

Dispositivos que median las relaciones en la clase de educación física

Alixon Reyes Rodríguez^{*a}, Arli Reyes Rodríguez^b y Cristóbal Reyes Rodríguez^c

Universidad Adventista de Chile, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Chillán, Chile^a. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Maturín, Venezuela^{bc}.

Recibido: 03 de abril 2020

Aceptado: 03 de agosto 2020

RESUMEN. Este trabajo tiene como propósito constatar, según los planteamientos de Arnaldo Esté (1999), los mecanismos que median las clases de Educación Física y su impacto en el sistema de relaciones que se genera como tejido en el marco de la cultura escolar. Implica una investigación cualitativa de carácter descriptiva, con observación y el análisis situacional correspondiente con diario de campo. Se observaron 15 clases de Educación Física en dos instituciones de educación media en Maturín, Venezuela. Las clases fueron observadas en la cancha de la escuela, totalizando 1350 minutos-horario de observación. Vale destacar que la descripción y análisis realizados no cuantifica conductas, sino que describe y analiza genéricamente la aparición de mecanismos de coacción que, en la clase de Educación Física, concretan contextos complejos bajo los que se forman los sistemas de relaciones que posteriormente imperan y se imponen como modelos en el marco de la cultura escolar. Como mayor conclusión tenemos que las clases de Educación Física (y la gestión docente) están motivando patrones de conducta gestadas a partir de prácticas que regulan las relaciones, y estas, a su vez, reflejan un sistema de relaciones que muestra dependencia, repetición irreflexiva, dominación, sentimientos de superioridad, castigo. Esto, sin más, reproduce una lógica que amplía brechas sociales y desigualdades consolidando el orden social que impera en nuestras sociedades latinoamericanas a partir de la cultura escolar.

PALABRAS CLAVE. Educación Física; dispositivos; sistema de relaciones; clase; didáctica.

Devices that mediate relationships in physical education class

ABSTRACT. The purpose of this work is to verify, according to the approaches of Arnaldo Esté (1999), the mechanisms that mediate physical education classes and their impact on the system of relationships that is generated as a fabric within the framework of school culture. It involves a qualitative research of a descriptive nature, with observation and the corresponding situational analysis with field diary. Fifteen physical education classes were observed in two middle education institutions in Maturín, Venezuela. The classes were observed both in the school's court, totaling 1350 minutes-class schedule of observation. It is worth noting that the description and analysis carried out does not quantify behaviors, but rather describes and analyzes generically the appearance of coercion mechanisms that, in the physical education class, specify complex contexts under which the systems of relationships that subsequently prevail and are formed are

*Correspondencia: Alixon Reyes Rodríguez. Dirección: Las Mariposas, Km. 12. Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista de Chile, camino a Tanilvoro. Chillán, Chile. Apartado postal: 3780000. Correos Electrónicos: alixonreyes@unach.cl^a, profarlireyes@gmail.com^b, cristobal1984.3@gmail.com^c.

formed. They impose as models in the framework of the school culture. As a further conclusion we have that physical education classes (and teacher management) are motivating patterns of behavior gestated from practices that regulate relationships, and these, in turn, reflect a system of relationships that shows dependency, thoughtless repetition, domination, feelings of superiority, and punishment. This, without further ado, reproduces a logic that widens social gaps and inequalities, consolidating the social order that reigns in our Latin American societies based on the school culture.

KEYWORDS. Physical education; devices; relationships system; class; didactics.

1. INTRODUCCIÓN

El discurso actual institucional en Venezuela sostiene que la Educación Física (EF) se ha consolidado como área de formación y campo de atención angular en la arquitectura curricular (López de D'Amico, 2018; López de D'Amico y Guerrero, 2018). Esta afirmación podría parecer una 'obviedad', pero, es importante considerar que, en lo real concreto, esto aún tiene que confirmarse en la práctica diaria escolar. En el contexto de las concepciones, posturas epistémicas, valores y prácticas específicas en EF, se comprende que existe justo ahora en el país, una confrontación de modelos; uno que viene determinado por las lógicas hermanadas del deportivismo y el higienismo, y uno, emergente, que se encuentra atravesado por una lógica comprensiva de la motricidad humana y la condición humana como focos de atención integradora en relevancia con el impacto sociocultural y valórico de este campo de acción, sin descuidar elementos fundamentales como la actividad física, la salud y la higiene, el deporte y la recreación. Definitivamente, estas lógicas binarias, a su vez, se visualizan en el marco de una diversidad de "filosofías e ideologías relacionadas con las prácticas docentes de los profesores de EF" (Moreno, Valencia-Peris y Rivera-García, 2016).

De acuerdo con la lógica tradicional de la EF, históricamente a esta se le encargó la educación corporal, y pareciera, según tales derroteros que es entonces la única asignatura que se ocupa del cuerpo como sujeto (Vicente-Pedraz, en entrevista con Gymnos, 2017), cuando en realidad coadyuva con los demás campos y áreas de formación de manera sistémica en razón del desarrollo integral de un ser humano. Y se dice 'pareciera', porque a pesar de que los lugares comunes insisten en desacreditar el lugar del cuerpo en la formación, además de la EF como campo social (Bourdieu, 2002), es válido mencionar que las experiencias humanas, y en particular el aprendizaje, solo son posibles en la mediación corporal (Nancy, 2003; Pateti, 2008).

Se parte de la premisa de una clase de EF en la que el aspecto valórico es fundamental, tributando, por supuesto, a la formación integral del ser humano. Siendo así, es válido afirmar que la EF no puede ser confinada como campo a la atención apriorística de un encuadre anatómico-fisiológico, sino que excede a ello, y que esta también tiene qué decir y forjar en torno a múltiples posibilidades para el desarrollo de un sistema de relaciones que favorezcan la condición ciudadana partiendo de un ejercicio democrático y equitativo cotidiano en EF (García, 2005; García, 2010; Guevara y Rodríguez, 2005; Negret, 2016), en un contexto signado por la desigualdad, la ampliación de las brechas socioculturales, el achicamiento del Estado y su genuflexión ante el sistema neoliberal (Moreno et al., 2016).

Históricamente se ha comprendido a la EF como un campo propicio para formar pensando en la integralidad del ser humano, campo que tiene, por sus propias características, ventajas en relación con las oportunidades que ofrece, y más aún cuando de configuraciones sociales y valóricas se trata (más allá de las inconsistencias semánticas del término). Varias investigaciones así lo

consideran, entre sus autores: Campillo (2015), Gaviria y Castejón (2016), Miraflores (2006), Moreno et al. (2016), Moreno, González-Cutre y Sicilia (2007), Touriñan (2006), etc. En este orden de ideas, el interés de este trabajo pasa por la constatación del sistema de relaciones que desde la clase de EF se está configurando, y en particular, constatar, cuáles son, siguiendo el modelo de Esté (1999), los dispositivos que median las clases de EF consolidando un cuerpo de prácticas pedagógicas que tributan al disciplinamiento del cuerpo e impactan el sistema de relaciones que se genera y concreta como tejido en el marco de todo lo que significa cultura escolar.

