica el primer instante llamado descripción. Las entrevistas son un acercamiento prudente a un cúmulo de percepciones y conductas registradas por un investigador. En tanto que la interpretación es el fenómeno de organizar la información obtenida con el fin de dilucidar y dar sentido a una nueva realidad. La interpretación sucede cuando se ponen en relación tres vértices. Un primer vértice es el investigador quien da fuerza a la voz del otro, le da forma a un conjunto de piezas fragmentadas, y en cuyo interior se encuentra un segundo vértice conformado por las representaciones de los sujetos que dan significado a una realidad cuando se les mira como una totalidad; para finalmente contrastar todo en un tercer vértice que corresponde a la teoría acumulada, en la que se encuentran las conceptualizaciones que articulan las formaciones disciplinares específicas a las que se recurre para profundizar en la comprensión de lo estudiado. (Tezanos, A. 2001: 176. Citada por Jiménez, A.2009:120).

Así pues, las conclusiones habrán de emerger como consecuencia de un proceso de triangulación surcado a partir del reconocimiento del investigador como docente, como profesional afín a la educación y como un sujeto que hace parte de una realidad social.

Ahora bien, el proceso de descripción producto del contraste entre los referentes dialógicos y teóricos habrán de centrar al lector en una nueva perspectiva del oficio docente. Por lo tanto, lo aquí se pretende es develar cuál son las principales características de la práctica pedagógica de los docentes afines de educación física que ejercen su labor en colegios de Bogotá, y a su vez, poder conocer cuáles son sus saberes, fortalezas y necesidades de formación, para finalmente confirmar la hipótesis fundante en torno a que no existen diferencias

en la práctica pedagógica que realizan tanto los docentes afines como los licenciados en el entorno escolar, pero si, en la formación docente.

Con base en el propósito rector de esta investigación, la primera conclusión permite entrever que, de acuerdo al proceso de triangulación entre las respuestas dadas por los docentes en las entrevistas (véase anexo 1) y los referentes teóricos, las características que definen las prácticas pedagógicas de los docentes afines a la educación física se presentan bajo un halo tradicionalista que guarda estrecha relación con el contexto histórico surgido en los principios de la educación física en Colombia. Fue evidente como los docentes afines manifestaron el uso reiterado de métodos pedagógicos centrados en el mando directo, la asignación de tareas, la aplicación de métodos de entrenamiento continuos (repetitivos) y así como el uso preferencial de evaluación sumativa, proveniente de pruebas físicas; marcan la tendencia hacia el tradicionalismo y la escasa innovación en una clase de educación física, elementos consustancialmente vigentes e inmutables desde 1936. Por tanto, este primer acercamiento a la realidad permite ratificar que el modelo dominante en la enseñanza de la educación física ha sido el llamado técnico, al cual se le han asignado otros calificativos tales como positivista, cuantitativo, tradicional, etc. Hoy, 86 años después, ese modelo estático en el tiempo, característico de la escuela gimnastica en los rudimentos del INEF[24] hace eco en los Colegios de Bogotá por acción del docente afín (especialmente en aquellos con menor experiencia y formación en el oficio docente) a la educación física. Así pues, se pudo establecer que el objetivo rector de un docente afín es orientar la educación física hacia el rendimiento, esto es, el desarrollo de la condición física, las habilidades motrices, las técnicas deportivas y el principio de conservación de la salud. En esta misma línea Durán, Acosta y Espinel en 2014 y Cuervo, L.C en 2013; hallaron resultados similares relacionados a que los profesionales no licenciados,

[24] Chinchilla, V (1999); Contecha, L.F (2003)

tienden a utilizar métodos de enseñanza mecanicistas y tradicionalistas, son dueños de un discurso verbalista y técnico, por tanto, el fenómeno educativo encierra un corte meramente disciplinar e instruccional que desconoce al sujeto dentro del movimiento. Lo anterior es atribuido a la escasa formación pedagógica y a los dogmas científicos que les fueron incorporados Durante la formación académica.

Con relación al manejo didáctico, se evidenció que los docentes afines poseen un alto grado de apropiación teórica de las competencias básicas del entrenamiento deportivo, por consiguiente, la mediación didáctica en contextos prácticos se constituye en herramientas técnicas y procedimentales. Dichos resultados van en línea con lo planteado por Giles. (2019). Es decir, que las prácticas pedagógicas de un docente afín se apoyan en el mando directo, la asignación de tareas, la repetición de ejercicios específicos, las pruebas valorativas de la condición física, los juegos para la aplicación técnica, la educación experimental, la educación inductiva y la utilización de la línea metodológica de una sesión de entrenamiento (fases inicial, central y final). En consecuencia, se habla de una pedagogía del deporte donde el estudiante se convierte en un instrumento y el docente en un ejecutor o un técnico, en tanto que la educación física es concebida como el aprendizaje necesario para el rendimiento deportivo o la aplicación del movimiento en la cotidianidad.

Frente a la construcción de las mallas curriculares y los planes de clase, claves en la cotidianidad pedagógica del quehacer como docente, se encontró que los docentes afines poseen poca conceptualización de la teoría y otros conceptos de la planificación escolar que conciernen únicamente a la docencia. Por lo tanto, los contenidos temáticos que se seleccionan dependen de sus experiencias y conocimientos. Sus clases llegan a ser repeticiones idénticas o modificaciones de rutinas vividas en su proceso de formación profesional o deportiva, en similitud a lo expuesto por Vizuete (2019). Indicaron que no saben cómo elaborar una malla curricular partiendo del PEI de sus colegios o los estándares en educación física del MEN. Por

consiguiente, los métodos para la construcción de mallas o planeaciones provienen de información que encuentran en la red, libros o de docentes con mayor experiencia en dicho campo. Las mallas curriculares son un documento base de los PEI, pues son la carta de navegación de cada escenario educativo. Por lo tanto, no se evidencia una coherencia entre el PEI y las acciones pedagógicas que lideran los docentes afines a la educación física para llevar procesos formativos estructurados, lo cual provoca un distanciamiento entre los propósitos institucionales y las acciones de los docentes afines, expresadas en el artículo 3 de la ley 181 de 1995. Así pues, este fenómeno coincide con lo hallado por Betancur, J; López, C y Arcila, W. (2018) cuando mencionan que este fenómeno es común en los docentes de educación física, no solo en los afines.

