

PREPRINT: Subjetividades y actuación pedagógica de los docentes de Educación Física en contextos de diversidad cultural

PREPRINT: Subjectivities and pedagogical action of Physical Education teachers in contexts of cultural diversity

PREPRINT: Subjetividades e ação pedagógica de professores de Educação Física em contextos de diversidade cultural

Yanet Amanda Maquera-Maquera
Universidad Nacional del Altiplano
Puno, Perú
Yanelaamanda76@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-2492-6428>

Saúl Bermejo-Paredes
Universidad Nacional del Altiplano
Puno, Perú
saulbermejo@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

Resumen: El estudio se empeña en comprender la naturaleza de la subjetividad en los docentes de Educación Física, a partir de las narraciones de sus creencias pedagógicas que prevalecen durante la ejecución de los procesos pedagógicos, en contextos de diversidad cultural, desde la metodología hermenéutica-cualitativa. La información obtenida a través de las narraciones de historias de vida, y las entrevistas en profundidad, ha permitido establecer, a través del proceso de análisis reinterpretativo, como resultados que, las cualidades de actuación de los docentes de Educación Física, se caracterizan generalmente, por el desencuentro entre los saberes experienciales, de enseñanza y los saberes pedagógicos; las relaciones

PREPRINT: Subjetividades y actuación pedagógica de los docentes de Educación Física en contextos de diversidad cultural

intersubjetivas entre los docentes están crisis, a partir de la ruptura con lo que se es y con lo que se hace realmente; no se han transformado las estructuras organizacionales convencionales y los currículos de formación inicial docente no responden a un contexto de diversidad cultural aimara, quechua y español. El estudio concluye que, la subjetividad en los docentes de Educación Física se comprende como el sentido otorgado a su actuación pedagógica y las expresiones emotivas como recurso para responsabilizar al Estado del olvido de la Educación Física, para de este modo, justificar sus carencias en el desempeño profesional. Ante esta coyuntura, es conveniente redefinir la actuación pedagógica de los docentes de Educación Física, desde una perspectiva de la alteridad y singularidad histórico-cultural contextualizada, evitando diseñar y ejecutar planes educativos para individuos sin rostro y contexto.

Palabras claves: Subjetividad docente, contexto de diversidad cultural, cualidades de actuación pedagógica.

Abstract: The study strives to understand the nature of subjectivity in teachers of Physical Education, from the narrations of their pedagogical beliefs that prevail during the execution of pedagogical processes, in contexts of cultural diversity, from the hermeneutic-qualitative methodology. The information obtained through the narrations of life stories, and in-depth interviews, has allowed us to establish, through the process of reinterpretation analysis, as results that, the performance qualities of Physical Education teachers, are generally characterized, for the mismatch between experiential knowledge, teaching and pedagogical knowledge; the intersubjective relations between the teachers are in crisis, starting from the break with what one is and with what is really done; Conventional organizational structures have not been

transformed and the initial teacher training curricula do not respond to a context of aymara, quechua and spanish cultural diversity. The study concludes that the subjectivity in Physical Education teachers is understood as the sense given to their pedagogical action and emotional expressions as a resource to hold the State responsible for the neglect of Physical Education, in order to justify its deficiencies in the professional performance. Given this situation, it is convenient to redefine the pedagogical action of Physical Education teachers, from a perspective of contextualized historical-cultural otherness and uniqueness, avoiding designing and executing educational plans for individuals without face and context.

Keywords: Teaching subjectivity, context of cultural diversity, pedagogical acting qualities.

Resumo: O estudo se esforça para compreender a natureza da subjetividade no ensino da Educação Física, a partir das narrativas de suas crenças pedagógicas que prevalecem durante a execução de processos pedagógicos em contextos de diversidade cultural da metodologia hermenêutica qualitativo. As informações obtidas através das narrativas de histórias de vida e entrevistas em profundidade, estabeleceu, através do processo de análise reinterpretção como resultado, as qualidades de desempenho dos professores de educação física são geralmente caracterizadas, pelo descompasso entre conhecimento experiencial, ensino e conhecimento pedagógico; as relações intersubjetivas entre os professores estão em crise, a partir do rompimento com o que se é e com o que realmente se faz; As estruturas organizacionais convencionais não foram transformadas e os currículos iniciais de formação de professores não respondem a um contexto de diversidade

cultural aimara, quéchua e espanhola. O estudo conclui que a subjetividade no ensino de educação física é entendida como o significado dado ao seu desempenho educacional e expressões emocionais como um recurso para manter o estado de esquecimento de Educação Física, para justificar assim as suas deficiências no desempenho profissional. Diante dessa situação, é conveniente redefinir a ação pedagógica dos professores de Educação Física, a partir de uma perspectiva de alteridade e singularidade histórico-cultural contextualizada, evitando projetar e executar planos educativos para indivíduos sem rosto e contexto.

Palavras-chave: Subjetividade docente, contexto de diversidade cultural, qualidades de atuação pedagógica.