Al hablar de *dispositivos*, se hace mención de los ejes ético-políticos que configuran, reproducen y jerarquizan el sistema de relaciones que se impone en el medio (Giuliano, 2019). Este tipo de ejes no son neutrales (Varas, 2015), sino que obedecen a lógicas de identificación en el contexto de un sistema de operación mayor, nos referimos a la vida en sociedad. Esto, a lo que Giuliano (2019) llama dispositivos, es a lo que Esté (1999) se refiere al plantear que se concretan en términos de conductas, situaciones y formas de regulación de procesos en los diversos espacios de aprendizaje que comparten docentes y estudiantes. De allí que, según Esté (1999), la educación sea un campo en el que los dispositivos encuentran terreno fértil para su desarrollo.

La educación puede servir para liberación o para dominación (Freire, 2005; Vicente-Pedraz, 2016). Es decir, la educación puede servir para catalizar y gestar el desarrollo de la autonomía del pensamiento, la autonomía volitiva, el desarrollo de la creatividad, o puede servir para perpetuar la dependencia y la postración cultural (Vicente-Pedraz, 2010), para ampliar brechas expresadas en desigualdades socioculturales (Moreno, 2016); y no es un secreto que la clase de EF tradicional en Venezuela ha sido distinguida como una clase anclada en el deportivismo que fomenta la dependencia al sostener postulados y prácticas configuradoras de subjetividades dóciles y reproductoras del mecanicismo irreflexivo y acrítico, un espacio secuestrado por la dinámica del deporte-mercancía (Altuve, 2008; Hijós e Ibarrola, 2018) que reproduce, desde la distorsión de la autoridad y la misma competencia, lógicas binarias contraproducentes en función de aspectos valóricos preponderantes en la escuela como la justicia, el respeto, la democracia, la ciudadanía, la solidaridad, el compañerismo, la compartencia, la tolerancia, la equidad. Además, la clase de EF tradicional se concreta como un espacio antidemocrático y totalitario que se evidencia en el espacio geográfico latinoamericano (Gómez y Prat, 2009; Monzonís, 2015; Moreno et al., 2016). Incluso:

Pareciera que cada vez interesa menos el valor y el sentido, el significado existencial que una práctica corporal pueda tener para un sujeto dado, o para un colectivo determinado, según su contexto, sus necesidades y expectativas, y más la adecuación a los estándares de condición física elaborado por y para las expectativas de la burguesía ociosa. Justamente, eso es lo que la educación física de la escuela capitalista parece imponer a los sujetos como condición para el aprendizaje: práctica gradual, sistemática, metódica y evaluable, pero práctica abstracta, dissociada de la vida cotidiana y sus requerimientos [Vicente-Pedraz, en entrevista con Gymnos, 2017].

Siendo así, la clase de EF necesita transformarse y consolidarse como espacio formativo en el que la ciudadanía y otros aspectos de formación valórica se tornen claves, no solo desde el enunciado curricular, sino desde la experiencia colectiva en la escuela, dando posibilidades para un desarrollo multidimensional. Aunque es temprano aún, podría pensarse en una transformación de la EF venezolana a partir de las experiencias críticas que se tienen desde los nuevos colectivos en la Micromisión Simón Rodríguez, pero eso, ya habrá que evaluarle.

2. METODOLOGÍA

2.1 Diseño

Este trabajo se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, desde una perspectiva descriptiva, empleando para ello la técnica de la observación y el análisis situacional correspondiente sistematizado en una bitácora o diario para el registro de las notas de campo (Campos y Lule, 2012; Díaz, 2011; Fuertes, 2011; Molina y Cañas, 2019; Monsalve y Pérez, 2012).

2.2 Instrumentos

Para el registro de la información se empleó una bitácora a fin de escribir las notas de campo en la que se dejaron inscripciones de elementos como: nombre de la institución, año escolar, grado y sección, fecha de observación, docente del curso, unidad didáctica a desarrollar, horario de clase, cantidad de estudiantes en clase, además de las categorías de carácter apriorístico (Cisterna, 2005; Marca y Rodríguez, 2012), que se consideraron para el estudio. Al ser una bitácora para el registro de notas de campo, se mantiene la coherencia con el diseño de la investigación dadas las características del mismo.

2.3 Muestra

Se observaron 15 clases de EF, 12 de ellas en una escuela técnica industrial (ETI), y las otras tres clases en una escuela privada de la ciudad de Maturín, estado Monagas. Todas las clases están ubicadas desde 1° a 5° año de educación media, con una participación final de 421 estudiantes.

Tabla 1. Relación muestral: instituciones, clases observadas y cursos.

Institución	Clase	Curso	Grupo	Cantidad
ETI	1.	1° A	Completo	33
ETI	2.	1° B	Dos grupos	35
ETI	3.	1° C	Dos grupos	28
ETI	4.	1° D	Dos grupos	31
ETI	5.	1° E	Dos grupos	26
ETI	6.	1° I	Dos grupos	34
ETI	7.	2° A	Dos grupos	23
ETI	8.	2° B	Dos grupos	28
ETI	9.	3° A	Completo	34
ETI	10.	3° B	Completo	27
ETI	11.	4° Mecánica	Completo	35
ETI	12.	5° Electricidad	Completo	22
Escuela privada	13.	1° A	Dos grupos	24
Escuela privada	14.	2° A	Dos grupos	21
Escuela privada	15.	3° A	Completo	20
TOTALES	15 clases			421

Fuente: Elaboración propia.

2.4 Procedimiento

Los colegios en los que se desarrolló la investigación fueron las únicas instituciones que permitieron el ingreso y desarrollo del trabajo, de 11 que fueron visitadas en el distrito escolar 8-A de Maturín. Las clases fueron seleccionadas en razón de la factibilidad de horarios del investigador y la disponibilidad de los docentes que asumen los cursos. Finalmente, 15 clases en total fueron observadas. Los docentes responsables de los cursos firmaron un consentimiento informado bajo confidencialidad. Las clases observadas tienen un horario de 2 horas pedagógicas, esto es, 90 minutos (45 minutos por hora pedagógica).