En esa misma línea, pero en el ámbito de la formación axiológica los docentes afines no mencionan hacer intervención sobre las dimensiones sociales y afectivas de sus estudiantes. Lo más cercano a este elemento lo constituye la creación de espacios de trabajo para sus estudiantes que sean innovadores, llamativos, motivadores y distantes de las rutinas de colegio y casa, aun cuando sigue prevaleciendo la necesidad por el desarrollo motriz. Sin embargo, mencionan que tienen muy en cuenta a los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad física o mental. En las clases hacen un acompañamiento constante a esta población y realizan leves ajustes a un único plan de trabajo para garantizar una participación ecuánime. En consecuencia, la planeación de las clases se determina sobre la base de la homogeneidad y la estandarización, elemento similar a los resultados hallados por Durán, Acosta y Espinel (2014); Cuervo, L.C. (2013); Betancur, J; López, C y Arcila, W (2018).

De otro lado, la valoración de los instrumentos arrojó que los docentes afines poseen un alto grado de reflexibilidad, especialmente cuando tienen una experiencia en el campo docente mayor a 5 años o cuentan con estudios posgraduales. Por consiguiente, se puede pensar que el proceder práctico evoluciona con la experiencia en el oficio docente, ajustándose más a una

visión de la educación desde la óptica de los licenciados. Del mismo modo, reconocen la huella que la formación disciplinar dejó en ellos. Indicaron que sus prácticas docentes se caracterizan por seguir el orden estructural de una sesión de entrenamiento y la necesidad por modificar conductas motrices. Por ende, y a partir de la suma de dichos factores, sus postulados pedagógicos se adaptan a diferentes contextos. Es decir, que para ellos ya no existe un único modelo de enseñanza que pueda usarse para transmitir algún tipo de contenido, por lo tanto, impera una combinación de modelos pedagógicos que habrán de depender del tipo de contenido a enseñar, el nivel del grupo, la cantidad de estudiantes y hasta del comportamiento de los mismos. Los modelos que mayormente operan en ellos son el mando directo, la asignación de tareas, el descubrimiento guiado y el aprendizaje cooperativo. No obstante, la preferencia por los métodos tradicionales aún sigue presente. Al analizar lo anterior desde las políticas educativas, la conclusión toma fuerza, ya que lo importante es el conocimiento disciplinar, en consecuencia, el saber pedagógico no requiere mayores procesos, pues se considera que tanto éste como sus métodos se van adquiriendo Durante el ejercicio docente o de entrenador (experiencia). El decreto 1278 de 2002, sobre estatuto y profesionalización docente, la ley 115 de 1994 y la ley 181 de 1995 son un reflejo gubernamental del anterior concepto.

Una segunda conclusión permite interpretar la percepción que tienen los docentes afines en educación física sobre su formación inicial. Se encontró un profundo agradecimiento por la formación recibida, pues consideran que les ayudó a convertirse en entrenadores calificados. Así mismo, hay un reconocimiento por la capacidad de innovación[25] y la versatilidad que les fue dado para la instrucción de diferentes disciplinas deportivas.

Ahora bien, al considerar las privaciones en su formación inicial se pudo observar el descontento frente a la episteme de sus profesiones. Insinúan que desconocen el fundamento

[25] Elemento clave para la docencia según el decreto 1278 de 2002.

epistemológico de sus carreras, y así mismo, indicaron que su formación disciplinar careció de profundidad en contenidos que consideran importantes tales como medicina o entrenamiento. Reconocen abiertamente ser entrenadores, por tanto, son conscientes de la escasa preparación en pedagogía que recibieron, y aceptan que la formación pedagógica es un punto obligado para la apropiación del saber docente en el entorno escolar. Pese a todo lo anterior, los docentes afines reciben una mayor instrucción en pedagogía[26] en comparación con otras profesiones que tienen carrera abierta en el sector educativo escolar tales como las ingenierías. No obstante, dicho aprestamiento permite un conocimiento poco asertivo frente a lo profundo de la pedagogía. Las ciencias del deporte, la cultura física, el entrenamiento deportivo, etc. poseen un vínculo estrecho con la educación física: la enseñanza del movimiento humano. Pero parece ser que el nivel de formación técnica que configura a los planes de estudio de las universidades con carreras afines es un conglomerado de referentes aislados y sin un vínculo que articule los discursos, las prácticas y la experiencia.

En esa misma vía, pero abordando la importancia de las prácticas profesionales en la formación docente, se pudo constatar que dichas prácticas en época de estudios estuvieron descontextualizadas de la realidad escolar. Allí se privilegió el quehacer como entrenadores, y fueron espacios muy cortos de formación dentro de clubes deportivos, escuelas de formación, empresas o centros de acondicionamiento físico. En consecuencia, la percepción por parte de los afines se centra en que sus universidades privilegiaron el oficio como entrenadores o administradores, y no consideraron el rol de docente de educación física como una oportunidad para las prácticas profesionales y la oferta laboral, desestimando la posibilidad de generar un proceso de reflexión permanente sobre el rol de entrenador o de docente, y en el arte mismo de enseñar.

[26] Ver tabla 4 p. 66

Como tercera conclusión, se pudo distinguir que los docentes afines consideran que sus prácticas y funciones en el entorno escolar están enmarcadas en transmitir contenidos del deporte que sean de utilidad, aplicabilidad y repercusión positiva en la vida de sus educandos. Por lo tanto, es posible considerarlos como simples operadores de contenidos, algo similar a lo planteado por Jiménez, A. (2018); Ávila, B. (2012) y Bautista, M. (2009). A pesar de ello, los docentes afines discurren en mencionar que para enseñar no es necesario saber pedagogía, con el conocimiento en deportes es suficiente, lo importante es querer hacer bien las cosas. Es decir, no hay necesidad de una vocación por la docencia, pues ella es fácilmente reemplazada por la convicción, algo muy similar a lo encontrado por Durán, Acosta y Espinel,2014. Por otra parte, aseguran que se acercaron a la docencia escolar por la afinidad instruccional con el deporte y por la poca oferta laboral que existe en sus profesiones. Ser docentes en colegios les permite aplicar los conocimientos adquiridos y tener estabilidad financiera, condicionante socioeconómico que no encuentran en sus profesiones, lo cual va en sintonía a lo expuesto por Cuervo, L, C. (2013) y Bautista, M. (2009).

