



TEMPUS
Psicológico

Artículo de investigación

Voces y relatos de las comprensiones de prácticas pedagógicas y atención a la diversidad de los maestros y maestras de educación física

Voices and Stories of the Understandings of Pedagogical Practices and Attention to Diversity of Physical Education Teachers

ANA MILENA ARROYO¹
CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN²

Recibido: 4/05/2025 - Aprobado 5/05/2025 - Publicado: 24/07/2025

Para citar este artículo:

Arroyo, A.M.; Jiménez Guzmán, C.P. (2025). Voces y relatos de las comprensiones de prácticas pedagógicas y atención a la diversidad de los maestros y maestras de educación física.

Tempus Psicológico, 8(2) - ISSN: 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.8.2.5343.2025>

1 Universidad de Cundinamarca. aarroyo@ucundinamarca.edu.co ORC <https://orcid.org/0000-0002-8163-902X>

2 Universidad de Manizales. pjimenez@umanizales.edu.co. ORC <https://orcid.org/0000-0003-0897-3619>

Resumen

Este artículo centra su objetivo en comprender las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación física en el marco de la atención a la diversidad, a partir de sus voces y relatos. La metodología se enmarca desde la fenomenología con enfoque cualitativo; la técnica utilizada fue una entrevista semi-estructurada; participaron 21 maestros y maestras titulados profesionalmente, de diferentes partes de Colombia, Brasil, Chile, España y Estados Unidos. En los resultados se identifican, describen y analizan dos categorías centrales. La primera, Más allá del hacer del maestro, agrupa comprensiones sobre la práctica pedagógica que trascienden lo operativo, y se expresan en tres subcategorías: la comprensión de la práctica pedagógica del maestro desde el concepto, su vivencia como un acontecimiento humano y su ejercicio en la cotidianidad del maestro y la maestra. La segunda categoría, Colores y matices de la diversidad, recoge comprensiones sobre la diversidad y su atención, desarrolladas en cuatro subcategorías: la diversidad como un asunto político y un derecho humano; como una cuestión filosófica y de relación con las cosmovisiones del mundo; como parte de procesos de clasificación; y como expresión de la potencia del cuerpo. Estas comprensiones permiten una mirada amplia, crítica y situada del quehacer docente en relación con la diversidad y la pedagogía en educación física..

Palabras clave: Maestros, prácticas pedagógicas, educación física, atención a la diversidad.

Abstract

This article focuses on understanding the pedagogical practices of physical education teachers in the framework of the attention to diversity, from their voices and stories. The methodology is framed from the phenomenology with a qualitative approach; the technique used was a semi-structured interview; 21 qualified teachers participated professionally, from different parts of Colombia, Brazil, Chile, Spain and United States. The results identify, describe and analyse two central categories. The first, Beyond the teacher's work, brings together understandings of pedagogical practice that transcend the operational, and is expressed in three subcategories: the understanding of the teacher's pedagogical practice from the concept, its experience as a human event and its exercise in the everyday life of the teacher. The second category, Colours and nuances of diversity, gathers understandings about diversity and its attention, developed in four subcategories: diversity as a political issue and a human right; as a philosophical issue and a matter of relation with worldviews; as part of classification processes; and as an expression of the power of the body. These understandings allow for a broad, critical and situated view of teaching in relation to diversity and pedagogy in physical education.

Keywords: Teachers, pedagogical practices, physical education, attention to diversity.

Introducción

La educación, la escuela y el aula, entendidas como el escenario educativo institucionalizado, históricamente han sufrido cuestionamientos. Uno de tantos, está relacionado con los proyectos educativos, pedagógicos, curriculares y políticas, ya que son homogéneos, tradicionales y estandarizados; por tanto, no responden a la realidad, necesidades y diversidad de los estudiantes, existe desconexión entre los contenidos y la realidad. Es importante preguntarse, ¿quiénes hacen educación, escuela y aula? Personal formado y capacitado, maestros y directivos, los cuales piensan, diseñan y gestionan estos proyectos y políticas, que se reflejan en las prácticas sociales y pedagógicas; es decir, los cuestionamientos también son para los que hacen vivo el proceso educativo institucionalizado. En esta investigación, los protagonistas son el maestro y la maestra, quienes han sido juzgados y poco valorados por su ardua labor. Es así como pensar la educación, la escuela y el aula actualmente, implica cuestionar qué está sucediendo en este escenario, no sólo como estructura, sino como proceso vivo. También, comprender el pensar, actuar, habitar y el vivir de los maestros y las maestras, y la forma cómo dan respuesta especialmente a la atención a la diversidad desde el campo disciplinar de la educación física. Además de reflexionar sobre la aplicación práctica de teorías al dialogar con el saber pedagógico y experiencia del maestro desde su hacer cotidiano.

En ese sentido, la práctica pedagógica se convierte en el saber fundante del maestro; es lo que le da su sello, su singularidad, su identidad, conciencia y apropiación profesional (Rojas & Castillo, 2016). La educación física, como parte de la educación institucionalizada, no ha estado exenta de críticas y cuestionamientos sociales. Desde su historicidad, la homogenización y estandarización del cuerpo han estado presentes en los discursos y prácticas, las cuales se ven reflejadas en los actúares y sentires de quienes las ejercen. Pensar otros cuerpos fuera del estándar establecido socialmente no era posible; la tecnificación, los test, la clasificación y las actividades estaban diseñadas para un cuerpo normalizado y aceptado culturalmente. Actualmente no es posible seguir pensando de esta manera, porque la diversidad humana está presente, pensante y actuante en los diferentes escenarios que componen la sociedad. Es así como, bajo la experiencia y diálogos que se han tenido con algunos docentes de esta disciplina, por necesidad personal y profesional, han comprendido que sus prácticas pedagógicas deben atender a las múltiples diversidades. Por tanto, es necesario resignificar esta construcción social, ya que por diferentes razones ellos se están desenvolviendo en otros escenarios distintos al escolar, como hogares geriátricos, fundaciones que atienden personas en situación de discapacidad,

turismo, administración, gimnasios, etc., ampliando el espectro laboral, y, en consecuencia, invitan a pensar que la educación física existe más allá de un escenario escolarizado e institucionalizado.