Introducción

Las universidades y los institutos de educación superior peruanas, ante las exigencias y políticas del contexto hegemónico mundial, signado por situaciones dinámicas, nuevas e impredecibles; la certificación y la calidad en la formación de profesionales; la emergencia de enfoques y regulación de nuevas formas de organización académica e institucional, así como; la estandarización de las prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje, han generado en los docentes de Educación Física, una fuerte tensión que pone en crisis su subjetividad respecto a su desempeño pedagógico; su estatus profesional, entre lo que realmente hace y lo que el sistema y las políticas de educación superior le exigen. En esta coyuntura, el propósito del presente estudio es, comprender la naturaleza de las subjetividades y la actuación pedagógica en los docentes de Educación Física de la Escuela

Profesional de Educación Física-Universidad Nacional del Altiplano (EPEF-UNA Puno) y el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Educación Física-Lampa (ISPPEF-Lampa), de la región Puno-Perú, a partir de las narraciones de sus creencias pedagógicas que prevalecen durante la ejecución de los procesos pedagógicos, en contextos de diversidad cultural: aimara, quechua y español.

El estudio de la subjetividad docente en contextos de diversidad cultural, a partir del despliegue individual y disciplinar de experiencias y conocimientos en el aula, es poco conocida, excepcionalmente; algunos estudios han permitido aproximarse a temáticas como las creencias, percepciones, interacciones, prácticas simbólicas, imaginarios culturales, y los marcos teórico-interpretativos que definen a los individuos en relación con sus propias concepciones de mundo y complejos entramados de significaciones que va a constituir finalmente, subjetividades fragmentadas y múltiples ([Jaramillo y Aguirre, 2015](#); [Patiño y Rojas, 2009](#)). No obstante, el abordaje de la subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural ([González-Rey, 2002](#)), es la más pertinente a nuestra realidad educativa y problemática planteada. Desde este enfoque, la categoría de subjetividad según [Cornejo e Insunza \(2013\)](#), considerando la problemática de los docentes y su lugar en el movimiento social por la educación, “emerge como una zona de sentido, como una posibilidad de hacer inteligibles los procesos de deconstitución y desconstitución de posiciones de sujeto en el actual contexto social” (p.74). La subjetividad entendida por [González-Rey \(2002\)](#), viene a constituir la:

Unidad de los procesos simbólicos y las emociones, donde la emergencia de uno de ellos evoca al otro sin convertirse en su causa, formando verdaderas

cadenas con formas muy diversas de expresión según el contexto en que la persona está implicada (p. 312).

El enfoque histórico-cultural enfrenta las separaciones entre lo individual y social, se opone al pensamiento de la causalidad lineal, a los conocimientos aislados unos de otros y a los reduccionismos estructuralistas y deterministas; tiene como fundamento a las teorías de la complejidad y la alteridad, fundamentalmente, que propugnan un “pensamiento capaz de relacionar los conocimientos entre sí, de relacionar las partes con el todo y el todo con las partes, un pensamiento que pueda concebir la relación de lo global con lo local, de lo local con lo global” (Morín, 2011, p.141). En este sentido, “las posiciones del sujeto singular deben ser rastreadas en el sistema histórico cultural en que viven, sin separar lo individual de lo social y sin plantear la existencia de invariantes universales” (Cornejo & Insunza, 2013, p.75).

Comprender la práctica pedagógica a partir de la subjetividad de los docentes de Educación Física, en un contexto de diversidad cultural (Región Puno-Perú), es muy relevante y complejo. Por diversidad cultural, se entiende a un territorio histórico-cultural marcado mayoritariamente por la presencia de culturas ancestrales como el aimara y el quechua, donde el elemento central de la estructuración social e intersubjetiva descansa en la colonialidad del poder, sustentada en la idea de raza y el complejo ideológico del racismo, como formas efectivas de dominación social, material e intersubjetiva (Quijano, 2000). La educación impartida por el Estado desde principios del siglo XX, confirió a lo occidental como la única forma de conocimiento válido e ignoró a las diferentes manifestaciones culturales y formas de pensamiento desarrollados por los pueblos

prehispánicos como los aimaras, quechuas y otros; tuvo como propósito fundamental asimilar o civilizar a los *salvajes*, que eran vistos como *inferiores* y que por su condición de indígenas, constituían una seria barrera para el desarrollo del país.

Hoy, las estructuras y mentalidades coloniales no han desaparecido, vivimos en una sociedad contradictoria y excluyente, de aparente convivencia democrática que no es compatible con el pensamiento y modo de vida indígena que, no desea la escuela para alcanzar la utopía del bienestar a futuro, sino la educación debe permitirle el bienestar ahora, hoy mismo y por siempre, viviendo dignamente y en armonía (Bermejo y Maquera, 2019). Como advierte Protzel (2001):

El corte colonial entre una República de Españoles y una República de Indios bloqueó, aunque imperfectamente, el contacto intercultural, mientras las autoridades virreinales sofocaban cualquier tentativa de identidad panandina. Por añadidura el gamonalismo de hace un siglo liquidó el rol intermediario de los curacas, consagrando el poder de los mistis, prolongando la herencia colonial, dando lugar al “indígena” genérico y excluido. Más allá de los movimientos de los años veinte en el Sur o del propósito de formar repúblicas independientes quechua y aymara, o incluso del tinte antioccidental del discurso indigenista, el elemento predominante en los últimos cincuenta años ha sido la progresiva eliminación del “indio” como sinónimo de explotación y servidumbre, como identidad cultural, sin que por ello desapareciesen ni la exclusión ni el racismo, subyacentes al accidentado proceso de integración nacional (p. 51).