En otro punto, consideran el juego como un valioso elemento para sus prácticas de clase, pero el juego debe tener algún sentido, debe ser una estrategia para el desarrollo físico-técnico o para la evaluación. El juego también se concibe como una opción para la libre expresión de los estudiantes, pero este tipo de juego no es una constante, es más bien un espacio de interacción social de corta duración, en donde el docente afín no se involucra, puesto que su labor es realizar una acuciosa vigilancia con el fin de evitar o solucionar vicisitudes a nivel disciplinario. Cuando se mira el juego libre desde la perspectiva de la ética profesional, este no es bien visto. Existe una fuerte lucha por parte de los docentes (afines y licenciados) por recuperar la imagen del docente de educación física, quieren eliminar el estereotipo del profesor indeciso, ocioso o inculto. Sienten una fuerte obligación por demostrar a sus pares, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, su capacidad y pertinencia. De allí la necesidad por evitar hacer eco

de las prácticas docentes que vivieron en sus épocas como estudiantes de colegio, donde sólo era juego libre y una ausencia total de sus profesores, lo cual es el centro de la mala imagen del oficio. Por lo tanto, sienten la obligación ética de enseñar algo a sus estudiantes.

Una última conclusión permite confirmar la hipótesis sustentada en indicar que las prácticas pedagógicas de los docentes afines y de los licenciados son similares pese a tener formaciones epistémicas muy diferentes.

En lo que respecta a las principales similitudes entre docentes y licenciados de educación física se encontraron las siguientes características:

- La preocupación por recuperar la imagen del docente y de la educación física. Hacen esfuerzos por eliminar los improcedentes imaginarios en torno a su capacidad profesional e importancia en el entorno escolar. Se comportan como sujetos éticos en cuanto reflexionan de si y de su oficio, buscando su restablecimiento.

- La necesidad de la actualización teórica, en tanto que ella condiciona las buenas prácticas pedagógicas. Los y las docentes son conscientes de sus falencias y de la responsabilidad que tienen ellos mismos por mejorar su perfil profesional. Aspecto que es mencionado en el artículo 110 de la Ley general de educación.

- El inadecuado proceso formativo recibido Durante las prácticas profesionales. Aspecto que no les permitió conocer la realidad de las aulas escolares. Como resultado, en sus inicios fue privilegiada la repetición de las prácticas pedagógicas que experimentaron Durante sus etapas como estudiantes o deportistas. Es decir, a ser docente se aprende a lo largo del oficio y no Durante la formación disciplinar.

- Comparten las metodologías instruccionales derivadas de las teorías del entrenamiento deportivo y de la escuela gimnástica sueca. No obstante, a medida que se gana

experiencia docente las prácticas se vuelven una hibridación de modelos pedagógicos tradicionales y de la escuela activa.

- La preferencia por el uso de la evaluación sumativa. No obstante, los licenciados prefieren evaluar a través de la observación y el uso esporádico de pruebas. Los afines prefieren las pruebas motrices y los trabajos escritos.

- El distanciamiento con el PEI de sus Colegios para la creación de las mallas curriculares. Por lo tanto, son los docentes quienes implementan las propuestas metodológicas y didácticas que salen del conocimiento, la experiencia y la reflexión sobre sus entornos y las necesidades motrices de sus estudiantes.

- Atienden por la innovación en sus trabajos, elemento de importancia dentro del nuevo estatuto docente. Aunque solo se tienen en cuenta las necesidades de movimiento de sus estudiantes.

- Ingresaron al estudio de la educación física o de carreras afines movilizados por su historia como deportistas o por herencia familiar.

Por otra parte, las diferencias más representativas observadas fueron:

- No existe una equivalencia entre la formación pedagógica del profesional de licenciatura, con la recibida por el profesional afín. En tanto el saber pedagógico y sociológico en torno a la educación física y el deporte es mucho mejor en el licenciado.

- El conocimiento de la episteme de sus carreras. Los licenciados identifican plenamente la filosofía de la educación física, en tanto, la reconocen como el estudio del sujeto en movimiento. Por su parte los afines no reconocen el objeto axiológico de su formación y buscan desarrollar el movimiento desconociendo al sujeto.

Al tomar como referencia las reflexiones previamente descritas para el tercer objetivo específico que, el prominente discurso de la despedagogización dentro de esta investigación es un factor que afecta tanto a licenciados como a docentes afines; concepto distante a lo planteado por Jiménez, A. (2018); Cuervo, M. (2013); Ávila, B. (2012), Mejía, M. R. (2011) y Bautista, M. (2009). Se encontró que el desapego pedagógico ocurre en tanto que afines y licenciados están mediados por la automatización técnica de su quehacer, ausentes de una postura crítica frente a sus entornos, contenidos y el PEI de sus colegios. Lo anterior permite considerar que existen contrariedades en la formulación de currículos innovadores (aunque se afirme lo contrario), pues no se tienen en cuenta las características de los estudiantes, sus entornos culturales y los contenidos con un impacto en la calidad de vida de sus estudiantes, diferente del deportivo. Es notoria la inclinación hacia una cultura física, el exceso de flexibilidad en el diseño del plan de área y planes de clase, y el desconocimiento de los lineamientos y orientaciones de educación física del MEN. Ambos tipos de docentes se suscriben al seguimiento del orden estructural de una sesión de entrenamiento y por fusionar modelos tradicionales y activos en sus prácticas. No existe un único modelo de enseñanza que pueda usarse para transmitir algún tipo de contenido, por lo tanto, impera una hibridación de modelos pedagógicos que habrán de depender del tipo de contenido a enseñar, el nivel educativo del grupo, la cantidad de estudiantes y hasta del comportamiento de los mismos. Los modelos que mayormente operan entre licenciados y afines son el mando directo, la asignación de tareas, el descubrimiento guiado y el aprendizaje significativo. Empero, los modelos activos aquí mencionados desconocen las particularidades individuales de sus estudiantes, es decir, que hay un predominio de las prácticas tradicionalistas, las cuales prevalecen por factores exógenos distantes de la formación docente recibida, destacándose los siguientes: pocos espacios de práctica profesional Durante el periodo de formación, la actualización teórica, la cantidad de estudiantes por salón (32,75 estudiantes en promedio), la presencia de estudiantes en condición de inclusión, la necesidad de controlar la disciplina en el aula, la falta de material de trabajo y por último el fenómeno de escolarización

que lleva a los estudiantes a trabajar tan sólo por una nota. Lo aquí expuesto es similar a lo hallado por Guzmán, G. (2013), pues son equivalentes las necesidades de los docentes (licenciados y afines de cualquier área del saber) por solventar vacíos en pedagogía y didáctica, dificultades de aprendizaje, manejo de conflictos e inclusión.