Tras el desarrollo de cada una de las 15 clases en educación media (desde 1° a 5° año), se totalizaron 1350 minutos-horario de observación, de los cuales, solo 432 minutos fueron aprovechados para el desarrollo de actividades físicas en clases. El resto del tiempo es dedicado a actividades de gestión del curso como pase de asistencias, organización de grupos, indicaciones en diversas actividades, espera a la llegada del docente, búsqueda de materiales didácticos y devolución de estos, cambio de uniformes, entre otros. Los estudiantes que participaron en las 15 clases observadas fueron 421. Nueve de las 15 clases fueron atendidas en grupos completos, y las seis clases restantes en grupos divididos (por numeración en la lista de estudiantes registrados en el curso o sección).

2.5 Análisis

El análisis realizado no cuantifica conductas, sino que describe la aparición de mecanismos de coacción que, en la clase de EF, generan contextos bajo los que se forman los sistemas de relaciones que posteriormente imperan y se imponen como modelos en el marco de la cultura escolar, según el modelo de Esté (1999). De allí que el enfoque sea cualitativo. Siguiendo el orden de categorías previas o apriorísticas de la investigación (Cisterna, 2005; Marca y Rodríguez, 2012), se procedió a levantar la descripción de lo acontecido en la clase en relación con las categorías, y a continuación se considera la aproximación interpretativa del hecho en sus dimensiones concretadas en la codificación semántica correspondiente (Salinas y Cárdenas, 2009). Las categorías previas o apriorísticas consideradas (según Esté, 1999), fueron codificadas semánticamente y descritas según su ocurrencia: orden en la clase, la lista de asistencia, el examen, la planificación, la evaluación, la calificación, citación a padres y/o representantes, la amonestación, la disciplina, el interrogatorio, el consejo de docentes, el permiso en clase, el uniforme, enunciación de amenazas y su cumplimiento, el silbato, el castigo, la penitencia, la participación y las actividades.

Este trabajo constata y describe la ocurrencia o no de situaciones que generan, forman y consolidan cierto tipo de conductas y relaciones desde las clases de EF, situaciones que son reconocidas por Esté (1999) y por Giuliano (2019) como dispositivos que median un sistema de relaciones concretándose e imponiéndose como forma constitutiva de la cultura escolar. La observación corresponde a conductas, situaciones, actividades que se consideran 'dispositivos' según las propuestas asumidas. Esto no excluye ni quiere decir que, en la clase de EF, genéricamente hablando, no sucedan situaciones positivas y deseables.

Tabla 2. Relación de categorías y codificación semántica.

Categorías apriorísticas	Codificación semántica
El orden en clase	Orden social
Lista de asistencia	Orden social
Planificación	Práctica antidemocrática
Evaluación	Práctica antidemocrática
Calificación	Rutina punitiva
Citación a los padres y/o representantes	Rutina punitiva
La amonestación	Rutina punitiva
La disciplina	Orden social
Interrogatorio	Rutina punitiva
El Consejo de docentes	Rutina punitiva; Estigmatización de la EF
El permiso	Disciplinamiento del cuerpo
Obligatoriedad del uniforme	Orden social; Disciplinamiento del cuerpo
La enunciación de amenazas (y su cumplimiento)	Rutina punitiva; Disciplinamiento del cuerpo
El silbato	Disciplinamiento del cuerpo
El castigo	Disciplinamiento del cuerpo
La penitencia	Disciplinamiento del cuerpo; Estigmatización de la EF
La participación	Orden social; Práctica antidemocrática
Las actividades	Orden social; Práctica antidemocrática

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

En función de las propuestas desarrolladas por Esté (1999) en primera instancia, y luego analizadas con profundidad por Giuliano (2019), se constata la manifestación de dispositivos en la clase de EF con ejemplos empíricos detectados en la observación. Los dispositivos se hallan mediando la relación entre el profesorado y el estudiantado, también entre los mismos estudiantes, y fueron clasificados en atención con lo visto en las diversas clases. No se clasifican por año por cuanto no se disgrega ni se cuantifica el resultado, sino que se asume la descripción de forma genérica en tanto se ocupa el interés en describir la manifestación.

Tabla 3. Descripción de los dispositivos que median en la clase de EF.

Categorías apriorísticas	Codificación Semántica	Descripción
El orden en clase	Orden social	Los docentes en las clases observadas intentan imponer el orden, y éste, en algunos casos significa silencio absoluto; significa mantener la atención en lo que dice el docente, sentarse bien ('drechtó', dice el docente), escribir lo que se dice en clases, pasar a la pizarra, estarse quietos, etc. Especialmente en la clase de EF en cancha, siempre implica no distorsionar el orden de la formación, no pasar al o a los(as) compañeros(as) en la clase mientras se está corriendo, no gritar, no saltarse el turno, representa no variar en un ápice las indicaciones de los docentes, limitaciones al trabajo colaborativo, entre otros. Ej.: en la clase n° 1, el docente en cuestión, sin poder mantener el 'orden' se exasperó y gritó: "es que no me van a dejar trabajar". En la clase n° 8, el docente sentó a tres niños que estaban conversando sin ejecutar el gesto requerido por el docente. En la clase n° 6, el docente expulsó de clases a un niño y a una niña que estaban golpeándose mutuamente. En la clase n° 1, el docente separa a los niños si estos hablan, incluso cuando están esperando turno en una columna para ejecutar drible de control; en la clase n° 11, el docente separó a tres niños que estaban conversando mientras hacían una carrera al tiempo que iban de últimos en la formación requerida. Estas cosas han sucedido de forma corriente en varias clases observadas.