A partir de lo anterior, emerge el objetivo de la investigación el cual consiste en comprender las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación física en atención a la diversidad. A nivel internacional se encontraron investigaciones donde se plantea la educación física y la atención a la diversidad en diferentes grupos poblacionales. Llama la atención que se centran en las prácticas pedagógicas de los docentes, y algunas en la percepción tanto de los docentes como de los estudiantes; asimismo plantean la necesidad de seguir investigando las prácticas pedagógicas como categoría de análisis; también mencionan la importancia de la formación inicial y permanente en atención a la diversidad e inclusión. Se encontró mayor relevancia en la investigación cuantitativa y mixta y algunas de ellas desde el enfoque cualitativo. Hay avances significativos, especialmente en España, Chile, Argentina, Honduras y Brasil.

A nivel nacional (Colombia) se encontró que es incipiente la investigación relacionada con las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física en la atención a la diversidad. Prevalece el trabajo a la discapacidad o diversidad funcional; Solo dos de las investigaciones revisadas abordan de manera específica el tema central de este estudio, mientras que las otras tres se enfocan en las prácticas pedagógicas y en la atención a la diversidad en la educación básica primaria. Los avances más significativos se han registrado en las ciudades de Manizales y Bogotá, destacándose el uso de metodologías cualitativas en dichos contextos.

Material y método

Esta investigación es de enfoque cualitativo, el cual permite aproximarse a la interpretación y comprensión que tienen o construyen los actores sociales de la realidad y el significado que le dan; es un enfoque potente para profundizar en los sentimientos, emociones, valores y aspectos culturales (Behar-Rivero, 2008). Metodológicamente implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades y sentimientos, que se consideran elementos de análisis en el proceso de producción y desarrollo del conocimiento con respecto a la realidad del hombre en la sociedad de la que forma parte (González, 2013, como se citó en Portilla et al., 2014). El método es fenomenológico; parte del diseño de una teoría de la que hace un análisis descriptivo con base en las experiencias compartidas. “Del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas se obtienen las señales, indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos. A partir de

allí es posible interpretar los procesos y estructuras sociales” (Behar-Rivero, 2008, p.45).

Se realizó la búsqueda de investigaciones similares a esta temática, encontrando 16 documentos entre trabajos de grado de maestría y artículos científicos producto de investigación, 11 de ellos a nivel internacional (Canales et al., 2018; Castro & Eirín, 2018; Espinosa et al., 2022; Flórez et al., 2014; Gallardo et al., 2020; Gómez, 2018; Hernández & Barros, 2021; López et al., 2007; Molina & Mandarinó, 2009; Rodríguez et al., 2017; Valencia et al., 2019; Watts et al., 2021) y cinco a nivel nacional (Canal, 2021; López et al., 2022; Méndez et al., 2016; Ramírez, 2021; Vidal, et al., 2018).

La técnica de recolección de información aplicada fue la entrevista semiestructurada, con preguntas abiertas en torno a las comprensiones de práctica pedagógica, diversidad y atención a la misma. Se hizo de forma presencial y virtual. Las entrevistas fueron grabadas, luego se transcribieron, codificaron (abierto y axial) y se trianguló la información, donde emergieron dos categorías de análisis: la primera, más allá del hacer del maestro; y la segunda, colores y matices de la diversidad; cada una con subcategorías emergentes.

Participaron 21 maestros y maestras, ubicados geográficamente en Colombia, Brasil, Chile, España y Estados Unidos. Algunos se encuentran en escenarios educativos institucionalizados, otros no. Los criterios de inclusión para participar en esta investigación fueron: tener voluntad y disposición; ser titulados profesionalmente en Educación Física; estar laborando en el campo disciplinar; y, tener experiencia laboral de mínimo dos años. Todos los participantes diligenciaron y entregaron consentimiento informado donde autorizaron que sus relatos y voces pudiesen ser analizados y comprendidos.

Resultados y discusión

Se presentan los hallazgos desde dos categorías como dispositivo de unidad de análisis: 1) Más allá del hacer del maestro con tres subcategorías emergentes: comprensiones de la práctica pedagógica, la práctica pedagógica como acontecimiento humano, y la cotidianidad del maestro y la maestra. 2) Colores y matices de la diversidad, con cuatro subcategorías: diversidad como un asunto político y derecho humano, diversidad como asunto filosófico y de relaciones con las cosmovisiones de mundo, diversidad como asunto de clasificaciones y diversidad como asunto de potencia del cuerpo. Los relatos de los docentes se codificaron como P1, P2, P3... donde P=profesor(a); 1=número asignado de acuerdo al orden de realización de la entrevista.

Más allá del hacer del maestro

Los tiempos han cambiado y la educación no es la excepción, y con ella los saberes, percepciones y actuaciones de las maestras y maestros, quienes día a día se enfrentan a dilemas y transformaciones de sus prácticas en pro de nuevos escenarios y realidades en los contextos donde se encuentran. Escenarios donde también necesitan sensibilización, formación y capacitación para enfrentarse a las nuevas realidades y poder desenvolverse de mejor manera, ya que, en las instituciones educativas y otros escenarios no institucionalizados, desde diferentes áreas de conocimiento, se prepara a los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y mayores para la vida en sociedad.