En definitiva, las voces de los docentes afines hacen que desde la perspectiva de esta investigación la docencia sea considerada un oficio que evoluciona con la experiencia en el campo y no tanto por acción misma de la formación inicial, aunque, saber pedagogía es un elemento consustancial para mejorar el ejercicio de la labor escolar, primordialmente. Así pues, la educación física es percibida en voz de los docentes (afines o licenciados) como un mecanismo mediante el cual se instruye a los estudiantes con actividades físicas y corporales, donde lo importante es desarrollar un adiestramiento a nivel físico que conlleve a la adquisición de hábitos para la conservación de la salud, por tanto, la pedagogía es instrumentalizada por acción de condicionantes endógenos y exógenos que orientan a una formación tecnócrata guiada hacia el bienestar. A pesar de ello, lo anterior no es desacertado, lo erróneo no son los contenidos, sino las formas que atienden a la enseñabilidad de algo que puede considerarse como cultura física, pues se aspira a que los estudiantes den importancia a la realización de ejercicio físico, deporte, o actividad física como un mecanismo para evitar el desarrollo de enfermedades metabólicas provenientes del sedentarismo. Lo previamente indicado va en concordancia al artículo 40 del decreto 1278 de 2002, a razón que los docentes afines incurren en el marco ético de la profesión docente al pretender, con buenas intenciones, enseñar algo útil a sus estudiantes. Sin embargo, se requieren más que buenas intenciones, se demanda de grandes esfuerzos desde las políticas educativas para contrarrestar aquellos desaciertos que, aquí señalados en voz de los docentes, se consideran dificultades operativas que inciden en la perpetuidad de prácticas pedagógicas tradicionalistas. Del mismo modo, el espacio de disertación también queda abierto. Hay un horizonte investigativo por recorrer para quien deseé buscar estrategias para atender a un

espacio de formación idóneo para el docente afín, donde se pregunte por las prácticas profesionales o los aspectos teóricos en didáctica y pedagogía, que apunten a mejorar el quehacer tanto como docentes o entrenadores, pues ambos oficios requieren de un equilibrio teórico-práctico. Para cerrar, se debe considerar lo que manifestaron dos de los docentes entrevistados (uno afín y otro licenciado) y es que las buenas o malas prácticas pedagógicas son ajenas a la formación docente; es frecuente encontrar profesionales afines o licenciados muy buenos en su oficio, como también el caso opuesto. Por tanto, los procesos de selección docente deben sufrir un cambio que dé su lugar a la pedagogía y al desarrollo de un ejercicio docente con calidad integral y no solo instrumental.

REFERENCIAS

- ANFHE-CUCEN, (2011). Lineamientos Básicos Sobre Formación Docente De Profesores Universitarios. Comisión mixta de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). Instituto de Formación Docente Continua San Luis. Escuela Normal Juan Pascual Pringles de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Disponible en http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf

- Álvarez, A. A. (1991). El maestro: historia de un oficio. En revista colombiana de educación, número 22-23. Universidad Pedagógica Nacional. DOI https://doi.org/10.17227/01203916.5196

- Alves, Elizabeth. (2003). La Formación Permanente Del Docente En La Escuela. El Uso Universitario De La Tecnología Para Elevar La Calidad Del Docente En El Aula. Investigación y Postgrado, 18(1), 36-45. Recuperado en 16 de febrero de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13160087200300010006&lng=es&tlng=es.

- Ávila B., J. (2012). *Despedagogización y desprofesionalización de la profesión docente en Colombia: el Decreto 1278 de 2002*. Revista Educación y Cultura; Fecode. p.p 19-20. Disponible en https://n9.cl/bjx3f

- Bautista Macias, M. (2009). *La profesionalización docente en Colombia.* Revista colombiana de sociología vol. 32, n.º 2 issn 0120-159x; Bogotá-Colombia. P.P. 111-131. Fecha de revisión: 3 Julio, 2020. Disponible en: https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/12705

- Benítez, M. D. (1993). Estado y Educación en las Sociedades Europeas. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 15 de junio de 2020, de Revista Iberoamericana de educación. Disponible en: https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a02.html.

- Bermúdez, S. R. (2001). *Entrenamiento de la condición física* (Primera ed.). Kinesis. ISBN. 958-940151-1

- Betancur-Agudelo, J.E., López-Ávila, C.R. y Arcila-Rodríguez, W.O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14(1), 15-32. DOI: 10.17151/rlee.2018.14.1.2

- Bonilla- Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2013). Más allá del dilema de los métodos (primera ed.) [Libro electrónico]. Universidad de los Andes. http://ediciones.uniandes.edu.co

- Bonilla-Mejía, L., Cardona-Sosa, L. M., Londoño-Ortega, E., Trujillo-Escalante, L. D., Cardona-Sosa, L., & Bonilla-Mejía, L. (2018). ¿Quiénes son los docentes en Colombia? Características generales y brechas regionales. Documento de Trabajo sobre Economía Regional y Urbana; No. 276. Banco de la República.

- Cagigal, J.M. (1981): ¡Oh deporte! Anatomía de un gigante. Capítulo VII. El Deporte En La Educación Permanente. Ed. Miñon. Valladolid. I.S.B.N.: 84-355-0568-5

- Calvo, G. (2006). *La profesionalización docente en Colombia.* Documento presentado por la Fundación Compartir en la mesa de trabajo del Nuevo Plan Decenal de Educación, 2015. Disponible en https://n9.cl/qg1r9

- Carabelli, P. (2010). Reflexiones sobre educación y verdad desde la perspectiva de Michel Foucault. Revista Fermentario, (4).

- Chinchilla, V. J. (1999). Historiografía de la educación física en Colombia. Revista Colombiana de educación, (38-39).

- Contecha Carrillo, L. F. (1999). La educación física y el deporte en Colombia. Una historia. Lecturas educación física y deportes, 17, 1. Disponible en https://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm

- Cuervo, L. C. (2013, 30 julio). *El quehacer pedagógico del profesional docente no licenciado, en el marco de una política pública educativa*: Decreto 1278 de 2002 | Revista paca. Revistas científicas Usco. Disponible en: https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2107

- Da Costa, F. C., Valeiro, M. A. G., & Villalobos, M. F. G. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 251-257.

- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? Pedagogía y Saberes, 50, 11–28

- Durán, F. Acosta, D. y Espinel, Ó. (2014). *Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito*. Actualidades Pedagógicas, (63), 39-60. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1226&context=ap

- Elias, N., & Dunning, E. (1986). La Génesis Del Deporte Como Problema Sociológico, En Deporte Y Ocio En El Proceso De La Civilización (1st ed.). Blackwell Pub. 1992 Fondo de cultura económica. s. a. México, D. F. [pp.157-183]

- Foucault, M. 1990. Tecnologías del yo. Editorial Paidós, Barcelona, 1990, [pp. 45-94.]