Lista de asistencia	Orden social	El pase de asistencia es una tarea necesaria para la gestión del aula y el seguimiento de los procesos pedagógicos. Se ha podido observar que hay docentes que solicitan de los estudiantes que pasen la lista, que anoten a los compañeros presentes y los ausentes. Hay docentes que preguntan a los estudiantes si saben la razón de la ausencia de alguno de sus compañeros; hay docentes que registran en el libro diario la situación y colocan observaciones en las que se denota su preocupación por la ausencia reiterada de algún estudiante y solicitan sea derivado a coordinación de orientación. No obstante, se han presentado clases en las que el pase de asistencia pasa a ser un dispositivo empleado para premiar la responsabilidad del estudiantado, y además de ello, también se usa como patrón para el buen comportamiento. Ej.: en la clase n° 7, el docente en cuestión dijo a los estudiantes: “si se portan bien los dejo asistentes”. En la clase n° 13, el docente utiliza el pase de asistencia para la asignación de ‘buenas’ calificaciones, o en su defecto, ‘malas’ calificaciones, sin considerar la implicación del estudiante en el tipo de trabajo realizado que corresponde a subir y bajar escaleras en carrera.
Planificación	Práctica antidemocrática	No hay diálogos entre docentes y estudiantes que siendo propiciados por el docente tengan que ver con la planificación de actividades a desarrollar en clases. Así, la planificación se configura como un dispositivo cuando su enunciación y su elaboración no son compartidas con el colectivo de estudiantes, es decir, cuando no es construida con ellos, sino para ellos. En ninguna de las clases observadas, la planificación contó con la participación de los estudiantes en su elaboración. En tal modo hay imposición, no solo de contenidos, sino también de los modos, técnicas y estrategias de enseñanza y trabajo. En ninguna de las clases se observó trabajo para planificación o debate de la planificación. Tampoco fue mencionado por docente alguno en ninguna de las sesiones observadas.
Evaluación	Práctica antidemocrática	Esta se concreta como un dispositivo en tanto no cumpla con dos elementos básicos, a saber: lo democrático que le declara ser la Ley Orgánica de Educación (2009), partiendo desde su enunciación, pasando por la construcción de instrumentos, la aplicación misma, la retroalimentación, y llegando a lo formativo; esto último sucede cuando, antes, durante y después de la evaluación, el profesorado solo certifica la expresión de cierto tipo de saberes, o la manifestación de un gesto motor específico con la repetición de algún patrón de movimiento, mientras que el estudiantado busca una ‘buena’ calificación. En ninguno de los casos en los que se presentaron evaluaciones existió algún debate posterior para retroalimentación, o sea, los resultados no fueron socializados en razón de las fallas cometidas, o las mejoras a realizar, o de los aspectos positivos presentados por los estudiantes para consolidar conocimientos. Se advierte que el examen es una técnica de evaluación muy empleada por el profesorado. Ej.: el docente de la clase n° 14 considera que, con el examen, los estudiantes tomarán en serio lo que hacen en la sesión porque a final de cuentas, en palabras del docente en cuestión “lo que a ustedes les interesa, es la nota”. El examen es un mecanismo que tienen algunos de los docentes “para cobrarse la mala conducta de los muchachos”, siendo esta última, la declaración de una docente. Los exámenes se realizan sin presentar a los estudiantes los criterios bajo los cuales serán evaluados.
Calificación	Rutina punitiva	En la mayoría de las clases presenciadas en las que se realizaron evaluaciones de algún tipo, la calificación se asume como instrumento punitivo. Esto es, un mecanismo con el que algunos de los docentes ‘intentan corregir’ o ‘castigar’ la indisciplina, según la docente de la opinión anterior. Otros(as) optan o la perciben como elemento para el avance en los aprendizajes, pero su perversión conduce al mecanicismo didáctico e irreflexivo y hasta propedéutico.
Citación a los padres y/o representantes	Rutina punitiva	Con ello, los docentes intentan modificar la conducta de los jóvenes desde la presión en tanto convocan a los padres para reunirse con ellos. Los estudiantes creen que los docentes van a ‘chismear’ lo que sucede en clases, y entonces deciden cambiar de conducta o no. Cuando la conducta no es modificada o es acentuada, los docentes arguyen rebeldía estudiantil. Por supuesto, no todos los docentes en las instituciones señaladas en el estudio tienen esta conducta, pero varios de ellos usan este mecanismo como posibilidad para el diálogo con los padres y/o representantes. De hecho, ante la imposibilidad de entendimiento entre el estudiante y el docente, este, en la clase n° 13, especifica que, si no trae a su representante a la institución, no le vuelve a entrar a la clase.

La amonestación	Rutina punitiva	Se emplea la amonestación verbal y escrita respaldada en los diarios de clase. Al parecer no funciona adecuadamente en tanto los estudiantes no sienten respeto por la amonestación porque la observación de las reglas y normas escolares, es débil. Algunos(as) estudiantes no sienten respeto por las normas de convivencia, bien sea porque no fueron consultados (según respuesta de algunos estudiantes más avanzados en la enseñanza media), bien sea por alguna otra situación personal, familiar o social que incide en su conducta. En las clases n° 13, 14 y 15, los docentes parecen tener mayor control y apoyo de la gestión directiva del plantel educativo. El docente de la clase n° 15 sostiene: “acá en la institución son muy serios con el tema de la amonestación y la citación de los representantes. No la dejan pasar, y uno se siente respaldado por la dirección”. Estas tres clases (n° 13, 14, 15), se desarrollaron en la institución privada.
La disciplina	Orden social	En varias clases se ha podido notar que el interés del profesorado por mantener un régimen disciplinar en clases basado en reglas autoritarias no da buenos resultados en tanto promueve rebeldía, más aún cuando los estudiantes perciben que los docentes son los primeros en infringir normas (por ejemplo: hora de llegada a la clase, hora de salida de la clase, uso del teléfono celular, expresiones despectivas, etc.). En las clases n° 4, 7, 8, 11, 13, el docente llega tarde. En las clases n° 2, 5, 6, 9, 15, el docente en cuestión impone entre 1 y 3 vueltas a la cancha al estudiante que llega tarde a la sesión. En la clase n° 1, el docente es poco tolerante con la conversación entre estudiantes mientras están en clase. De hecho, separa a los estudiantes si estos conversan, independientemente de que estén ejecutando alguna actividad, si están escuchando indicaciones docentes, o incluso, si lo que están haciendo es esperar un turno para ejecutar el gesto requerido por el docente.
Interrogatorio	Rutina punitiva	Se evidencia que los docentes emplean el interrogatorio en clases como estrategia para recabar información diagnóstica en los estudiantes sobre temas a desarrollar en la clase. Sin embargo, también se ha observado que, en ocasiones ha sido empleado por un par de docentes (clase n° 6 y 12) como estrategia para ridiculizar a varios estudiantes, lo que causa un rechazo abierto hacia el docente, hacia la estrategia y causa predisposición en los estudiantes quienes se plegan y se solidarizan con quienes han sido ridiculizados. En la clase n° 11, un estudiante incluso se retiró de la sesión en discusión abierta con el docente en cuestión exigiendo respeto.
El Consejo de docentes	Rutina punitiva Estigmatización de la EF	Es acá donde se reúnen los docentes para socializar lo referente al proceso educativo durante el lapso. Allí se discute sobre calificaciones y comportamientos por parte del estudiantado, considerando cada caso según aspectos positivos y aspectos a mejorar. Hay casos en los que no hay debates lo suficientemente edificantes con respecto a los jóvenes, así como hay casos que se discuten ampliamente, bien sea porque algún estudiante de buen rendimiento académico presenta alguna dificultad, o porque se trata de casos extremos. La evaluación que se discute es la que hacen los docentes sobre los estudiantes, pero no pasa de allí. En algunas de estas reuniones (que no todas, y tampoco todas las personas, ni siquiera una mayoría) se denigra de los estudiantes con manifestaciones conductuales no coniventes con la regularidad, con bajas calificaciones, entre otros casos. Las medidas que los docentes proponen generalmente tienen que ver con medidas punitivas, y muy pocas con medidas formativas que pasen incluso por la auto reflexión del profesorado. Y lo curioso: no hay estudiantes presentes en tales reuniones. Además, en este espacio, EF pasa a ser asumida prácticamente como un área de formación tipo comodín, área de ‘poco compromiso intelectual’ y de bajo nivel. Según una docente de otra área, la EF está diseñada para divertir a los estudiantes, para sacarlos del encierro de las aulas y permitirles recrearse por la presión de las asignaturas ‘importantes’, haciendo referencia a Matemática, Química, Física, Inglés. Nota: <i>solo se pudo participar en sesión de Consejo de docentes en la institución pública.</i>
El permiso	Disciplinamiento del cuerpo	En varios casos observados, algunos docentes se arrojan el derecho de permitir a un estudiante salir al baño o no, levantarse o no, tomar agua o no, en asociación a la conducta que ha tenido el estudiante hasta ese momento en la clase. Y eso va contra los derechos del estudiante en cuestión. Ej.: clases n° 2, 5, 7, 11, 13.