Hasta el momento, teniendo en cuenta el momento histórico, político y los intereses económicos se diseñan los proyectos y currículos, los cuales se reflejan en las prácticas pedagógicas. Pensar la educación es referirse también a quienes la ejercen, indistintamente del contexto donde se desenvuelva la labor docente, labor que actualmente se podría afirmar no es reconocida.

Y ¿qué es ser maestro y maestra?, se puede plantear desde la formación profesional recibida por la persona que realiza estudios superiores, donde adquiere contenidos teóricos y competencias que debe poner en práctica para enseñar, formar y evaluar en diferentes niveles. Es aquí donde se aprende el oficio de ser maestro y maestra, el cual es el facilitador, con un dominio de conocimiento disciplinar, que diseña e implementa objetivos, metas, estrategias y metodologías, de acuerdo con las necesidades y realidades del contexto.

Sin embargo, ser maestro y maestra es más que enseñanza, contenidos, teorías, metodologías, técnicas y dar clases; es más que solo hacer. Ellos tienen historias que los constituyen y los van haciendo o formando desde las experiencias; son sujetos políticos que se resisten a los condicionamientos, normatividades y directrices institucionales, que los condicionan y llevan a ser lo que no quieren ser, pero terminan siendo. Ser maestro y maestra es deconstruirse, cuestionarse; es asumir una postura y posición frente a las decisiones que toman dentro y fuera del aula. En sus palabras “el docente es capaz de resistirse a las normatividades, a las directrices, a los condicionamientos institucionales, también a nuestra historia como docentes. Nosotros tenemos historias de vida que nos constituyen y nos van haciendo docentes, pero muchas de esas experiencias condicionan maneras de ver” (P1). “Una práctica pedagógica no solamente cuando yo estoy en el colegio y tengo que estar dando una clase” (P19).

Ser maestro y maestra es ser aprendices eternos sólo si se reflexiona el hacer, pues no toda acción se piensa y reflexiona. Si se da ese salto al vacío de pensar y

reflexionar frente al hacer, este se transformará; ya no serán el maestro y maestra de la técnica, serán los mediadores entre la institucionalidad y el ser, serán sensibles y abiertos, serán personas que le apuestan a la formación del desarrollo humano, lo cual va más allá de sólo conocimientos, objetivos y formación profesional. Al respecto relatan: “el docente ha de ser sensible y estar abierto a esas especificidades y de esta manera no reducir su ejercicio” (P1). “No sólo su formación profesional, no sólo lo que el docente viene desarrollando dentro de su disciplina, de su ciencia; va más allá de sólo conocimientos o de objetivos académicos. Es ahí donde siento que empieza a jugar un papel fundamental la formación más que emocional, sino de la personalidad que tenga el docente” (P12). “Un maestro que no reflexiona sobre su práctica pedagógica es un maestro de la inmediatez, es un maestro de la simplicidad” (P15).

Un profesor tiene el reconocimiento social por medio de una disposición humana, cuando la comprensión de lo humano permea los conocimientos y las técnicas disciplinares, lo cual se hace a través de la práctica pedagógica. “En ese sentido, podemos decir que es en la práctica pedagógica donde *se juega* el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo... La práctica pedagógica es una cuestión de disposición humana, más que de replicabilidad de técnicas” (Barragán, 2012, pp. 22-23). A lo anterior, un maestro relata: “es maestro instructor quien se limita a transmitir y a proveer de ciertos conocimientos, sin ningún tipo de revaloración acerca de eso que enseñó. Entonces el sentido, el gran sentido de la reflexión pedagógica, la reflexión sobre la práctica pedagógica tiene un sentido capital en la medida que le provee al maestro ser un aprendiz eterno” (P15).

Comprensiones de práctica pedagógica del maestro. La práctica pedagógica, como concepto megadiverso de las comprensiones de los maestros y maestras, se fortalece a partir de lo que viven y enfrentan cotidianamente en el contexto donde se desenvuelven laboralmente.

En este acápite se plantea la práctica pedagógica desde el concepto, porque varios maestros y maestras lo expresaron desde allí. Algunos, cuando se les preguntaba ¿qué comprendían por práctica pedagógica? respondieron: “para mí la práctica pedagógica conceptualmente es... la práctica educativa desde el término es... la práctica didáctica teóricamente hablando es... la práctica de la enseñanza es” (P1, P9, P15, P18) refiriéndose al ser y hacer cotidiano dentro y fuera del aula. Por ello, se hace necesario partir desde el concepto, desde los autores y desde las comprensiones relatadas por los maestros y maestras participantes, como lo expresaron: “yendo más al punto de vista del concepto que he venido construyendo durante mi trayectoria en la experiencia en los estudios” (P1). “Tenemos el concepto

de práctica pedagógica, de práctica educativa, el concepto de práctica enseñanza, de la práctica de la didáctica y la práctica reflexiva y la práctica y la práctica” (P9).