- Foucault, M. (1994). Hermenéutica del sujeto. Ediciones de La Piqueta. Madrid, España. Traducción por Álvarez-Uría, F. ISBN 84-7731-177-3.

- Giles, M. G., Hours, G., & Orlandoni, J. (2014). Enseñanza de los deportes, la mirada de los entrenadores del alto rendimiento. In IX Congreso Argentino y IV Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.

- Godoy, S., & Casaubón, J. (2001). Relaciones entre la Formación del Entrenador Deportivo y la Formation del Profesor de Educación Física. Revista Apunts. Educación Física y Deportes, 65, 39-45.

- Gómez Torres, Y. A. (2016). Experiencias de ingreso a la docencia en el sector oficial en Bogotá: el caso de los profesionales no licenciados (2005-2014). *Instituto de Investigación en Educación (IEDU)*. Disponible en: Repositorio, universidad nacional de Colombia.

- Gorodokin, I. (2005). La formación docente y su relación con la epistemología. Revista iberoamericana de educación, 37(5), 5.

- Guber, R. (2011) La entrevista etnográfica, en La etnografía: método, campo y reflexividad. Siglo XXI editores. Buenos Aires, Argentina. ISBN. 978-987-629-157-6

- Gutiérrez-García, Carlos, & Hoyos Cuartas, Luz Amelia, & Takito, Monica Yuri, & Pérez-Pueyo, Ángel (2014). Perfil profesional de los educadores de deporte escolar en Bogotá. RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (26),60-65. [fecha de Consulta 25 de octubre de 2020]. ISSN: 1579-1726. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732292011

- Guzmán, G., (2013). Caracterización de necesidades de formación docentes y directivos docentes oficiales del municipio de Zipaquirá. Recuperado el, 10.06.2020. Disponible en https://n9.cl/44fq6

- Herrera, M. C. (2012). La Escuela Normal Superior 1936-1951: avatares en la construcción de un proyecto intelectual. uri: https://repositorio. idep. edu. co/handle/001/762.

- Jiménez, A. (2019). *Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018* | Revista Historia de la Educación Colombiana. revistas.udenar.edu.co. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/5039

- Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano. Una mirada desde los maestros e intelectuales de la educación.* Universidad pedagógica Nacional. (1.ª ed., pp. 147-165). ISBN: 958-8226-21-X

- Jiménez, A. (2018). Primer Congreso Pedagógico Nacional Colombiano de 1917. Una mirada a sus tensiones y avances. Pedagogía y Saberes, 48, 153-161.

- Jiménez, A. (2009). E*l principio de reflexividad y triangulación en el enfoque cualitativo de investigación. un aporte a las investigaciones en memoria.* En memorias en crisoles. Propuestas teóricas, metodológicas y estratégicas para los estudios de la memoria. Compilado por Adrián Serna Dimas. Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano (IPAZUD); Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. ISBN: 978-958-8397-04-7. pp. 111-126

- Jiménez, A; Torres, A (2006). La práctica investigativa en ciencias sociales. DCS, Departamento de Ciencias Sociales. UPN, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. 2006. ISBN: 958-8226-21-X Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/dcsupn/práctica.pdf

- Jiménez, A. (2006). Algunos elementos para la investigación en historia. La práctica investigativa en ciencias sociales, 137-151. Disponible en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052750/elementos.pdf

- Maldonado, C. E. (2017). Educación compleja: Indisciplinar la sociedad. *Educación y Humanismo*, *19*(33), 234-252.

- Mejía Jiménez, M. R. (2011). Educación (es) en la (s) globalización (es): entre el pensamiento único y la nueva crítica. Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.

- Murcia Peña, N., & Jaramillo Echeverri, L. G. (2005). Imaginarios del joven colombiano ante la clase de educación física. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud, 3(2), 175-212.

- Niño Zafra, L. S., & Díaz Borbón, R. (1999). *La formación de educadores en Colombia*. Pedagogía Y Saberes, (12), 5.15. https://doi.org/10.17227/01212494.12pys5.15

- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. Pedagogía y Saberes, 50, 29–49.

- López, J. M. R., Viera, E. C., & Fuentes-Guerra, F. J. G. (2001). Necesidad de formación psicopedagógica de los entrenadores deportivos. Agora digital, (2), 14.

- Pérez, F. R., & Serna, M. Y. A. (2011). El quehacer pedagógico de los docentes del Departamento de Ciencias Básicas y su correspondencia con el modelo pedagógico de Uniminuto. *INVENTUM*, *6*(11), 60-74. Disponible en: https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Inventum/article/view/386

- Restrepo Gómez, B. (1994). La evolución de las Facultades de Educación. Revista Educación y Pedagogía. (p.p.298-317)

- Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. Pedagogía y saberes, No. 49; Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 27-40.

- Ríos, R & Cerquera, M. (2013). Sobre la formación de maestros en Colombia: una mirada desde la relación entre conocimientos pedagógicos y disciplinares. Pedagogía y Saberes No. 39; Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. pp. 21-32.

- Ruiz Ortega, Lucero Alexandra (2006). Pensamiento Docente Sobre Los Procesos De Enseñanza En La Educación Física. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos

(Colombia), 2 (1), 79-99. [Fecha de Consulta 24 de mayo de 2021]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859004

- Tinning, R. (2006). *Theoretical orientations in Physical Education Teacher Education.* Recuperado de: semanticscholar.org. Fecha de recuperación 1 septiembre 2020. Disponible en: https://n9.cl/nknms

- Tognato, C., & Sanandres, E. (2016). *Caracterización del perfil socio-demográfico, académico y profesional de los docentes del Decreto 1278 de 2002 de Bogotá.* Alcaldía Mayor De Bogotá Educación. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Disponible en: https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/125

- Vezub, Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11(1),0. [fecha de Consulta 24 de junio de 2020]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711102

- Villota, O. (2016). Los problemas que enfrenta la formación de educadores en los programas de licenciatura en Colombia: un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, *19*(19), 141-166. DOI: https://doi.org/10.22267/rhec.161919.18

- Vizuete Carrizosa, M. (2019, 23 octubre). *La Formación Del Profesorado De Educación Física*. efidex. https://efidex.blog/2019/10/22/la-formacion-del-profesorado-de-educacion-fisica/#comments

- Zuluaga, O. (1996). Las escuelas normales en Colombia (Durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). Revista Educación y Pedagogía, (12-13), 263 – 278.