En contextos de diversidad cultural e iniquidad algunas formas de pensamiento convencional respecto a la presencia indígena, continúan acentuándose de modo distinto. [Silvia Hirsch y Axel Lazzari \(2016\)](#), anotan que:

Hay una relación entre “extrema desigualdad material” y el pensar a los indígenas como el “máximo otro”. Las graves carencias que suelen identificarse en las poblaciones indígenas se justifican muchas veces con argumentos que sostienen que los “indios” no serían “como nosotros” y que por esta razón “no sabrían aprovechar” (o peor: “no merecerían”) los bienes y servicios que el estado y el mercado supuestamente ponen a disposición de todos por igual (p. 13).

El creciente interés por asegurar una educación inclusiva, de calidad y equidad, en contextos históricamente excluidos-subordinados, es aún una utopía, pero a la vez, es un reto permanente para poner en agenda en los círculos decisorios, académicos y políticos, fundamentalmente, con el propósito de revertir una deuda histórica, a favor de la democracia, la justicia social, la inclusión, los derechos humanos, la dignidad, la paz, la seguridad, la diversidad cultural-lingüística y un auténtico desarrollo humano sostenible y armónico. Es evidente que, no se han transformado las estructuras organizacionales-institucionales de los centros superiores de formación docente; las políticas de desarrollo institucional, no contemplan de manera explícita, la educación inclusiva para colectivos pertenecientes a las culturas aimara-quechua, que históricamente han sido confinadas a las múltiples formas de marginación-exclusión; el fortalecimiento de las capacidades profesionales está dirigido al cumplimiento de procesos

administrativo-formales, como el del licenciamiento y la acreditación, prioritariamente.

Metodología

La investigación se define como cualitativa, que recurre a las técnicas de la narración de historias de vida y la entrevista en profundidad, respectivamente. Las narraciones descansaron en el logro de auténticas experiencias pedagógicas de sí mismo. Son auténticas, por cuanto fueron narradas individualmente a través de textos escritos, y en otros casos durante las entrevistas en profundidad, en los que se pueden evidenciar una riqueza de experiencias de vida profesional, referidas a la enseñanza de la Educación Física, las mismas que se constituyeron en las fuentes principales, para la comprensión de la subjetividad pedagógica al considerar los modos de ser y actuar docente, en un contexto de diversidad cultural: aimara, quechua y español.

La población en estudio, estuvo constituida por los docentes de Educación Física de la Escuela Profesional de Educación Física-Universidad Nacional del Altiplano (EPEF-UNA Puno) y el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Educación Física-Lampa (ISPPEF-Lampa), ambas instituciones son las únicas en su género, en la Región de Puno-Perú. La ejecución de la investigación comprendió de diciembre 2018 a mayo de 2019, en el marco del Programa de Fortalecimiento de Capacidades (PFC), implementada por el Ministerio de Educación del Perú (ISPPEF-Lampa), bajo convenio con la Universidad Nacional del Altiplano de Puno-Perú.

Las narraciones constituyeron una de las estrategias utilizadas en aula, durante la ejecución del PFC, con los docentes de Educación Física. La autenticidad de los relatos estuvo al cuidado del segundo autor del presente estudio, que formó parte del programa, como docente tutor-formador. Los casos presentados en el presente estudio fueron definidos por el criterio de representatividad y permanencia en la institución: 04 docentes por cada institución, de un total de 22. Las narraciones individuales, para efectos de la sistematización e interpretación de los datos, fueron codificadas y categorizadas de la manera siguiente: P1, P2, P3,... (docentes EPEF-UNA Puno) y L1, L2, L3... (docentes ISPPEF-Lampa).

El procedimiento para el tratamiento de los datos o contenido se sustentó en el proceso de análisis reinterpretativo (interpretación de la interpretación), en dos fases: la primera, sistematizó y organizó los contenidos por temas para facilitar la síntesis y el análisis del corpus, desde la perspectiva de los docentes que proporcionaron por escrito y a través de las entrevistas en profundidad, sus historias de vida profesional; la segunda, fue para el análisis de contenido, comprensión e interpretación-reinterpretación de las subjetividades que prevalecen en los docentes durante la puesta en acción de los procesos pedagógicos en el área de Educación Física.

Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Dicho eje tiene, pues, origen y carácter colonial, pero ha probado ser más duradero y estable que el colonialismo en cuya

matriz fue establecido. Implica, en consecuencia, un elemento de colonialidad en el patrón de poder hoy mundialmente hegemónico.

Resultados, análisis y discusión

Autorreflexión de la práctica pedagógica

La colonialidad del poder en la perspectiva de Quijano (2000), ha logrado definir un patrón de poder, una racionalidad específica, el eurocentrismo, “una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial” (p. 123), de la vida social e individual de las personas. Bajo este planteamiento, es lógico incluso, pensar que el aparato educativo ha sido totalmente legitimado y normalizado en su naturaleza, organización y propósitos, por el poder hegemónico imperante. Paradójicamente, los docentes involucrados en este estudio, se muestran dispuestos a problematizar, explicitar y reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas, en relación a su trabajo profesional: *...tengo muchas experiencias que han ocurrido a lo largo de mi actividad docente. A veces los comparto con los amigos más próximos, y nadie más. Siento que es de mi incumbencia y no parece interesarle a nadie. Pero, si usted tiene un verdadero interés por saber mis experiencias desarrolladas en la enseñanza durante mi labor de docente, no tengo ningún inconveniente...* (L1). Esta misma predisposición y voluntad, se advierte en cada uno de los docentes en general, aspecto que favoreció la elaboración de los relatos individuales, referidos a la descripción de las experiencias pedagógicas vividas.