El maestro es un agente de enseñanza y aprendizaje que utiliza su conocimiento para resolver diversas situaciones en el aula; son estrategias, procedimientos para promover aprendizajes de sus alumnos, que se desarrollan en el contexto institucional escolarizado. Para Fierro et al. (2000), la práctica educativa es “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (p.21). Como lo expresa un maestro: “establecer una frontera entre los conceptos y definir puntualmente un concepto es un poco complejo; la práctica educativa es una práctica social que reconoce las diferentes actividades académicas que se desarrollan diariamente desde los procesos intencionados, institucionalmente hablando, del ejercicio del docente” (P9). “Yo incursioné un poco por la de la práctica desde algunos estudios que realicé, sobre todo en la maestría, y eso me ha generado a mí algunos pilares conceptuales en el ejercicio profesional, pues de eso se trata ¿no? que los conceptos también lo movilicen a uno” (P15).

La práctica didáctica es definida teóricamente como una disciplina y un campo de conocimiento fundamentado desde la teoría y la práctica; es un escenario de relaciones y comunicaciones intencionadas, un proceso de enseñanza y aprendizaje que contribuye a la formación de los y las estudiantes. La didáctica concentra su razón en la intervención de la enseñanza y su compromiso con la práctica educativa. La enseñanza entendida como práctica social no se moviliza orientada o guiada por la didáctica (Domingo, 1994, como se citó en Granata, et al., 2000).

La práctica de la enseñanza está conformada por acciones o actividades intencionadas en función de los contextos donde se desenvuelven los maestros. Desde algunos teóricos es una construcción como objeto de estudio y la consideran una actividad intencional. Esta actividad cobra sentido en función del lugar donde se desenvuelve (Aiello, 2005). La didáctica se entiende como la teoría de las prácticas de la enseñanza, contextualizadas socioculturalmente; a su vez, las prácticas de la enseñanza se constituyen como la totalidad, y reconocen los contextos donde se dan, interpretándolas sociohistóricamente (Litwin, 1996, como se citó en Granata, et al., 2000).

Para Perrenoud (2007, como se citó en Muñoz, et al., 2017) la práctica reflexiva se da de manera intencionada desde la reflexión a partir de tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción. En sintonía con esto, un maestro menciona: “una práctica que connote una práctica reflexiva reemplaza una práctica pedagógica, porque es dar un paso adicional, un paso más allá” (P10).

Finalmente, la práctica pedagógica se concibe como el escenario de interacción donde se consolidan procesos reflexivos sobre la experiencia vivida, donde se construye y reconstruye el saber pedagógico desde y sobre el diálogo entre la teoría y la práctica, como aspectos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y mejora del actuar del maestro y la maestra. Es una constante de experiencias, aprendizajes y reflexiones de lo que sabe y hace el maestro. Es una correlación de aprendizajes donde se articulan procesos de carácter social, cultural, ético y educativo, los cuales no necesariamente tienen que ser institucionales. También es el escenario donde el docente reflexiona el propio ser; es una relación NO unidireccional entre la enseñanza y el aprendizaje. Cuando se reconoce el concepto de práctica pedagógica como un escenario de reflexión y de relación no unidireccional, se reconoce que está aconteciendo una práctica pedagógica, como lo menciona un maestro: “es reconocer el conocimiento del ejercicio de la experiencia y del conocimiento del ejercicio metodológico que le aporta la construcción del pensamiento del docente” (P9).

La práctica pedagógica como acontecimiento humano. La práctica pedagógica engloba las acciones intencionadas en el quehacer docente; es teoría y práctica, es experiencia. La teoría y la práctica se cruzan y tejen experiencias. Se es maestro y maestra todo el tiempo; por tanto, la práctica pedagógica es la vida cotidiana, un proceso de reflexión frente a un acontecimiento que sucede alrededor, dentro o fuera del aula. Como un maestro relata: “yo no creo que haya una teoría sin experiencia ni una práctica sin experiencia; en ese sentido creería que el ejercicio docente pedagógico debe estar antes que nada cruzado por la experiencia” (P15).

El acontecimiento humano se comprende como todas aquellas acciones o hechos que se salen de lo cotidiano, de la rutina; es la sorpresa, lo inesperado, lo no instaurado. Emerge a partir de las relaciones e interacciones que se dan entre los implicados: maestro, conocimiento y contexto. Pensar la práctica como acontecimiento humano es asumirla como una relación y encuentro desde la alteridad.

La práctica pedagógica contribuye a hacernos más humanos, sensibles y acogedores frente a los acontecimientos que emergen de las interacciones. De acuerdo con Barragán (2012), la práctica pedagógica debe pensarse desde la manera en que el maestro se sitúa en el mundo y, en consecuencia, desde allí comprende lo humano.

La cotidianidad del maestro y la maestra. La cotidianidad es aquel lugar donde estamos todo el tiempo; es aquello que se repite, que se hace todos los días una y otra vez, que desaparece o se olvida o se vuelve rutina de tanto repetirse. En ese vivir cotidiano está presente la reflexión, que puede ser superficial y que está presente en la rutina de las personas. También, está presente la reflexión profunda

que ahonda en analizar la obviedad de esas acciones diarias y las configuramos en nuevas formas de interpretación y relación, que dotan de sentido la existencia.

En ese sentido, la cotidianidad del maestro y la maestra es comprendida como las acciones que hacen diariamente. La cotidianidad como la vida en sí misma es dinámica y cambiante; por tanto, las acciones del maestro, reflejadas en las prácticas pedagógicas, también lo deben ser. La cotidianidad se da por las interacciones y situaciones educativas propias de la institucionalidad, el proyecto educativo, el currículo, programa, actividades, los contenidos, metodologías, las relaciones, historias de vida. “Es todo lo que el docente hace desde que empieza a tener contacto con los estudiantes, con los contenidos, con las familias” (P14). “Yo comprendo por la práctica pedagógica como todo el quehacer del docente no solamente en una clase, sino en el desarrollo de todo el contenido, de todo lo que tengo pensado en desarrollar en y con esa persona” (P21).