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de cruce de información

	Sujeto 1 Profesional afín	Sujeto 3 Profesional Afín	Sujeto 5 Profesional afin	Sujeto 6 Profesional afin
Edad	27	42	41	42
sexo	Hombre	Hombre	Hombre	Hombre
Estudio de pregrado	Ciencias del deporte	Ciencias del deporte	Ciencias del deporte	Ciencias del deporte
Universidad	UDCA	UDCA	UDCA	UDCA
Año de graduación	2021	2005	2005	2004
Estudios de posgrado	No cuenta	No cuenta	Especilización en pedagogía (2012) y maestria en ciencias del deporte (2015)	No cuenta
Trabaja en colegio	si	si	si	si
Calendario del Colegio	A y B (educación virtual)	A	A	A
Sector	Privado	Privado	Público	Público
Cargo	Docente de educación física	Educador físico	Docente en educación física	Docente en educación
Nivel	Primaria y secundaria	Inicial y primaria	inicial y Primaria	Secundaria
Estudiantes por curso	20 a 30 por encuentro	9 a 24 niños	25 a 40	22 a 37
Experiencia como docente	2	3	16	17
Hisoria como deportista	fútbol y atletismo	Fúbol	Fútbol	No cuenta
Preguntas de apertura				
Por qué decidio estudiar su area de formación disciplinar	Fue mi primera opción y decidí estudiarla, porque al no poder ser deportista, quise ser entrenador y el pensum de la carrera me llamó la atención.	Queria estudiar algo relacionado con el deporte por que me gusta el deporte y por mi historia como jugador de fútbol de rendimiento. Luego de ver que no pude seguir jugando, me dieron la oportiunidad de entrenar niños, por tanto escogí la UDCA por que me dio facilidades de pago y me facilitó el ingreso a la universidad en pro de mi capacitación como entrenador.	Porque me gusta la actividad física pues quería ser entrenador. El pensum de la UDCA me llamó la atención pues se enfocaba en mi gusto.	Las posibilidades de ingreso a la educación son limitadas en cuanto a costos. Las universidades públicas son una opción y me decidí por la edu física porque me gustaba practicar deporte de manera de esparcimiento. Y quise probar como profesor en algo que me gusta. Me di cuenta después de finalizado el pregrado de los problemas que hay en la edufisica escolar.
Qué le motivó a ejercer la docencia escolar en educación física	En época de pandemia me ofrecieron la posibilidad y ante la necesidad económica decidí aceptar el reto y el puesto. Aunque fui formado para ser entrenador, me gusta mucho lo que hago en el Colegio.	Me gusta trabajar con niños pues tengo la facilidad y la empatía. Me motive por incursionar en la docencia por incentivar en lo niños el amor por el deporte y que usen el deporte como ente socializador.	La realidad del mercado laboral, pues trabajar en escuelas de formación deportiva económicamente no es viable. En el deporte de rendimiento la falta de experiencia como deportista de rendimiento. Ingrese a la SED por la oportunidad y la estabilidad laboral	Tenía una deuda con la práctica docente, pues no tuve buenos referentes de docentes que no reconocían al sujeto en el entorno escolar. Quise apuntar a darle una mirada diferente a lo que yo vivencié.
Preguntas asociadas a la formación Docente				
Qué aspectos recuerda de su proceso de formación profesional.	La pedagogía en la UDCA no es su fuerte, pero dio algunas pautas para IMPARTIR una clase tanto en educación física como a nivel deportivo. Por otra parte, Es una carrera muy amplia en cuanto a ciencias que aportan al deporte, por lo cual el pregrado pasa a ser una formación muy básica en cada ciencia que aporta al deporte. Pese a ser innovadora tiene muchos vacíos en las diferentes materias que se ven, por ejemplo. Entrenamiento, pedagogía, medicina. Solo se puede solucionar con estudios de posgrado	La principal herramienta que me dejo la universidad fie la motivación por la actualización, la lectura y la constante capacitación. Me enseñaron a usar el deporte como agente socializador. Una gran debilidad fue los pocos espacios de practica pedagógica que nos dieron durante el proceso formativo. En cuanto a pedagogía, siento que la universidad nos dio una pequeña base que fue suficiente en su momento, pero a hoy esa formación en pedagogía resulta incipiente, pero la culpa no es tanto de la UDCA, es de nosotros que somos los que debemos buscar las estrategias para suplir las falencias teóricas.	La formación pedagogía en la UDCA es muy incipiente, es algo que tuve que suplir con un curso extra para trabajar en la SED. Una fortaleza en a la formación inicial fue la versatilidad pues da muchas experiencias en diferentes disciplinas deportivas, además del acercamiento científico a la enseñanza del deporte. Recuerdo a una docente por su manera de acercarnos a la metodología encadenada de enseñar voleibol y eso es pedagogía didáctica. Incluso uno en sus inicios de la docencia escolar apliqué la metodología vista, incluso que en su estructura me quedó marcada y aun sigo haciendo. Lo que suple mi déficit pedagógico es la ética que tengo. Voy a clase a hacer bien mi trabajo y salirme del estereotipo del profesor que da balón y sale a tomar tinto.	Tuve una formación teórica, no muy adecuada. No obstante, la continuidad de la educación escolar no se lleva una linealidad con la universidad. Lo cultural nos hace bajar el nivel de trabajo tanto en las escuelas como la formación disciplinar porque nos enfocamos a fenómenos propios de la escolarización. Hay una desconexión en todos los niveles y la gente se preocupa solo por una nota. Esa practicas se repercuten en las aulas escolares. A nivel personal la formación pedagógica se estudiaba solo en el aula. teníamos una sola practica en toda la carrera. Me hizo falta más trabajo de práctica.
Cuál es el objeto de estudio (fundamento espistemológico) de su área de formación profesional.	las ciencias del deporte, al ser la unión de muchas ciencias en torno al deporte, toma los objetos de cada ciencia y las utiliza. Desde lo personal la carrera de ciencias del deporte no tienen un fundamento epistemológico propio o si existiera, no es tan claro.	La epistemología de las ciencias del deporte es muy difusa y se pierde en su intención de querer abarcar muchas ciencias. Para mí no fue posible establecerla.	El objeto del estudio de las ciencias del deporte es el rendimiento deportivo	No estoy seguro. No recuerdo haberla conocido.
Cuál es su postulado pedagógico para la enseñanza de la educación física.	De lo que pude captar de la universidad; los postulados pedagógicos están orientados a una enseñanza global, que vayan de la parte analítica (es decir, entender cómo se realiza un gesto) a la parte global (es decir, que ellos lo puedan ejecutar, ponerlo en práctica, no sólo a nivel deportivo, sino también en la cotidianidad). esto sirve para que ellos puedan realizar un salto, correr etc. y para que entiendan, el por qué lo están haciendo y en función de qué lo hacen. Es decir, se trata de enseñarles a moverse, qué sentido tiene, para qué, y para que luego lo apliquen a su diario vivir.	Baso mis enseñanzas en líneas de trabajo soportadas en el método inductivo, el método experimental y la psicomotricidad.	La pedagogía me ha costado y no soy un estudioso del tema. Creo que uso algo asociado al aprendizaje significativo, parto de las experiencias de los niños para enseñarles a partir de allí. Parto de lo que el niño sabe de un deporte. Uso el mando directo y los juegos cooperativos por el componente axiológico que exige el Colegio	En inicio hice ecos de las actividades que me dieron en la u, con la experiencia he logrado trasladar esos conocimientos a mi propia perspectiva. Se vuelve uno hábil para manejar las diferentes variables que no fueron dadas en la U.