Obligatoriedad del uniforme	Disciplinamiento del cuerpo Orden social	Es un dispositivo usado por la escuela y por los docentes a fin de mantener el control en toda la institución, en el salón y también en la clase. En ocasiones, los docentes se extralimitan con respecto a su uso por parte de los estudiantes. Además, se ha llegado el caso de vulnerar el derecho de ciertos estudiantes que profesan alguna filiación religiosa en relación con la participación en actividades. Ej.: en la clase n° 10, una niña que profesa el evangelio 'pentecostal' no usa pantalón, ni monos o buzos deportivos, debido a sus creencias religiosas particulares, y el docente le excluye y le reprueba en ciertas actividades por no usar el mono del uniforme. Le ha dicho públicamente a la niña que el uniforme es de uso obligatorio, y que si de lo que se trata es de igualdad de derechos, también hay igualdad de deberes, y el uniforme es uno de ellos.
La enunciación de amenazas (y su cumplimiento)	Rutina punitiva Disciplinamiento del cuerpo	Es una estrategia usada con mucha frecuencia por docentes. Ej.: se escucha de manera muy frecuente frases como: 'Les voy a poner inasistentes', 'les voy a pasar una citación a sus padres', 'no les voy a repetir el examen si siguen así', 'el que llegue tarde no lo dejo entrar', 'el que llegue de último tiene que darle tres vueltas a la cancha', 'lo voy a decir en el consejo de curso', entre otras cosas. Las amenazas son usadas en las clases, y dicen los docentes que 'de forma inconsciente', tanto que uno de ellos comenta: 'se me salen'. Otro ejemplo: en la clase n° 8, el docente indicó la realización de una actividad en la que los estudiantes deben bailar, y en el grupo hay una estudiante que, de acuerdo con sus creencias religiosas identificadas con la Iglesia Adventista del Séptimo Día, el baile no le sería una actividad adecuada; por tanto, se niega a participar. En consecuencia, el docente en cuestión coloca el famoso 'negativo' después de la correspondiente advertencia y la negativa de la estudiante, ignorando por completo su argumento. Allí no solo se vulnera su derecho constitucional, sino que también se le penaliza desde la misma amenaza y luego con su correspondiente cumplimiento.
El silbato	Disciplinamiento del cuerpo	El silbato es usado, no solo como instrumento para el control del tiempo cronológico, para marcar el inicio o el final de una actividad, o para mantener la atención, sino que también es usado como instrumento de poder, esto es, para remarcar no solo los tiempos, los ritmos, sino también el disciplinamiento del cuerpo y el mecanicismo de la obediencia, los silencios en clases. Sucede igual que con las palmas, con las voces de mando, con las formaciones castrenses usadas para enseñar algo más que uniformidad. Esto sucede en todas las clases observadas.
El castigo	Disciplinamiento del cuerpo	Es usado a fin de normar la conducta de los estudiantes. Generalmente en clase, los más usados, paradójicamente, son el ejercicio físico en diferentes manifestaciones, o la asignación de tareas con una evidente carga de desagrado docente como cargar el material, recoger basura, entre otras cosas, o la famosa pero denigrante 'penitencia'. Hay clases (n° 2, 5, 6, 9, 15) en las que los docentes imponen como castigo dar vuelta a las canchas en carrera sostenida a los estudiantes por llegar retrasados. Hay clases en las que los docentes imponen la ejecución de flexiones y extensiones de codos al estudiante que llega de último al llamado del silbato (n° 1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 14); como hay clases en las que el docente impone la realización de abdominales a un par de estudiantes que han estado discutiendo durante la sesión (n° 13). En la clase n° 12, se penalizó a dos estudiantes que terminaron últimos la ejecución de una tarea, y la pena fue la recogida de basura de la cancha y sus espacios adyacentes.

La penitencia	Disciplinamiento del cuerpo Estigmatización de la EF	Se evidencia el uso de la penitencia en las clases de EF de forma persistente. Dependiendo de las actividades desarrolladas, las penitencias varían. En muchos casos, las penitencias terminan ridiculizando a las personas. De todas formas, la implementación de la penitencia implica la purga de algo que deberá ser equiparable con el pecado. De allí que se hable del penitente. Se ha evidenciado la imposición de penitencias a grupos de estudiantes que terminan después que otros alguna tarea indicada por el docente. Así, se les ordena cargar de vuelta los materiales al depósito terminando la clase (clase n° 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11); a otros se les impone dar 3 vueltas a la cancha (n° 2, 5, 6, 9, 15), o realizar flexión y extensión de codos por 20 segundos; a otros se les impone bailar de alguna manera particular como queda constatado en la clase n° 9 en la que se impone el popular 'baile de la vaca'. Pero, las preguntas que se hacen algunos estudiantes van en torno a: ¿por qué se penaliza a un estudiante que, a pesar de su esfuerzo físico, termina de último en alguna carrera?, ¿por qué penalizarle al no poder pasar el balón de voleibol al otro lado de la cancha? Se ha visto a un docente en la clase n° 8 que ha penalizado a una estudiante dejándola de última en clases y aún después de terminar ésta, ejecutando saque de tenis hasta que pase la malla.
La participación	Orden social Práctica antidemocrática	Se usa como dispositivo en tanto se le niega la oportunidad de participar en alguna actividad a un estudiante que será penalizado por los docentes. Nos referimos a actividades que tienen fines pedagógicos, no a aquellas con fines exclusivamente recreativos. También se usa como dispositivo que media la calificación. Esto es, si participas tienes un 'positivo', pero de no hacerlo, tendrás un 'negativo'. No se alienta la participación colaborativa, siendo privilegiado el trabajo individual. Esta situación es de carácter genérico en las clases.
Las actividades	Orden social Práctica antidemocrática	Generalmente las actividades que se realizan en cada una de las clases son actividades indicadas por el docente con la intencionalidad pedagógica que corresponde. Si bien es cierto que las actividades atienden el requerimiento curricular, estas, en su mayoría, están asociadas a la enseñanza de fundamentos técnicos de varias disciplinas deportivas (baloncesto, voleibol, fútbol-sala). En las clases observadas, no se trabaja con actividades físicas alternativas, solo deportes tradicionales. Tampoco se plantea un diálogo para escuchar al estudiantado opinar sobre las actividades. Estas se desarrollan bajo la lógica de la directividad docente y no se generan instancias para que los estudiantes asuman responsabilidades, es decir, solo reproducen directrices docentes, y aunque las actividades corresponden a los lineamientos planteados por el currículum, no es menos cierto que tales planteamientos no son dialogados, sino impuestos y hasta cierto punto desconocidos por los estudiantes. Esta manifestación dispositiva es genérica en todas las clases que fueron observadas, generando una especie de patrón conductual.