La cotidianidad del maestro no es una rutina ni acciones técnicas adquiridas y mecanizadas, aunque la realidad muchas veces los lleve allí por las exigencias institucionales y no institucionales. Cuando el maestro y la maestra reflexionan sus acciones, lo vivido frente a lo que emerge en las interacciones dadas con el contexto y los implicados, emerge el saber pedagógico consciente y transforma y configura su acción y práctica docente en la cotidianidad. Para de Tezanos (2007) el saber surge de una triple relación cuyos vértices esenciales son: práctica, reflexión y tradición del oficio. “Práctica pedagógica es un ejercicio con el que permanentemente el docente está viviendo y reflexionando. La práctica pedagógica también se debe retroalimentar por el ejercicio en la cotidianidad” (P15). “Yo creo que independiente si yo esté en el aula o no, lo que hago en mi día a día es una práctica pedagógica. Siento que lo que en sí estamos haciendo en nuestro diario vivir es una práctica pedagógica, no solamente cuando estoy en el colegio y tengo que estar dando una clase; es el cómo me comporto en mi día a día” (P19).

Cada maestro y maestra construyen su comprensión de práctica pedagógica, determinan su postura y se sitúan desde sus vivencias. A lo que se refieren los maestros y maestras en la práctica de enseñanza, práctica educativa y práctica didáctica es a su experiencia al interior de las aulas; por lo tanto, su comprensión la relatan desde allí, desde el contexto escolar. Asimismo, todas las comprensiones sobre prácticas pedagógicas tienen que ver entre ellas mismas, refiriéndose al accionar del maestro, al hacer, al contexto, a los objetivos, enseñanza, relaciones, aprendizaje, reflexión, experiencia e intencionalidad, a los acontecimientos, a lo conceptual y cotidiano, comprendiendo así que el ser maestro y maestra y su actuar desde la práctica pedagógica va más allá del hacer.

Colores y matices de la diversidad

La diversidad, desde su etimología en latín *diversitas*, hace referencia a la diferencia, a toda alteridad, a la desemejanza o multiplicidad de todo lo que constituye el universo. Pensar la diversidad y la singularidad en la educación y hacerla un hecho en la cotidianidad implica reconocer que todos somos seres diversos, que requerimos ser visibilizados desde nuestra identidad. Desde esta perspectiva es necesario promover el reconocimiento del otro, reduciendo así las desigualdades e impulsando la solidaridad, la cooperación y la equidad; sin embargo, pensar la diversidad no significa que se accione o habite, bien lo menciona González (2016): “pensar, accionar y habitar las diversidades son tres campos diferenciados, alguien puede pensar, escribir y proponer sobre diversidad, pero no implica que la accione o habite” (p.23).

En cuanto a la diversidad y la atención a la misma, en esta investigación se encontró, desde los relatos de los maestros y maestras, que la piensan, accionan y habitan de manera consciente o inconsciente en los diferentes contextos donde se encuentran cotidianamente; algunos de ellos no la piensan, pero sí la vivencian. Acorde con lo planteado por González (2016): habitar la diversidad es un modo de ser y estar que no implica pensarla, pero sí vivenciarla. Lo anterior, toma fuerza y es unidad de análisis a partir algunas narrativas como las siguientes: “Para los gustos los colores; esa es la mejor respuesta para la diversidad” (P9). “Me acordé en iniciación deportiva que hay un principio de individualización el cual dice que todos los seres humanos tienen aspectos totalmente diferentes, perspectivas y funciones diferentes, gustos diferentes. Así como las formas, tamaños, colores no hay dos personas iguales; la diversidad es eso” (P21).

Diversidad como un asunto político y derecho humano. La diversidad y la atención a la misma es alteridad, multiplicidad y heterogeneidad, las cuales, en el accionar en la escuela y fuera de ella, muchas veces no se manifiestan porque la tecnificación e instrumentalización permean y condicionan el accionar de las prácticas de los maestros y las maestras, atendiendo a los compromisos y exigencias institucionales y estatales. Esto refleja en la mayoría de las veces una educación homogénea y tradicional; que es una crítica que se le hace a la educación actualmente. Insta a los sujetos a pensar, ser y hacer de determinada manera, todos iguales, eliminando las diferencias sin tener en cuenta las diversidades y sus realidades. Un maestro relata: “hay prácticas educativas que son muy atroces, arcaicas; van en contra de cualquier ejercicio que le permita al estudiante encontrarse con esa relación de mundo. En referencia a su sentido, entonces es polémico” (P9).

Este objetivo de la educación que afirma que somos iguales y tenemos derecho a educarnos, implica también reconocer que hay otros, que hay otra comunidad

que está fuera y dentro del sistema educativo, que necesita ser incluida desde la ley y el Estado, asumiendo en su discurso político que todos tenemos “derecho a una educación”, “somos iguales”, “somos libres”, “tenemos derecho a una identidad” y a “estar en y junto a”, como mencionan Skliar y Téllez (2008), pues fue en el marco de tal tensión que el Estado moderno surgió también como promesa de “otra comunidad”: la comunidad de ciudadanos libres e iguales ante la Ley, la de “la libre cooperación de cuántos se reconocen en la ley común”; promesa en la que se anudan los ideales de bien común, de interés general y de acuerdo racional de voluntades. Así, el universalismo de la razón asumió, en el discurso político, la forma de “un modo de estar juntos” (p.24).