Preguntas asociadas a la práctica pedagógica				
Cómo es una clase suya	1. espero que se conecten; 2)llamo a lista; 3)inicio actividades dependiendo del nivel, es decir, para primaria hago muchos juegos, actividades recreativas que les sean fáciles de ejecutar en sus casas., pero todo enfocado en que puedan generan los gestos o los desarrollos técnicos motrices (HMB) Ahora bien, para bachillerato lo que busco es que ellos conozcan el mundo del deporte (que conozcan la mayor cantidad de deportes, que no se queden en los de siempre "fútbol, voleibol, baloncesto" para que se llenen de experiencias motrices que les sirvan para encontrar un deporte en el que vean que tienen habilidades y puedan practicarlo en su diario vivir; 4) finalizo la clase 5 minutos antes con una retroalimentación, estiramientos, e hidratación; 5) la evaluación se realiza en el momento de los cortes de período y de acuerdo a los parámetros del Colegio, es decir, se evalúa una parte teórica (historia, reglamento, etc) y una parte práctica (ejercicios, participación en torneos)	Mi función es desarrollar las HMB en los niños, por lo tanto, una clase mía se desarrolla así: 1) una charla 2) un calentamiento, a través de un pre deportivo para motivar. 2) los ejercicios específicos 3) 10 minutos de juego libre para ayudarle a que desarrollen sus habilidades relacionales con sus pares y 4) vuelta a la calma. En una clase es necesario que el profe sea muy dinámico y un motivador. Dependiendo el grado de complejidad yo realizo la actividad y cuando no explico muy bien y pongo a in niño que le muestre a los demás los que debe hacer. En cuanto a calificar, califico: asistencia, uniformidad, la disposición frente al trabajo motriz el cual se basa en unas pruebas o repetición de ejercicios que cumplan los requisitos de ejecución. En preescolar me baso en los juegos y en alegría que le pongan a las actividades. Algo que hago en mis clases es generar un proceso de retroalimentación	Soy muy estructurado en la organización de una sesión por la formación que recibí. Hago un calentamiento muy estructurado desde la movilidad articular, la activación muscular y estiramiento. Luego se asignan lo trabajos motrices a efectuar que dependen de la planeación e intentó terminar la clase con la vuelta a la calma, pero casi siempre el tiempo no lo permite, no me alcanza el tiempo. Uso actividades de repetición y sé que pueden ser monótonas y entre esas repeticiones suso juegos para hacer que los niños tomen un segundo aire y la clase sea más entretenida.	Me reúno con los chicos en el espacio abierto seleccionado. Lo primero es una vez reunido con un comando visual solicito silencio, luego empiezo a saludarlos y preguntarles como están. Luego llamo lista por que así lo demandan las directrices del colegio. Luego explico que se va a hacer y el cómo. Por lo general tengo todo listo y ubicado. explico yo lo que van a hacer. Hago claridad de asumir todo con disposición teniendo en cuenta que es un elemento para mejorar y no para una evaluación. Me integro a las actividades cuando ellas se cortan, los motivo con mi participación. Terminamos con estiramiento y les hago una retroalimentación de lo que se vio en clase para dar refuerzos positivos al ejercicio que hicieron los chicos. Hago llamados de atención cuando se necesitan, pero intento que la clase sea agradable. Dependiendo el curso y la habilidad motriz de los chicos, puede ser el ejemplo de un ejercicio, a veces llamo un chico y le explico a él solo y cuando le dé una señal el estudiante explica el ejercicio, Uso la voz, el ejemplo o a otro estudiante. Organizo trabajos en grupo que yo asigno roles a personas que van a ayudar a otros. para mejorar la disciplina asegurar el trabajo y el aprendizaje. YO CREIA QUE ERA UN PROFESOR QUE ERA DADO AL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO PERO LA REALIDAD MIS PRACTICAS SON COMBINACIÓN DE TODOS LOS MODELOS PEDAGÓGICOS. Por mi formación soy muy disciplinado y la organización me gusta y ahí me vuelvo conductual
Qué actividades usa para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes	Para primaria, uso juegos y ejercicios especificos para el desarrollo de las HMB. Para bachillerato me enfóco en técnicas para diferentes deportes. Las evaluaciones están estandarizadas, debo asegurarme que los chicos hagan lo que está en las guías.	Retroalimentaciones (parafraseo para asgurrame que hayan entenddo lo que deben hacer),repeticiones de ejercicios, circuitos y Juegos predeportivos. Las actividaes con niños en condición de discapacidad son las mimas pero ahí yo los acompaño más que otros niños. Todas mis actividades las realizo con muchas palabras de motivación. La selección de lso temas que doy salen de mi y me baso en los funadamentos teóricos que recibí en pregrado.	asigno tareas motrices para que los chicos las ejecuten. Me gusta usar retos pero al momento es dificil asignar una evaluacion objseiva por la cantidad de niños. En algunos casos uso priebas pero mi evaluación es a tráves de retos y la nota es mas apreciativa. diy un numeto pues es requeriddo dar un a nota. Por lo general hago los ejercicios y los chicos los hacen, a veces cuando el ejercicio no es muy comodo para mi pongo a un estudiante para que lo haga. El plan de estudios está hay pero nadie se a tarevido a cuestionarlo. por tanto no uso esas directrices yo consulto por aparte lo que se debe enseñar y de alli escojo mis actividades.	Los ultimos 15 miinutos les dejo una actividad libre que ellos hacen desde su agrado la actividad física que mas le guste. Evaluo con una planillas de notas por que así lo exigen. Evalúo apartir de la observación y de una que otra prueba física o técnica.
Como docente en educación física, cuál cree que es su función en el entorno escolar? Cuenteme acerca de esas fortalezas y debilidades que usted cosnidera relevantes dentro de su práctica pedagógica.	Mis fortalezas en la práctica pedagógica radican: en que tengo un **afin** con la población que trabajo, es decir tener la facilidad de llegara un grupo y hacer que se apropien del trabajo y que uno evite estar repitiendo y ser el policia de las personas a cargo, ello es a mi consideración una caracteristica de mi profesión. La principal dificultad en mi práctica pedagógica radica en la preparación académica tan superficial que recibí, especialmente en pedagogía. En cuanto a mi Función, está en organizar la clase, no me siento el lider, sino un **modulado**r. Es decir, que los chicos vayan llevando la clase, yo sólo le doy los ejercicios o los contenidos para que ellos mismos generen sus propias dudas. Mi función es asegurarme que los chicos asuman con autonomia su proceso,que ellos sean los protagonistas en su proceso de aprendizaje, pues ese uno de los objetivos que persigue el Colegio. **Yo solo soy un guía.**	Yo **soy un motivador**, me gusta que las personas a mi cargo se enamoren del deporte y lo usen con fines de diversión, salud o aprendizaje. Mi mayor forataleza es que me gusta lo que hago, soy un apasionado por ello y soy una persiona muy dinamica y eso me sirve mucho para poder ayudar a los niños a sacarlos de las rutinas talvez tediosas que llevan en sus casas	Mi fortaleza es que mis clases son muy estructruradas para mantener el control de la sesión. Uso mucho el juego,me considero muy lúdico. Me considero un **MAESTRO**	Trato de potenciara las habilidades motrices y condicionales de cada niño y ajustarlas a sus realidades, es decir que el ejercuicio sirva para la vida. En mi practica docente me considero **GUÍA.**
Que dificulta su Práctica	El modelo virtual, mi escasa formación en pedagogía	El poco tiempo que dura la clase y la baja actulización teórica despeus del pregrado. Un proposito que tengo es hacer una maestria.	En lo personal siento que me falta una mayor preparación teorica y conceptual. Baso todo en la experiencia para escoger temas y evaluaciones. Me quedé en hacer las clases y no sé si estoy logrando un proceso de enseñanza continuo yo es que lo chicos están haciendo solo actividad física. Siento que afecta las practicas y asegurar aprendizaje es la cantdad de niños pues, la cantidad de material , el tiempo de clase y la falta de peparación para manejar niños con discapacidad.	Los paradigmas sobre la actividad física, las dinamicas educativas tipo practicas coloniales para enseñar. Ellas traspasan lo muros y hacen que la gente trabaje por una nota, por obligación. La idea mi es romper paradigma. Los chicos sienten que la clase de educación física no tiene importancia