En estos relatos como verificaremos en adelante, se evidencia una auténtica experiencia de sí, que muchas veces, en otras circunstancias, es difícil de ser compartida y conocida. Este hecho pone de manifiesto que, el aparato educativo diseñado desde los centros de poder hegemónico, no ha logrado, por fortuna, normalizar, permeabilizar y legitimar los pensamientos y comportamientos de los docentes al servicio de la educación superior. Se advierte que, el docente de Educación Física está dispuesto a examinar, explicitar, reflexionar tanto sobre su propia práctica pedagógica como sobre sí mismo. No obstante, como analizaremos en adelante, esta posición de apertura a la reflexión, auto-reflexión respecto a su propia identidad y práctica pedagógica, entra en crisis, a partir de la ruptura con lo que se es y con lo que se hace realmente, además; el espacio donde ejerce la labor docente, no le permite pensar y actuar éticamente a favor de las prácticas pedagógicas de transformación e inclusión, fundamentalmente.

Creencias y actuación pedagógica

En la generalidad de los casos, las creencias o constructos personales, el conocimiento didáctico del contenido, estructuras de pensamiento y las formas de actuar, configuran o distinguen con un sello particular, las prácticas pedagógicas de los docentes. En el acto didáctico, el componente docente desempeña un papel clave, cumple una función mediadora entre el proyecto diseñado y las prácticas docentes, el profesorado como agente curricular y no como ejecutor mecánico, trasladará el currículum a la práctica no sólo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la materia objetivo de enseñanza (Bolívar, 2015). A continuación presentamos, los relatos escritos por los docentes

de Educación Física, referidos a sus experiencias pedagógicas. Se solicitó que estas experiencias tengan una estructura narrativa (inicio, durante y después), referidas a tópicos específicos de su área de enseñanza, que permitan constatar el conocimiento curricular, del contenido, creencias sobre la enseñanza-aprendizaje, conocimientos del contexto, recursos, metas y propósitos o productos a concretar. Estos relatos presentan dos partes: en la primera parte, narran una particular experiencia pedagógica vivida durante el desempeño de la profesión, y en la segunda parte, contestan a las siguientes interrogantes:

¿En qué consistió el problema o desafío que afrontaste en dicha práctica?

¿Qué decisiones pedagógicas tomaste para resolver el problema o desafío?

¿Qué conocimientos, creencias o teorías pedagógicas influyeron en las decisiones que tomaste?

¿Qué estrategias utilizaste?

¿Cuáles fueron las consecuencias de las decisiones pedagógicas tomadas?

Caso 1:

En el área de Educación Física dentro de una de mis sesiones de aprendizaje se les solicitó materiales como conos, sogas, aros y las acciones desarrolladas fueron tan divertidas y diversificadas dado que el cincuenta por

ciento del proceso fueron planificados por mi persona y el otro cincuenta por ciento fueron ideas espontáneas o creatividad de los mismos alumnos y lo más rescatable es que los estudiantes en cada una de las siguientes sesiones lo han manifestado con mayores entusiasmos y acciones con buenas actividades creativas positivas y los estudiantes al final se han sentido contentos y satisfechos.

¿En qué consistió el problema o desafío que afrontaste en dicha práctica?

En toda sesión de aprendizaje no todos los estudiantes cumplen con traer sus materiales, sucede que los estudiantes han tenido que compartir con sus compañeros.

¿Qué decisiones pedagógicas tomaste para resolver el problema o desafío? La decisión que se ha tomado era que los estudiantes que no tenían o contaban con material educativo compartieran con sus compañeros.

¿Qué conocimientos, creencias o teorías pedagógicas influyeron en las decisiones que tomaste? La teoría de Novak conocimiento y aprendizaje.

¿Qué estrategias utilizaste? Mando directo y descubrimiento guiado.

¿Cuáles fueron las consecuencias de las decisiones pedagógicas tomadas? La participación conjunta de los estudiantes para un aprendizaje (L2).

Caso 2:

Alrededor de la piscina, los estudiantes se mojan las manos, la cara, los pies, luego se sumergen a la piscina agarrándose de la canaleta para poder caminar en la parte más baja de la piscina.

Ya familiarizados con el agua en grupos de 5 en fila tomados de la cintura caminan en la piscina a una altura de 1 metro para luego tomados de las manos se mojan y a la voz del profesor se sumergen hasta mojarse la cabeza.

¿En qué consistió el problema o desafío que afrontaste en dicha práctica?

- *Los estudiantes tienen temor al agua*

¿Qué decisiones pedagógicas tomaste para resolver el problema o desafío?

- *Busqué confianza a través del juego a fin de crear confianza al agua ya que esto permite aprender más rápido y tenga seguridad para sus posteriores aprendizajes*

¿Qué conocimientos, creencias o teorías pedagógicas influyeron en las decisiones que tomaste?

Las relaciones sociales y la familiarización con el agua en el entorno de la práctica de la natación.

¿Qué estrategias utilizaste?: Mando directo y descubrimiento guiado

¿Cuáles fueron las consecuencias de las decisiones pedagógicas tomadas?

Se logró el aprendizaje de la natación por la totalidad de los estudiantes del salón (P2).

Caso 3:

En la ejecución práctica de la elaboración del fixture mediante el sistema de Campeonato Número fijo Antihorario debido a que los estudiantes aprendieron por observación solamente y no practicaron la elaboración del fixture con la participación variada de equipos, por lo tanto cuando se enfrentaron a la realidad trayendo consigo desazón e impotencia.