Bajo un discurso estatal y ley común, la educación es un derecho que toda persona tiene, discurso que pareciese también es una obligación porque lo dicen la norma y el Estado: debemos estar y aprender a convivir juntos, ¿será una obligación o imposición?, bien lo expresan los maestros: “es polémico; este tipo de discusiones hay que darlas en estos escenarios: ¿qué es lo que está pasando realmente?, yo entiendo eso por diversidad, pero eso no es lo que se vive en la realidad de la práctica educativa. Se habla de inclusión, que es algo muy distinto. Es la primera vez que realmente me contextualizas en un ejercicio diferente; sin embargo, lo que nosotros planteamos es inclusión. Pero inclusión que esté respaldada por una verdadera política institucional de diversidad, no existe. De inclusión sí hay, pero porque nos obligan (P9).

La diversidad es una condición y exigencia que implica a la educación el no encasillar, sesgar o normalizar a una sola cosa, persona, situación o contexto. “Yo creo que la diversidad es ante todo el derecho que tenemos los seres humanos de expresarnos desde nuestras propias particularidades. El derecho humano de ser diferentes y en esa diferencia se constituye lo diverso. Entonces en ese sentido yo creo que la diversidad es una condición, es un requisito, es la exigencia primaria de lo que implica hoy en día la educación” (P1).

Reconocer la diferencia y alteridad, desde la pedagogía, es también reconocer la heterogeneidad y las diversidades que cotidianamente se ven reflejadas en la escuela y fuera de ella. Para Skliar y Téllez (2008) “entre las múltiples dimensiones implicadas en la tarea de pensar la educación de otro modo, una de las más relevantes es la concerniente a la cuestión de la alteridad” (p.28).

Diversidad como asunto filosófico y de relaciones con las cosmovisiones de mundo. La diversidad, y atender sus necesidades, también es un asunto que se relaciona con la cosmovisión acorde con unos principios culturales que se materializa en comprensiones, comunicación, expresiones, corporeidades o estilos de vida y múltiples relaciones de interacción.

En ese sentido, es tarea de la educación y de quienes la hacen posible insistir en la necesidad de una filosofía en y desde la diversidad. “Apreciar lo humano, la diversidad cuando entra al humano, a mí me parece que es ahí cuando se comienza a complejizar y más cuando uno trae la cabeza cosas como tan arraigadas, que todos debemos ser iguales y todos tenemos que pensar igual” (P16). Al respecto afirma Sánchez (2022): educar en la diversidad, en la diferencia que pone énfasis en los modos de vida pero que no fragmenta la totalidad del género humano. Imbernón (1999, como se citó en Sáez Alonso, 2006) menciona: “el desarrollo de la diversidad no debe ser un resultado acabado, sino un proceso de construcción de conocimiento. Es un reto porque la educación en la diversidad debe poder generar y facilitar el intercambio, ya que sólo este intercambio garantiza el enriquecimiento y crecimiento personal mutuo” (p.869). Así lo expresan los maestros y maestras: “la diversidad la comprendo dentro de dos aspectos: la riqueza de lo diferente y la importancia de entender las diferencias. Eso, básicamente, para mí es diversidad, es entender que somos diferentes, que existen diferencias pero que estamos de una u otra forma ligados a enseñar y a comprender la riqueza y la importancia de esas diferencias” (P12).

La forma de pensar y actuar de cada persona, de acuerdo con las cosmovisiones de cada contexto, también lo determinan diferentes formas de comprender otras diversidades: religiosa, étnica, cultural, sexual, física. Es una necesidad y parte principal humana de ser diferentes. Eso diferente es lo que nos hace únicos, nos permite reconocer y entender otras diferencias, cosmovisiones y escenarios, otros maestros y maestras, otras prácticas.

La diversidad como asunto de clasificaciones. La diversidad también es entendida por los maestros y maestras como un asunto de clasificación desde el conocer, caracterizar, diagnosticar o hacer lectura del contexto de la población con la que va a interactuar para identificar sus necesidades y desde allí desarrollar su práctica pedagógica. Como lo plantean los maestros: “en la parte física de las personas hay una diversidad, de pronto mal llamada discapacidad. Ellos tienen una diversidad dentro de sus funcionalidades, de pronto por nacimiento, por alguna lesión, algún accidente que haya tenido; entonces para mí hay diversidad, hay varias formas de tener una diversidad” (P3). “Yo diría que es la diversidad social; es la que yo más veo, no todas las poblaciones son iguales, todas tienen sus propias características: la diversidad étnica, cultural; digamos el tema que se viene con las diferentes generaciones, ahorita LGTBIQ+ y los trans; todo eso es diversidad incluso el color de piel es diverso” (P7).

Por otro lado, la diversidad es comprendida como diversidad funcional, física, cognitiva o discapacidad desde el diagnóstico médico. Es tomada en cuenta como parte de caracterización, clasificación o lectura del contexto en la educación. Asi-

mismo, es pensada, accionada y habitada como proceso inclusivo, planteamiento riesgoso y peligroso ya que esta comprensión del mundo se interpreta desde las limitaciones humanas, en especial desde lo físico y cognitivo. Además, es entendida como un proceso educativo inclusivo refiriéndose sólo a la discapacidad. Lo anterior responde a lo que viven los maestros y maestras en su labor cotidianamente, diagnósticos que los llevan a aprender sobre lo que no saben, como el lenguaje de señas o el adaptar las actividades para potenciar los aprendizajes de los estudiantes o las personas con las que interactúan. Como expresa un maestro: “Existen prejuicios de tipo religioso, político y económico que inciden directamente sobre lo que considero debería ser el verdadero propósito de la educación. Entonces, ¿de qué diversidad hablamos realmente? No hablamos de nada concreto. Hablamos de un proceso de inclusión, pero ¿inclusión de quién? De unos niños previamente diagnosticados con discapacidades, y esa es la forma en que se vive. Por ejemplo, tengo estudiantes sordos; yo sé lengua de señas, pero hasta ahí llega la inclusión para ellos. ¿Y qué pasa con los niños con discapacidad cognitiva? La diversidad, tal como se vive hoy en día en la práctica educativa, se reduce a un ejercicio de inclusión centrado exclusivamente en el niño que no consideramos ‘normal’ o convencional: el niño sordo, ciego, mudo. ¿Por qué ocurre esto? Porque seguimos anclados a una concepción tradicional de la educación” (P9).