Preguntas de cierre				
Qué diferencia su área de formación con otras áreas afines?	Las ciencias del deporte le siguen a la educación física. Desde mi perpectiva las ciencias de deporte son mas completas que las licenciaturas (con todo el respeto hacia los licenciados). Mi carrera abarca más contenidos (nutrición, primeros auxilios) la licenciatura solo se enfoco en enseñar como hacer algo, no educa en como cuidar el físico (como alimentarse, como recuperarse de una lesión, educar en como trabajar en un deporte, educar en trabajar en el físico) En resumen la educación física no te enseña a cuidar de tu cuerpo, mientras que las ciencias del deporte, si. Esto es fundamental en el mundo actual. La educación física es meramente instruccional, no educa solo se dedica a enseñar movimientos, pero descuida el por qué de cada movimiento en lo cotidiano y en la conservación de la salud.	La educación física está enfocada para enseñar exclusivamente el movimiento en la escuela y su población solo son niños o jovenes. Las ciencias del deporte se enfocan en el deporte a cualquier y nivel y con cualquier población. Es decir, desde niños hasta personas adultas mayores. Un profesional en ciencias del deporte o cualquier otra area estaría en la capacidad de enseñar educación física o cualquier materia sin tener una formación pedagógica, solo necesita amor o pasión por querer hacerlo y una experiencia entorno a ella.	La educación física tiende por la formación holistica del sujeto, mientas que las ciencias del deporte se orientan en que las personas adquierean habilidades físicas para el alto rendimiento. Solo seopta por la formación de los mejores, los demás quedan relegados.Yo creo que hay muchas herramientas pero las SED acierta al pedir una especialización pedagógica. Nosotros los afnes al salir del U y asumir la docencia vemos todo igual, nada es diferente. Pero con la experiencia se da uno cuenta la impoirtancia de manjer didactica y pedagogía. Las ceincias de dleporte ve al sujeto en una relación hombre como maquina, la educacipon física piensa en el sujeto. Por tanto no estamos la momneto de salir de la U del todo preparados para sumir la docencia.	Hay muchas diferencias, especialmente en la manera en que se concibe la enseñanza del deporte. Nostros somos muy habiles en enseñra el deporte y ayudar a las personas a conservar la salud. Los educadores físicos tienden más por la recreación.
¿Qué relación considera usted que hay entre su formación docente como educador físico y la practica pedagógica que desarrolla en el aula?	Hay Mucha relación. A diferencia de las licenciaturas, mi formación inicial me permite enseñar un movimiento y en hacer entender como ese movimiento se puede aplicar a lo cotidiano. La licenciatura en su pedagogía solo se queda en la instrucción de algo, no va mas allá (se queda en el hacer y no en el por qué hacer). Por lo tanto siento que mi formación académica me permite asumir el proceso de enseñar mejor que un licenciado.	Un docente en educación física se hace a tarves de la práctica de su labor. Lo que más le da a un docente es la Experiencia, las experiencia y la práctica superan la formación teórica.	Ambas son importantes, la una sin la otra no existe. Pero permiateme poner numeros yo diria 60 % la parctica y 40 % la teoria.	Ambas tienen un peso fundamnetal, pero considero que la practica tiene un plus, pues es necesraio conocer los contextos. Un profesor en se va volviendo reflexivo de su quegae a partir del ejercicio de su labor, pero igual debe conicer los findamnteos teórico para tener una linea de trabajo integal.