La decisión pedagógica tomada es realizar inmediatamente una Retroalimentación a fin de que su aprendizaje implique un cambio que perdure en el tiempo se practica con participación de variedad de equipos participantes a través del ensayo con diferente número de participantes.

En nuestra decisión influyeron las relaciones sociales y la práctica con la participación de diferente cantidad de equipos.

Se utilizó las estrategias del Ensayo – descubrimiento guiado, trabajo colaborativo, organización y planificación

Como consecuencia se consiguió autoeficacia en situaciones de logro en el espacio o ámbito socio constructivista que permitieron lograr un mejor desenvolvimiento en la práctica reduciendo el tiempo y mayor eficacia, seguridad y exactitud en la elaboración de fixture (L1).

Caso 4:

Un alumno del semestre 2018-II en el curso de Investigación, cuando estoy presentando el curso, se levanta y me pide a “boca de jarro” que defina el concepto de investigación acción (¿para usted que es investigación acción?), de eso se trata, vamos a conocer no solo el concepto y sus características y utilidades le respondo, pero el insiste en su pedido, ensayé una definición, quedó un tanto descontento eso es lo que noté, le pedí que prestara atención a las actividades programadas para la sesión.

En efecto, en la sesión sobre el concepto, y las características de la investigación acción en el momento de la motivación interrumpe el alumno, no deja desarrollar la sesión anunciada, obviamente, cambio toda la planificación que había considerado, me vi obligado a aperturar el diálogo con el alumno, solicité explicara lo que deseaba manifestar, lo hizo y se continuó con la sesión, pero tuve que cambiar la estrategia y procedí a exponer y busqué la participación dialógica de toda la sala, la participación no fue total (P1).

Estas narraciones, nos permiten acercarnos a la problemática de la subjetividad pedagógica a partir de una caracterización de las prácticas pedagógicas en el área de Educación Física. Resaltan en el primer plano que, las cualidades de actuación como un profesional de la enseñanza, están en riesgo. Los

contenidos expuestos a partir de la identidad narrada o expresada por los docentes, denotan a personas con débiles marcos de referencia pertinentes, sin mayores explicaciones del por qué actúo como lo hago, caracterizado por la incertidumbre y la inseguridad que ponen en juego su desempeño como un profesional de la enseñanza. No son claramente evidenciables en los cuatro casos presentados, la concatenación entre los saberes experienciales (trayectoria pedagógica personal), saberes de la enseñanza (conocimientos base de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y los saberes pedagógicos, que se expresan en las actividades y estrategias concretas de aprendizaje, tampoco; son legibles los procedimientos entre las didácticas especiales y la general. Manifiesta [Quijano \(2015, p. 60\)](#) que, “las didácticas específicas se desarrollan mediante la complementariedad de dos matices: el primero de ellos es el de los contenidos acumulados propios de la especificidad, y el segundo se corresponde con los procedimientos que permiten la construcción de nuevos conocimientos”. Por el contrario, se registra a un maestro, en la mayoría de los casos, formado solo para repetir ciertas tradiciones, modelos y didácticas, sin mucha conciencia y responsabilidad ética de sí y de su profesionalismo en la educación, entonces surgen algunas preguntas como ¿Qué hay de su formación teórica-pedagógica, de su experiencia educativa, de creatividad-innovación, responsabilidad histórica-social, de su autoformación y mejora permanente?.

Un proceso pedagógico está marcado especialmente, por la concepción que el docente tiene respecto de lo que es aprender y del tacto que posee como un profesional de la enseñanza. En el caso 3, el docente luego de ensayar de manera empírica las actividades de aprendizaje, reconoce que *...fue un absoluto fracaso tanto para estudiantes como para el profesor...*(L1). El tacto en la enseñanza, según

manifiesta [Max van Manen \(1998, p. 137\)](#), se refiere a “una relación humana íntima, a la intimidad, a la conexión. Que un profesor «haya conectado», que esté «en íntimo contacto» con los alumnos, significa que sus acciones están determinadas por una sensibilidad con tacto”. Más aún, en un contexto de diversidad cultural, y de educación inclusiva, la función del profesor consiste “en capacitar a los alumnos para que tomen decisiones en relación con su propio aprendizaje y presten apoyo y ayuda a sus compañeros” ([Barrio de la Puente, 2009, p. 16](#)). De lo anterior surgen dos tipos de consecuencias a decir de [Sánchez y Jara \(2019\)](#):

En primer lugar, el conocimiento de un trabajo docente constituido por tensiones y dilemas, pues su relación con el alumnado está constituida fundamentalmente por relaciones sociales, que obligan al despliegue de negociaciones e interacciones. En segundo lugar, la ausencia de un control total ejercido por docentes sobre estudiantes, lo que dificulta el trabajo y el logro de objetivos en la práctica (p. 18).

Independientemente de la concepción pedagógica o teórica que de manera explícita enuncian los docentes de Educación Física, es usual que el proceso de enseñanza-aprendizaje que llevan a cabo en su práctica sea diferente a lo que señalan de manera verbal, como ocurre en el caso 1. A nivel de enunciación, algunos maestros ostentan conocimientos teórico-pedagógicos, hasta logran conceptualizar y fundamentar ciertos enfoques y teorías referidas a enseñanza-aprendizaje, pero finalmente, no se advierte que los ponen en práctica, en su desempeño profesional. Los modelos predominantes de enseñanza de la Educación Física son básicamente la clase magistral, el mando directo y el uso de

los textos de enseñanza: *Según el sílabo del componente curricular a mi cargo, generalmente los estudiantes investigan información en los textos proporcionados...* (P-1). Se puede inferir entonces que, de acuerdo a [León y Zúñiga \(2019\)](#), “estos cuerpos de docentes están desarrollando sus clases desde las perspectivas más tradicionales de la enseñanza, en las que las experiencias de aula se encuentran centradas en clases magistrales que utilizan como recurso el libro de texto o dictado” (p. 17).