La diversidad como asunto de potencia del cuerpo. La diversidad también es comprendida desde el cuerpo como potencia relacional y de acción; es decir, es reconocida desde las diferencias, de la limitación y reducción, de lo que es posible hacer el cuerpo y no desde el impedimento, sino desde las posibilidades potentes de exploración con el mismo; por tanto, el cuerpo se va conformando en la medida que se va relacionando y afectando con otros, no es comprendido como una dualidad cuerpo/mente, máquina o la suma de las partes para una totalidad; es la posibilidad infinita para percibir la realidad y complementarla. Para Espinoza (2012, como se citó en López, 2015): nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo (p.15). Un maestro afirma: “Yo entiendo más la diversidad por la idea de las diferencias que por la idea de la limitación; la entiendo por la idea de la potencia, de lo que es posible hacer, de lo que puede el cuerpo” (p. 15).

También, el cuerpo define las acciones cotidianas, en este caso en la labor y trabajo reflejadas en las prácticas pedagógicas, lo cual lleva a la reflexión del pasado, presente y futuro en cuanto al hacer y el sentido del mismo, como una postura política situada en la reflexión, la vivencia, la experiencia vivida y los acontecimientos o sucesos humanos que se dan allí. Como afirma Arendt (1996, como se citó en Patierno & Rocha, 2015): “el propio pensamiento surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo

que determina el rumbo” (p. 20). En este sentido los maestros afirman: “diversidad, comprendo que es las diferentes formas de vivir el mundo, de observar el mundo y actuar en él. Formas de pronto de vivir con el cuerpo, cómo tratar el cuerpo, la diversidad en cuanto a las formas de pensar” (P5).

Patierno y Rocha (2015) afirman: “desde la elección de una prenda de vestir, la preferencia por una práctica determinada, la participación política o la elección de una carrera profesional; la acción implica la palabra y el acto con todo el potencial que conllevan a la existencia humana” (p.10).

De acuerdo con lo anterior, los maestros y las maestras reconocen la diversidad, los colores y matices de la multiplicidad de otras diversidades existentes en cada uno de sus contextos donde interactúan. Se percibe que existe la atención a la diversidad sin darse cuenta, pues hay una preocupación permanente desde la institucionalidad como obligación o desde la empatía por no dejar a nadie por fuera. Esa acción la entienden como inclusión, la cual hacen porque están respondiendo a una educación para todos y atienden la diversidad a partir de las realidades contextualizadas, sea desde la lectura del contexto, diagnóstico o caracterización. Reconocen y saben qué es la diversidad, que hay matices de la misma, las cuales piensan y accionan, desde la ley/hacer y desde el ser humano; tensiones existentes de los maestros entre lo estatal e institucional y toma de decisiones para hacerlo posible en la práctica pedagógica. Finalmente, la maestra y el maestro es cuerpo, nada se hace sin que lo atraviere, este pensar se refleja en el actuar como sujeto político, ético y humano.

Conclusiones

Esta investigación permitió comprender las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras de educación física en el marco de la diversidad y atención a la misma, desde los cuerpos con los que se interactúa cotidianamente. Estas comprensiones se dan a partir de los relatos que se originaron con cada uno de ellos, interpretando desde sus propias voces que van más allá del hacer. En relación con la diversidad y la atención a la misma, existen colores y matices que dan lugar a la alteridad y diferencia para convivir juntos, siendo este un asunto básico de la educación; además de una actitud y disposición humana a través de pensar, actuar, habitar, vivenciar y reflexionar sobre las mismas.

Se devela que la práctica pedagógica de los maestros y maestras es comprendida como una acción educativa, didáctica, docente, reflexiva, de enseñanza, que depende del escenario donde se desenvuelvan laboralmente, pero dotan de sentido cuando se intenciona y reflexiona sobre la misma. Igualmente, hay una vocación,

esfuerzo y preocupación ya sea desde la institucionalidad o desde la empatía porque su práctica sea pedagógica, superando la tecnificación e instrumentalización de su hacer desde la fundamentación teórica, el acontecimiento humano y la cotidianidad.

Los maestros y maestras describen que atienden la diversidad desde sus prácticas pedagógicas en la Educación Física desde el contexto donde interactúan, sea en lo escolar o no. Se encontró que hay algunos que están en el aula, sea en la primaria, secundaria o universidad. También otros que se encuentran liderando sus emprendimientos, laborando en centros de entrenamiento. Adicionalmente, algunos de ellos trabajan con adultos mayores, personas con discapacidad, deportistas, trabajo extraescolar con niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Los maestros y maestras comprenden la diversidad y la atención a la misma a través de sus prácticas pedagógicas, que la piensan, accionan y habitan de manera consciente o inconsciente, que algunos de ellos no la piensan, pero sí la accionan y la vivencian. Algunos relacionan la diversidad con la inclusión; piensan que es lo mismo y reclaman que desde la institucionalidad no hay políticas, pero no se deja a nadie por fuera porque la normatividad los obliga. Finalmente, relatan una idea apropiada del significado o comprensión de diversidad, la atención a la misma, de práctica pedagógica y lo que ello involucra.