Fuente: Elaboración propia.

4. A MANERA DE DISCUSIÓN

De acuerdo con los registros de observación y el análisis situacional realizado con el diario de campo, puede afirmarse que existen prácticas que se han convertido en regulares en el contexto de la gestión docente en torno a las clases de EF observadas, y estas vienen tributando a la configuración de un sistema de relaciones en el que se consolida la desigualdad, el desequilibrio, el disciplinamiento del cuerpo y orden social. Hay situaciones que evidencian dispositivos de forma genérica, mientras hay otras situaciones que se manifiestan en casos específicos.

Dadas las observaciones, se pretende el reconocimiento de anclajes de ciertas prácticas y cómo tributan estas en el marco de la cultura escolar, qué es lo que están gestando y reproduciendo, conocer qué está sucediendo en clases (Carosio, 2001). Así las cosas, en las clases observadas se están generando posicionamientos desde prácticas biopolíticas partiendo de la implementación de mecanismos de coacción, regulación corporal y control u orden social explícitos, se constata el desarrollo metódico de prácticas corporales que pasan por el silenciamiento, por el disciplinamiento del cuerpo, tal y como lo sostiene Toconás (2007). En este sentido, se evidencia una relación de poder y subordinación en la que el docente concentra el eje superior, contrastado esto con

la investigación presentada por Giuliano (2019), y sobre el que ejerce la dinámica de inyección de conocimiento en “un dispositivo que integra la producción del saber y la ceremonia del poder, el lugar donde la verdad y el poder confluyen” (Larrosa, 1995, p. 322), y también como lo destacan Altamiranda, Klein y Sherman (2015) en su investigación sobre la EF como dispositivo de reproducción social. De esta forma, y como un efecto de reacción en cadena, se percibe un contenido ideológico en la EF que se constata también en otras investigaciones, a saber, en Moreno et al (2016), y en Vicente-Pedraz (2010), contenido ideológico que, lejos de tributar hacia la formación de una conciencia autonómica, hacia el fomento y desarrollo de la creatividad, el estímulo de la independencia motriz (Cobos, 1995), lo que hace es inclinarse hacia el disciplinamiento, hacia la domesticación y la postración sociocultural. Son referentes ideológicos que se esconden tras la fachada del apoliticismo gestando el control social necesario para el mantenimiento del orden social requerido (Varas, 2015). De hecho, en el trabajo de Moreno et al (2016) se constata:

(...) el foco central de las prácticas escolares en la asignatura de EF está anclado en lo que hemos denominado prácticas escolares basadas en el “Orden y Control”. Con ello se hace referencia a prácticas docentes autoritarias que se utilizan para tener el control. Excesivas peticiones de silencio, control de la clase con silbato, chillidos y amenazas, control de lo que llevan a clase (aseo y colación), así como de la apariencia. En definitiva, se conforma una jerarquía de índole militar donde está el profesorado que es quien manda, la máxima autoridad, y el alumnado, quien se dedica a obedecer órdenes (p. 264).

Al evidenciarse la existencia y ejecución de mecanismos de coacción en las clases de EF, se genera la construcción simbólica de referentes que atienden modos de ser desde la intención pedagógica del enseñante. Por ejemplo, en las clases observadas se ha puesto de manifiesto el uso de situaciones que se creían extinguidas como el empleo de la actividad física en señal de castigo, la penitencia, la prohibición de realizar y/o participar en ciertas actividades recreativas, entre otros. Se limita el trabajo colaborativo y es la competencia deportiva el mecanismo más empleado por los docentes en clase. La evaluación, que se entiende como proceso necesario (Calatayud, 2019), es empleada como mecanismo de coacción y regulación, como amenaza y aún como concreción de la amenaza en algunos casos, tal y como ha sido también constatado en Moreno et al. (2016). Al mismo tiempo, en su investigación, Hernández (2006) sostiene que la evaluación se ha asumido en la práctica educativa como una amenaza, sin embargo, no tiene por qué serlo, sino que puede ser una instancia para el aprendizaje que estimule al estudiante en cuestión. Este tipo de mecanismos configuran patrones de rechazo hacia la EF por los valores que están representando (García, 2009).

No se trata entonces de la supresión del pase de asistencia, o de la aplicación de evaluaciones, sino de los mecanismos empleados para ello, la forma en la que estos son implementados, la intencionalidad de aquello, el trato docente. Este trabajo ha encontrado algunas semejanzas o aproximaciones con otros que, considerando estos temas como fundamentales en el ámbito pedagógico, avanzan desde la EF. Montoya y Gil (s.f.), en un trabajo sobre el uso del silbato en la clase de EF, sostienen que el estudio de las prácticas corporales aborda el “análisis de las relaciones que surgen en el ámbito escolar a través de la educación física desde una mirada sensible de la interacción” (p. 2), y que se devela cómo, el silbato, entre otros dispositivos pedagógicos, modela la conducta e impone los ritmos y las subjetividades deseadas. De igual forma, Vicente-Pedraz y Brozas-Polo (1996), en un trabajo sobre la regulación de los cuerpos y los juegos tradicionales, exploran en torno a lo que denominan los rituales y los materiales teóricos y prácticos de la disciplina en tanto productos de una cierta cultura del cuerpo que se revela como una cultura elitista, de clase, androcéntrica, etnocéntrica, etc., a la vez que individualista e hipercompetitiva. Todo ello reflexio-

nando a fin de ofrecer elementos para un cambio profundo de la práctica pedagógica de la EF, pero con la vista puesta en la transformación de la escuela y de una sociedad en la que el cuerpo aparece como una mercancía más de cambio. Moreno et al. (2016), en un trabajo sobre la EF en tres instituciones educativas chilenas, permiten notar que tales realidades se han replicado en la investigación que se ha presentado en esta oportunidad. Como ya se ha mencionado, se plantea una EF con prácticas controladoras, autoritarias y antidemocráticas, que no dialogan, excluyente, y que emplean mecanismos didácticos para consolidar el *status quo* del orden social imperante.