Es más, luego de veinte años de iniciarse la aplicación del enfoque por competencias, señala [Díaz \(2015\)](#), “la mayoría de profesores continúa teniendo dificultades para programarlas y evaluar, así como para manejar los aprendizajes transversales y las nuevas tecnologías aplicadas a las áreas de formación...” (p. 43). En efecto, en los casos presentados, es notorio que en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física se priorizan los protocolos de ejecución eficaz del rendimiento físico dispuesto por el docente, antes que la construcción de aprendizajes a partir de saberes previos y de manera significativa, provocando que los estudiantes se desmotiven frente a la actividad física y se desvalorice la asignatura de Educación Física, inevitablemente.

Es una constante en el discurso de estos relatos respecto a la praxis educativa advertir que, la prioridad en la relación educativa está conferida al docente; lo que dice y hace es el parámetro para juzgar como bueno o malo de lo que se hace en la clase, es él quien tiene la última palabra y lo sabe todo, situación o estrategias que conllevan a la asunción del rol autoritario del docente, provocando un desencuentro con los estudiantes, al privilegiar la enseñanza y devaluar el aprendizaje y el rol de los estudiantes. Las interacciones dialógicas y afectivas, que

se centran en procesos subjetivos, tienen una incidencia muy significativa en buena parte de las dinámicas de aprendizaje y enseñanza, incluso; en la relación pedagógica lo que se aprende no es tanto lo que se enseña, sino el tipo de interrelación entre docente y estudiantes ([Bermejo & Maquera, 2015](#)).

Se asume por relación educativa, el proceso de interacción entre estudiante que construye significados, componente curricular o asignatura por aprender y el docente que asume el papel de mediador entre conocimientos y aprendizajes. A estos tres elementos [Coll \(1997\)](#), denomina *triángulo interactivo*, respectivamente. En los casos presentados, la relación docente-estudiante es más de dominio, sumisión y pasividad, interacciones que por lo general, se advierten en los momentos de inicio y ejecución de los desempeños físicos deseados, según los protocolos y disciplina establecidos por el docente, hechos con los que resignifica subjetivamente en el aula los vínculos de dependencia: la colonialidad del poder. En estas circunstancias, es preciso construir y resignificar la función del docente de Educación Física, por cuanto la identidad y la representación que tiene de sí mismo como un profesional de la enseñanza, está en riesgo. [Ramírez y Anzaldúa \(2005\)](#) advierten que un docente define su rol e identidad, teniendo en cuenta “las representaciones que él tiene de lo que debe ser él como profesor y de lo que él imagina que la institución, los alumnos, los padres de familia y la sociedad esperan de su rol” (p. 107).

En este escenario, la experiencia acumulada y los conocimientos que domina por años (casi invariablemente), constituyen para un docente de Educación Física, por lo general, las únicas herramientas con los que pretende tener éxito en aula: *Nosotros no hemos tenido oportunidades para recibir capacitación o*

actualizaciones, como los han tenido los docentes de educación básica regular. En los pedagógicos por años no hubo nombramiento de nuevo personal docente, hará como más de 15 años, como tampoco hemos recibido en estos años, cursos como éste. Recién ahora, se han acordado de nosotros, pero dicen que es para evaluarnos y seguro nos sacarán con ese pretexto (L4); Cumplí más de 25 años de servicio como docente de Educación Física, estoy por irme y recién ahora el Ministerio nos ofrece un programa de fortalecimiento de capacidades... (L3). En efecto, en las últimas décadas, no se registran en los medios oficiales del Estado peruano, acciones y políticas educativas específicas, orientadas a cubrir la formación en servicio de los docentes de Educación Física en los institutos superiores pedagógicos. La acción más notoria emprendida como política de Estado para los docentes de Educación Física, corresponde al Plan de Fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar, implementada durante el 2016, con carácter experimental para docentes de educación básica regular, únicamente (Maquera & Bermejo, 2017). Por su parte, los docentes de la EPEF-UNA Puno, cubren generalmente, los procesos de formación en servicio, de manera autogestionaria: *Cada quién tiene su maestría o doctorado, por esfuerzo propio...* (P3).

De este modo, estamos ante una formación continua del docente de Educación Física, cualitativamente desatendida y postergada por el Estado peruano, situación propensa a convertirse en un problema estructural de la educación superior. Ninguna acción o política educativa puede tener éxito, sin considerar el factor docente. A este respecto, Correa et al. (2019), precisan que:

Son las personas, más que las tecnologías y los procesos, las agentes de cambio y las generadoras de innovación; es decir, las personas son las creadoras de resultados al analizar los problemas desde diversas perspectivas. De esta manera, es posible ser competitivo a nivel de procesos, métodos, herramientas y técnicas (p. 17).