Agradecimientos

Gracias a cada maestra y maestro de educación física que participó en esta investigación; a la academia universitaria y quienes la hacen posible porque desde allí se activan dispositivos de reflexión e investigación, resistiendo por poder habitar, actuar y vivir en otros escenarios, otras prácticas y seguir siendo otros maestros y otras maestras. Las prácticas pedagógicas, así como la vida, son de colores y matices; que la diversidad y la atención a la misma sea un grito de libertad desde la misión y responsabilidad ética, política, pedagógica y humana que tenemos como maestros y maestras en cada uno de los contextos donde estemos presentes.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio: Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102005000300008&lng=es&tlng=es
- Barragán, D. F. (2012). Práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En: D. F., Barragán, Gamboa, A., y Urina, J. E. (comp.) *Práctica pedagógica: perspectivas teóricas* (pp. 17-38). Hal Open Science.
<https://shs.hal.science/halshs-0235830/document>
- Behar-Rivero, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Canal, M. (2021). *Prácticas pedagógicas de los docentes del colegio franciscano del Virrey Solís, sede Bogotá, en relación con la atención a la diversidad en el aula de clase* [Tesis de maestría]. Universidad Externado de Colombia.
<https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/b8ca02b8-50ff-49cc-b910-8e1a15a611dc>
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo, J., Lorca, J. & Martínez, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 2041(34), 212–217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Castro, M. & Eirín, R. (2018). Evaluación de materiales de educación física para la atención a la diversidad. Análisis de una propuesta. *Retos*, 2041(34), 356–362. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65894>
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Educación y ciudad*, (12), 7-26. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.175>
- Espinosa, V., Ocampo, J., Prieto, F. & Quevedo, E. (2022). *La práctica pedagógica de los docentes de aula en el área de Educación Física mediada por los recursos educativos digitales de la institución educativa municipal Liceo Integrado de Zipaquirá* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Cartagena.
<https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/fc65674b-d20e-4935-8df9-a924525f77f4>
- Fierro, C., Fortuol, B. & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós.
- Flórez, G., Prat, M. & Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 1-17.
<https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.197501>
- Gallardo, F., López, V., Martínez, C. & Carter, B. (2020). Evaluación Formativa en educación física y atención a la diversidad. Percepción del alumnado en educación física. *Magis*, 12(25), 169–186.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>
- Gómez, L. (2018). La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana. *SaDe- Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, 1, 79–88.
<https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/223>
- González, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos: Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc.
- Granata, M. L., Chada, M., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1(1), 40-49.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400103>
- Hernández, A. & Barros, C. (2021). Inclusión, atención a la diversidad y neuroeducación en Educación Física. *Retos*, 2041(41), 555–561. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86070>
- López, C., Arcila, W. & Betancur, J. (2022). Prácticas evaluativas en la clase de Educación Física: un asunto de desconocimiento. *Retos*, 44, 77–86. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88630>
- López, M. F. (2015). *Cuerpos como potencias. Una mirada desde Spinoza*. [Sesión de congreso]. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-061/1014.pdf>

- López, V. M., Pérez, Á. & Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física: la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 11(106), 29. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/citart?info=link&codigo=2697908&orden=164073>
- Méndez, A., Rojas, S. & Castro, J. (2016). *Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad*. [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/server/api/core/bitstreams/8029a4e5-b48a-4f07-812c-d7c1b0cd9865/content>
- Molina, J. & Mandarinó, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas específicas: estudio de correlación. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 16–21. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i16.34966>
- Muñoz, J. A. J., Rossi, F. & Riveros, C. G. (2017). La práctica reflexiva como posibilidad de construcción de saberes. Aportes a la formación docente en Educación Física. *Movimiento*, 23(2), 587-600. <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115351637011.pdf>
- Patierno, N. & Rocha L. (2015). *Introducción al concepto de cuerpo en la teoría de Hannah Arendt*. [Sesión de congreso]. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata.
- Portilla, M., Rojas, A. F. & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Revista Universidad y Salud*, 3(2), 86-100. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Ramírez, J. (2021). *Reconociendo las capacidades otras en la escuela: Aportes desde la educación física* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/80216>
- Rodríguez, J. Civeiro, A., & Navarro, R. (2017). Formación del profesorado de Educación Física en atención a la diversidad en Educación Primaria. *Sportis-Scientific Technical Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 323–339. <https://doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1886>
- Rojas, L. M. & Castillo, M. C. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros y Rostros del Saber*, 1(1), 60-72. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9361>
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, 339, 859-881. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fb7c7729-7f7a-4616-bc9b-8f65a561e3d2/re33937-pdf.pdf>
- Sánchez, L. A. (2022). En contexto para una filosofía de la educación y una educación filosófica en América Latina. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.7603>
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la Diferencia*. Noveduc.
- Valencia, A., Mínguez, P. & Martos, D. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, 40(9), 597–604. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.74180>
- Vidal, E., Martínez, B. & Manrique, J. (2018). *Respuesta a la diversidad en las prácticas pedagógicas de los docentes en los niños y niñas del colegio técnico Comfacaucá del municipio de Popayán, Departamento del Cauca* [Trabajo de Grado de Maestría]. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/items/bde6224b-dc1c-4481-b825-51292f26db12>
- Watts, W., Zwierewicz, M. & Tafur, J. (2021). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos*, 43, 290–299. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.88330>