En una de las clases observadas se destacó la manifestación de cierta intolerancia por parte de un docente que negó la participación en varias actividades en clase a una estudiante que profesa una denominación pentecostal. De hecho, la estudiante fue reprobada en evaluaciones, provocando el reclamo de sus representantes. Lo que se destaca tiene que ver con el hecho de la intolerancia que se manifiesta con un asunto como el uso del uniforme que se emplea como mecanismo de coacción y de disciplinamiento del cuerpo en la clase de EF. La educación en Venezuela tiene un carácter laico, existe la libertad de religión, y eso implica el no forzamiento de las creencias, siempre y cuando estas no vulneren el derecho público de los demás o vaya contra principios éticos declarados en normas de convivencia ciudadana. Ahora bien, más allá de este caso específico, disposiciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) prohíben a las instituciones educativas y a los docentes restringir el acceso a la clase de EF si el estudiante carece del uniforme correspondiente.

En su trabajo, Toconás (2007) lo advierte: “la educación física es el espacio curricular predilecto en el que tienen lugar estas prácticas de dominación y disciplinamiento de los cuerpos y su motricidad” (p. 56). Cuando las actividades en clase no son propuestas y tampoco han sido dialogadas, democratizadas, sino que siempre representan el ideario que impone el docente (porque así lo determina el currículum), tales actividades tenderán a generar relaciones que no propenden al ejercicio democrático, sino al autoritarismo; solo que en EF pueden mimetizarse rápida y fácilmente con la participación, con lo ‘divertida’ que se convierte la clase. En una clase de EF no es que sea tan difícil mantener la atención del estudiantado, así que probablemente sea fácil mimetizar prácticas plagadas de dispositivos de regulación de conductas afines al sistema de domesticación, discriminación, y adaptación a la misma lógica que oprime. Y en esa clase se notarán dos grupos percibidos y definidos por Freire (2005): opresores y oprimidos.

La Ley Orgánica de Educación (2009), en su artículo tercero, sostiene que la democracia participativa, la responsabilidad social, la igualdad, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, equidad e inclusión, son principios de la educación venezolana. Sin embargo, en las clases observadas, los docentes, de forma genérica, terminan las sesiones con una actividad a la que denominan ‘juegos recreativos’ y ‘juegos predeportivos’. En estas instancias, generalmente se desarrollan actividades de carácter competitivo, asunto que termina siendo contradictorio con aquello de una ‘cultura para la paz’, por cuanto una de las intencionalidades pedagógicas a ser desarrolladas en clase y que constan en la planificación del día, destacan precisamente esa “cultura para la paz”. Incluso, se ha dado la manifestación del denominado ‘grito de guerra’ en una de esas clases planificadas para tributar a la paz.

Clases como las observadas tienen un umbral de desarrollo que podrían mejorar el tipo de relaciones entre docentes y estudiantes, la relación entre los estudiantes, y, en tercer término, la relación entre los estudiantes y los demás actores del contexto escolar, y, por consiguiente, el tipo de procesos formales que se desarrollan en el seno de la institución. Todo lo anterior no suscribe la idea de que la disciplina deba ausentarse de la clase de EF, o que no ha de planificarse o evaluarse. No implica el que se piense que no deba ser el Estado y/o el docente por extensión del mismo

quien regule la educación, mucho menos implicaría mediocridad o el dejar hacer, dejar pasar. No se trata de ninguna de estas alocuciones. De lo que se trata es de democratizar los procesos escolares en todas sus dimensiones entendiendo la escuela como un fabuloso espacio social para la formación, asumiendo la labor orientadora del profesorado en los mismos procesos, para desarrollar y consolidar aspectos valóricos fundamentales y el carácter ciudadano del estudiantado en la clase, de la escuela y de la misma EF como campo tributante a la formación integral. Nada de esto implica el descuido de la dimensión motriz, sino que se convierte en el eje alrededor del cual pivota la acción pedagógica y tributa hacia dimensiones fundamentales de la condición humana.

Beltrán, Barros y Carter (2020), plantean una investigación en la que abordan la racionalidad técnico-instrumental que impera en la EF chilena. Este trabajo puede consolidar lo que se viene planteando en el presente estudio, dado que suponen que se hace imprescindible cuestionar las lógicas impuestas desde la EF que se convierten en posturas normadas y normales en el accionar diario, tanto en la escuela como en la universidad. Pero, más importante aún será repensar y ofrecer una posibilidad para la transformación de esa EF que se riñe con el monocultivo de las mentes y con el quietismo fragmentador de lo educativo.

5. CONCLUSIONES

El trabajo realizado constata que el sistema de relaciones que se concreta en las clases de EF observadas, y en la que los dispositivos ya mencionados tienen tanta presencia y consolidación, favorece la desigualdad, consolida la idea de una distorsionada 'autoridad', y concreta clases en las que los docentes poco se esfuerzan en atender desde y para la equidad, desde y para la inclusión, a partir del trabajo colaborativo, a partir del ejercicio dialógico y democrático, del consenso, de la proposición, en instancias que tributen a la solidaridad, a la tolerancia, a la compartencia. Las clases de EF observadas destacan el privilegio de la enseñanza por sobre el aprendizaje que concentra la acción pedagógica en el docente, hay en ellas una apología hacia la tendencia del deporte y la competencia en desmedro de actividades físicas y situaciones motrices mucho más comprensivas de la integralidad humana y de los mismos aspectos valóricos.

Este trabajo genera oportunidades de investigación, especialmente en el marco del proceso de transformación curricular en educación media que se desarrolla en Venezuela. Esto implica que puede replicarse un trabajo con docentes que hayan egresado o estén en proceso de formación en la Micromisión Simón Rodríguez y por tanto estén desarrollando su práctica pedagógica en instituciones de educación media, o estén vinculando en estas, habida cuenta que desde esta instancia se hace el llamado a una EF que dista de la tradicionalidad. También puede generarse un análisis comparado y extraer conclusiones en razón de ambos modelos pedagógicos, resaltando elementos que tributan de forma positiva a la clase y aquellos otros que podrían considerarse, al igual que en esta oportunidad, como dispositivos que median el sistema de relaciones en clase.

REFERENCIAS

- Altamiranda, M., Klein, S., y Sherman, J. (2015). *La educación física como dispositivo de reproducción social: Hacia la teorización de la "Educación Popular del Cuerpo"*. 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7347/ev.7347.pdf>.
- Altuve, E. (2008). Deporte y revolución bolivariana en Venezuela (parte primera). *Revista Acción Motriz*, 1, 10-34. Recuperado de <http://www.accionmotriz.com/documentos/revistas/articulos/1_2.pdf>.