Encaramiento de la diversidad cultural

Puno, es la única región del sur de Perú donde subsisten, las dos culturas prehispánicas de mayor trascendencia en la cordillera de los Andes: el aimara y el quechua. Según los Censos Nacionales 2017: XII de población, VII de vivienda y III de comunidades indígenas (INEI, 2018, p. 202), el “42,9% de la población se autodefine como quechua y el 27%, como aimara”; juntando ambas cifras, alrededor del 70% de la población total, convierte a Puno en una región sui-génis con marcada diversidad cultural, respecto a las demás regiones del territorio peruano. No obstante, la educación desarrollada en Puno desde los comienzos del siglo veinte no ha encarado el asunto de la diversidad cultural, más bien ha estado “caracterizado por una abrumadora tendencia a permanecer igual a pesar de las iniciativas sucesivas por hacerla más apropiada a las poblaciones indígenas tanto en forma como en contenido” (Hornberger, 1989, p. 63).

Cifras más recientes que corresponden a datos recogidos entre el 2010 y 2014, grafican a Puno como uno de los lugares del país con mayores problemas educativos por resolver: “solo dos de cada diez niños en Puno comprendían lo que leían” (Grupo Propuesta Ciudadana, 2016, p. 6). Esta situación va emparejada con

la precaria situación económica de su población que, según el [INEI](#) los índices de “pobreza monetaria inferior en Puno son del 32,9%” ([2019, p. 46](#)) y la manifiesta discriminación racista por el origen cultural quechua o aimara presente en las escuelas ([Cueto, Guerrero, León, Zevallos & Sugimaru, 2010](#)). De este modo, las deprimentes condiciones socioeconómicas y la pertenencia cultural indígena, son factores directamente asociados a los magros resultados educativos en Puno.

Si se concibe que educar en un contexto de diversidad cultural es, rechazar cualquier tipo de exclusión educativa, entonces, está implícito que, en Puno deben resarcirse deudas históricas pendientes con la educación de su población mayoritariamente de raíz indígena aimara-quechua. En pleno siglo XXI, la formación inicial de maestros, tanto en la Universidad Nacional del Altiplano (UNA) como en el Instituto Superior Pedagógico Público de Educación Física de Lampa (ISPPEF), Puno-Perú, carece de propuestas curriculares y de políticas educativas específicas de inclusión, según las particularidades de sus estudiantes y el contexto de diversidad cultural predominante. Conforme señalan [Chen y Salas \(2018\)](#):

Los planes de estudio deben responder a estudios minuciosos y que puedan ser revisados a la luz de nuevas tendencias curriculares y otras investigaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias que nutran la teoría y la práctica. Por esta razón, la universidad no debe ser un ente aislado de su realidad social sino; por lo contrario, tener una amplia participación a fin de comprender de cerca las dinámicas que confluyen y sus implicaciones sobre la realidad social (p. 28).

La malla curricular establecida en 10 semestres académicos, para la formación inicial docente en ambas instituciones estudiadas, registra coincidentemente, apenas una sola asignatura relacionada a la actuación docente en contextos de diversidad cultural. En la EPEF, recibe la denominación de realidad nacional y educación intercultural consignada en el IV semestre académico (EPEF, 2019), y en la ISPPEF Lampa, está identificada como educación intercultural, para el III semestre académico (ISPPEF Lampa, 2017). Por consiguiente, la formación inicial pedagógica en estas dos instituciones de educación superior, es ideal; el tratamiento de la singularidad y la excepcionalidad, como rasgos inherentes a toda persona y entorno inmediato, están ausentes.

No solo el sistema homogeneizante, que muchas veces limita y condiciona la autonomía y el ser profesional de la educación, juegan en contra de la educación en contextos mediados por la diversidad cultural, sino en nuestro medio, la circulación de subjetividades enraizadas en la colonialidad del poder, surten efectos distintos: *...me excluyeron de la convocatoria a nombramiento docente 2018 en la universidad, por no tener el grado de magíster en la especialidad de Educación Física. Pero, tengo una maestría en el área y es de educación intercultural. Esto fue arbitrario y discriminatorio para mí. La Ley Universitaria 30220 no exige especializaciones específicas para ejercer la docencia universitaria, es suficiente contar con el grado de magíster, únicamente* (P5). Además, si tomamos en cuenta la misión y visión de ambas instancias, hallaremos que existen grandes distancias entre lo que se hace y lo que se pretende ser o hacer, no están directamente comprometidas y asociadas a la problemática educativa, social, cultural y política de un contexto excluyente y de diversidad cultural. Desde la posición cultural, se conoce que, el aimara no desea la escuela para un posible bienestar en el futuro,

sino la educación y la escuela deben permitirle el bienestar hoy mismo y por siempre (Bermejo & Maquera, 2019). Por consiguiente, reivindicar el carácter histórico, situacional del ser humano, se hace irrenunciable, es fundamental “partir de presupuestos éticos distintos (otro paradigma) que haga posible una educación que empiece por el otro, que se pregunte por el otro en toda su realidad” (Ortega, 2014, p. 76); es condición sine quantum, constituir espacios de reflexión que permitan pensar y argumentar éticamente para viabilizar nuestras propuestas, asumiendo la realidad, la existencia humana y el ejercicio del pensamiento como lugares de encuentro y de interrelación, manteniendo el principio de la dignidad de todas las personas.

Conclusiones

Estudiar la subjetividad en los docentes de Educación Física, a partir de las narraciones de sus creencias pedagógicas, según el contexto aimara, quechua y español en el que están implicados, ha permitido aproximarse a la comprensión de la actuación pedagógica, como un proceso signado por la fragilidad de concatenación, entre los saberes experienciales (trayectoria pedagógica personal), saberes de la enseñanza (conocimientos base de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y los saberes pedagógicos, que no son claramente evidenciables. La singularidad de la actuación pedagógica, caracterizada básicamente por referir actividades y estrategias de aprendizaje intuitivos y poco pertinentes, se justifica emotivamente, culpándolo al Estado por su olvido a los docentes de Educación Física. De este modo, la subjetividad de los docentes de Educación Física se pone de manifiesto a través, del sentido otorgado a su actuación pedagógica y la

expresión de sus emociones como estrategia de justificación para compensar las debilidades en el desempeño en la profesión. Estas posiciones deben ser entendidas y contextualizadas teniendo en consideración el sistema histórico y el contexto de diversidad cultural en el que se vive y actúa, sin aislar lo individual de lo social; de relacionar las partes con el todo y el todo con las partes, desde la cotidianidad, desde el reconocimiento de una pluralidad de construcciones de la realidad, representaciones, concepciones y creencias. De este modo, la educación superior orientada hacia la Educación Física descentralizará sus escenarios, proyectándose fuera del aula, elaborando nuevos discursos pedagógicos que deben partir de la afirmación y no de la negación de los estudiantes culturalmente diferentes en los procesos de formación inicial del profesorado, para ir cerrando las brechas entre los modelos académico-administrativos y las nuevas formas de subjetividad que posibiliten interacciones más productivas entre docentes y estudiantes durante los procesos pedagógicos, respectivamente.

Referencias

- Bermejo, S. & Maquera, Y.A. (2015). El trabajo en grupo en la enseñanza de las ciencias sociales. *Revista De Investigaciones Altoandinas - Journal Of High Andean Research*, 17(1), 79-82. doi:<http://dx.doi.org/10.18271/ria.2015.81>
- Bermejo, S. y Maquera, Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2). <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/9331>

- Barrio de la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13 - 31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bolívar, A. (2015). Didáctica y currículum: campos disciplinares. En Segovia, J.D. y Pérez, M. (Coordinadores), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica*. Editorial Pirámide.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Magisterio del Río de la Plata.
- Cornejo, R. e Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000200008
- Correa-Díaz, A., Benjumea-Arias, M., & Valencia-Arias, A. (2019). La gestión del conocimiento: Una alternativa para la solución de problemas educacionales. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-27. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.1>
- Chen-Quesada, E., & Salas-Soto, S. (2018). Referentes curriculares para la toma de decisiones en materia de planes de estudio de educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-31. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10063>
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, A. & Sugimaru, C. (2010). *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*.

GRADE-CIES. Documento de trabajo 56. www.grade.org.pe/wp-content/uploads/ddt56.pdf

Díaz, H. (2015). *Formación docente en el Perú. Realidad y tendencias*. Santillana S.A.

Escuela Profesional de Educación Física. (2019). Plan de estudios. Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional del Altiplano. portal.unap.edu.pe/?q=educacionfisica

Gonzales-Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico cultural*. Ediciones Paraninfo.

Grupo Propuesta Ciudadana (2016). Gestión estratégica de la educación en Puno: el currículo y la identidad como ejes de cambio. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4685>

Hornberger, N. H. (1989). *Haku Yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Puno-Lima: Programa de Educación Bilingüe de Puno.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). Evolución de la pobreza monetaria 2007-2018. Informe Técnico. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1646/libro.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). *Perú: Perfil sociodemográfico. Informe Nacional*. Lima: INEI.

Instituto Superior Pedagógico Público Educación Física (2017). Plan de estudios.

Recuperado de <http://iesppeflampa.blogspot.com/p/plan-de-estudios.html>

Jaramillo-Echeverri, L. & Aguirre-García, J. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 169-180.

León-León, G. & Zúñiga-Meléndez, A. (2019). Mediación pedagógica y conocimientos científicos que utilizan una muestra de docentes de ciencias en noveno año de dos circuitos del sistema educativo costarricense, para el desarrollo de competencias científicas. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.5>

Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Educador.

Maquera, Y. A. & Bermejo, S. (2017). Indicadores de capacidades físicas en estudiantes de educación secundaria desarrollados por el plan de fortalecimiento de la educación física y el deporte escolar Puno 2016. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 19(1), 75-84. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/ria/v19n1/a08v19n1.pdf>

Morín, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Editorial Paidós.

Ortega, P. (2014). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. En Ortega, P., Mínguez, R., Romero, E., Jordán, J.A., Hernández, M^aA. & Gárate, A. *Educación en la alteridad* (Tomo I, pp. 01-224). Editorial REDIPE.

- Patiño-Garzón, L. & Rojas-Betancur, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12(1), 93-105.
- Protzel, J. (2001). Secularización y fundamentalismo en la escena global. En C.I. Degregori & G. Portocarrero (editores), *Cultura y globalización* (pp.37-57). Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 201-246). CLACSO.
- Quijano, R. (2015). Didáctica general y didácticas específicas: qué las une y qué las diferencia En J.D. Segovia & M. Pérez, (Coordinadores), *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de didáctica* (pp. 59-66). Editorial Pirámide.
- Ramírez, B. y Anzaldúa, R.E. (2005). *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
<https://core.ac.uk/download/pdf/83079980>
- Sánchez-Sánchez, G. & Jara-Amigo, X. (2019). Estudiantes, docentes y contexto educativo en la representación del profesorado en formación. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-21.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10092>