- Beltrán V., J. C., Barros K., J. I., y Carter T., B. I. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(4), 19-29. Recuperado de <<http://revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p19.pdf>>.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Calatayud S., M. A. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos*, 36, 259-265. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7260912>>.
- Campillo, G. N. (2015). La Educación Física como herramienta para el desarrollo de valores, actitudes y hábitos positivos en los escolares. *EFDeportes*, 20(210). Recuperado de <<https://www.efdeportes.com/efd210/educacion-fisica-valores-actitudes-y-habitos.htm>>.
- Campos, C. G., y Lule M. N. M. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, VII (13), 45-60. Recuperado de <<http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/203/178>>.
- Carosio, M. C. (2001). La observación de las clases de Educación Física como instrumento de ayuda profesional. *EFDeportes*, 7(41). Recuperado de <<https://www.efdeportes.com/efd41/obs.htm>>.
- Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>>.
- Cobos, A. P. (1995). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones. Manual práctico para evaluarlo y favorecerlo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Díaz, S. L. (2011). *La observación*. México: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Esté, A. (1999). *El aula punitiva*. Caracas: Editorial AULA XXI Santillana.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuertes, C. M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. Recuperado de <<https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11228/10978>>.
- García, C. E. (2009). La actividad física y el adolescente. *EFDeportes*, 14(131). Recuperado de <<https://www.efdeportes.com/efd131/la-actividad-fisica-y-el-adolescente.htm>>.
- García, N. M. (2005). *Educação Física na Escola Democrática: Uma Proposta Construtivista para a Metodologia de Ensino. Anais do II CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar*, julho 2005, 1-12. Recuperado de <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef2/CONPEF2005/ARTIGOS/CONPEF2005_A1.pdf>.
- García, S. P. J. (2010). La democracia en las clases de Educación Física. La unidad didáctica democrática. *EFDeportes*, 14(140). Recuperado de <<https://www.efdeportes.com/efd140/la-democracia-en-las-clases-de-educacion-fisica.htm>>.
- Gaviria, C. D. F., y Castejón, O. F. J. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de Educación Física. *Movimento*, 22(1), 251-262. Recuperado de <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/download>>.

- Giuliano, F. (2019). Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos. *Voces de la educación*, 4(8), 28-68. Recuperado de <<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/158>>.
- Gómez, I., y Prat, M. (2009). Hacia una educación física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1), 9-17. doi: <https://doi.org/10.1174/113564009787531190>.
- Guevara, V. L. H., y Rodríguez, R. C. I. (2005). El acto democrático desde una educación física cooperativa como mediación humana. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 8, 33-39. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4235555>>.
- Gymnos (2017). Educación Física crítica o crítica de la Educación Física. Entrevista con el Dr. Miguel Vicente Pedraz. *Revista Gymnos*, 1(2), 19-25. Recuperado de <<https://niefupelipm.jimdofree.com/a%C3%B1o-1-vol-1-n-2-gymnos/>>.
- Hernández, N. M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 1-9. doi: <https://doi.org/10.35362/rie3812668>.
- Hijos, N., e Ibarrola, D. (2018). El deporte como mercancía: un análisis comparativo entre los procesos de modernización en los clubes Boca Juniors y River Plate de Argentina. *Publicar*, XV(XXIV), 83-106. Recuperado de <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/view/10919/45454575758944>>.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En, J. Larrosa (ed.). *Escuela, poder, subjetivación*, (pp. 259-327). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, Extraordinaria, N°. 5929, de fecha 13 de agosto de 2009.
- López de D'Amico, R. (Comp.). (2018). *Aproximación a la historia de la Micromisión Simón Rodríguez y los programas iniciales*. Venezuela: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- López de D'Amico, R., y Guerrero, H. G. (2018). Transformación curricular y pedagógica en educación media en Venezuela: Caso Educación Física. *Revista de Alesde*, 9(2), 119-133. Recuperado de <<https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61273/35954>>.
- Marca, G. Y. S., y Rodríguez, C. A. B. (2012). Imaginarios de belleza en estudiantes de Educación Física. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(1), 108-117. Recuperado de <<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v30n1/v30n1a09.pdf>>.
- Miraflores, G. E. (2006). El valor como contenido de la educación física escolar. *Educación y futuro*, 15, 149-162. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo>>.
- Molina, B. V. A., y Cañas, V. E. (2019). El Diario Pedagógico como soporte de la acción transformativa de las prácticas en Educación Física. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 183-194. doi: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838molina11>.
- Monsalve, F. A. Y., y Pérez, R. E. M. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, XXVI(60), 117-128. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5163235.pdf>>.
- Montoya, G. J. A., y Gil, V. J. C. (s.f.). *Retórica del silbato en la clase de Educación Física*. Recuperado de <<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/213-retorica.pdf>>.

- Monzonís, M. N. (2015). *La Educación Física como elemento de mejora de la competencia social y ciudadana* [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/370837/NMM_1de2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(149), 351-368. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5857/Metas_sociales_en_las_clases_de_educacion_fisica.pdf?sequence=2>.
- Moreno, D. A., Valencia-Peris, A., y Rivera-García, E. (2016). La Educación Física Escolar en tres centros educativos de Chile: una caracterización de sus prácticas docentes. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 255-275. doi: <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2016.2105>.
- Moreno, D. A. (2016). *Educación y Caos*. Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Nancy, J.-L. (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Negret, F. J. (2016). Formación ciudadana, cultura física y deporte. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 4-17. Recuperado de <<http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n1/rces01116.pdf>>.
- Pateti, Y. (2008). *Educación y corporeidad. La despedagogización del cuerpo*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Salinas, M. P., y Cárdenas, C. M. (2009). *Métodos de investigación social*. Quito: Ediciones Ciespal.
- Toconás, S. G. (2007). Educación Física, cuerpo y disciplinamiento. Reflexiones desde el pensamiento foucaultiano. *Revista Diálogos Pedagógicos*, 10, 54-67. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3971341>>.
- Touriñan, J. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 64(234), 227-248. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083110>>.
- Varas, I. (2015). *Riesgos de la ideología*. Caracas: Editorial Trinchera.
- Vicente-Pedraz, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y dominación cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 76-85. Recuperado de <<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34674/18785>>.
- Vicente-Pedraz, M. (2016). Veinte preguntas para pensar (críticamente) la Educación Física escolar. *Educación Física y Deporte*, 35(1), 1-16. doi: <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v35n1a01>
- Vicente-Pedraz, M., y Brozas-Polo, M. (1996). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre el estatus de los juegos tradicionales. *Apunts*, 48, 6-16. Recuperado de <<https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/310827/401023>>.