

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL

**DIRECCIÓN INTERNACIONAL DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**CORPOREIDAD Y APRENDIZAJE : UNA RELACIÓN POLÍTICA.
PEDAGÓGICA**

JUDITE FILGUEIRAS RODRIGUES

ORIENTADOR : PROF. DRA. CECILIA SILVERA DE PIRIS

Tesis presentada a la Dirección Internacional de Postgrado, Universidad Tecnológica Intercontinental, como requisito para la obtención del título de Máster en Ciencias de la Educación.

ASUNCIÓN- Paraguay

2007

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INTERCONTINENTAL

**DIRECCIÓN INTERNACIONAL DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**CORPOREIDAD Y APRENDIZAJE : UNA RELACIÓN POLÍTICA.
PEDAGÓGICA**

JUDITE FILGUEIRAS RODRIGUES

Tesis presentada a la Dirección Internacional de Postgrado, Universidad Tecnológica Intercontinental, como requisito para la obtención del título de Master en Ciencias de la Educación.

ASUNCIÓN- Paraguay

2007

CORPOREIDAD Y APRENDIZAJE : UNA RELACIÓN POLÍTICA- PEDAGÓGICA

JUDITE FILGUEIRAS RODRIGUES

Aprobado en Fecha.....31...../.....Julho...../.....2007.....
Según acta N° 127/07.....

SÍNODO EXAMINADOR

SINODALES:	PROCEDENCIA
1.....	1.....
2.....	2.....
3.....	3.....

PROFESOR ORIENTADOR: Profa. Dra. Cecilia Silvera de Piris

DEDICATORIA

A mis amores: Onofre, Letícia y Daiani.

“Ustedes han sido una presencia sobresaliente en mi soledad, pero respetaron profundamente mi manera simple de amar. Cuando fue tan difícil caminar, estuvieron conmigo, recibieron mis quejas, mis olvidos, mis sufrimientos, mis desánimos. Tal vez ni calcularon el alcance de las palabras y su presencia junto a mí”,

Los amo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme estar aquí y ser cuerpo en el mundo.

A mí, por descubrirme como cuerpo capaz.

A mi esposo Onofre, por confiar siempre en mí.

A mis dos hijas: Leticia y Daiani que me han enseñado mucho sobre “el mirar y escuchar”.

A la UTIC, por el recibimiento caluroso.

A todos los profesores y profesoras de la Maestría, que ante todo, se han mostrado compañeros y compañeras en esta caminata.

A mi tutora, Prof. Dra. Cecilia Silvera de Piris, que me permitió seguir por los caminos correctos, reforzándolos con sus sabios consejos.

Al coordinador del curso, Prof. Ms. Isaías Regis, por el recibimiento fraterno desde nuestra llegada a Asunción.

A todos los colegas del curso por el compañerismo.

A la dirección, coordinación pedagógica, profesores y profesoras del Instituto Federal Rui Barbosa por habernos permitido la realización de esta investigación.

A mis colegas Jura, Miriam y Tere que en horas de aprieto siempre me socorrieron.

A mis amigos Roberto y Graci por el apoyo recibido.

Mi cariño y agradecimiento especial a los que encontré en este camino, principalmente a los compañeros de viaje y a mi compañera Solange por los momentos compartidos.

Sólo puedo comprender la función del cuerpo vivo realizándola yo mismo en la medida en que soy un cuerpo que se levanta en dirección al mundo.

(Merleau- Ponty)

RESUMEN

La temática de este discurso se inserta en el interior del debate en torno a la corporeidad y el aprendizaje en una relación político-pedagógica en el ámbito escolar, proponiéndose analizar en el espacio y tiempo de la escuela la formación integral del educando. En la tentativa de encontrar respuestas a los objetivos previstos, se buscó fundamento teórico en los autores que sustentan la investigación. A partir de allí, la misma exigió la elaboración de instrumentos como cuestionarios cerrados, entrevistas semi-estructuradas, preguntas de apoyo para la observación, visita a la escuela, solicitud de permiso a la dirección y los profesores para la realización de la presente. En concordancia con la búsqueda del marco teórico y búsqueda empírica concreta y real de la investigación, hubo una interlocución con todos los profesores que intervienen directa o indirectamente con los alumnos de quinto grado del Instituto Federal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga, de Rio Grande Do Sul, Brasil. Partiendo de las entrevistas, buscamos diseñar algunos trazos de la polémica en torno al conocimiento y aprendizaje, con el objetivo de resaltar su sentido político. Conforme observamos las charlas y reflexiones de las profesoras, éstas sugieren un camino pedagógico para la formación continua de la docencia. A partir de eso, podemos afirmar que un simple cambio del concepto epistemológico no garantiza, necesariamente, un cambio del concepto pedagógico o de práctica escolar, pero sin ese cambio de concepto superando la enseñanza fragmentada no habrá cambio en la educación ni en la teoría, ni en la práctica de la sala de clase. El movimiento propio del proceso de aprendizaje integral debe impregnarse en la clase y la Escuela. La corporeidad y el aprendizaje en una relación político-pedagógica puede constituirse en un instrumento poderoso para el desarrollo integral del sujeto en todo su potencial humano. La investigación contribuyó para que la escuela busque una práctica más reflexiva para superar el dualismo cuerpo-mente.

Palabras claves: Corporeidad- aprendizaje- educación

RESUMO

A temática desta dissertação insere-se no interior do debate em torno da corporeidade e da aprendizagem numa relação político-pedagógica no âmbito escolar, propondo-se analisar no espaço e tempo da escola a formação integral do educando. Na tentativa de encontrar respostas aos objetivos pretendidos, buscou-se fundamentação teórica nos autores que sustentam a pesquisa. A partir daí, a investigação exigiu elaboração de instrumentos como questionários fechados, entrevistas semi-estruturadas, questões de apoio para observação, visita à escola, solicitação à direção e aos professores para a realização da pesquisa. Em consonância com a busca do referencial teórico e a busca empírica concreta e real da pesquisa, houve a interlocução com todos os professores¹ que atuam direta ou indiretamente com os alunos das quintas séries do Instituto Estadual Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga, Rio Grande do Sul, Brasil. Partindo das entrevistas, buscou-se desenhar alguns traços da polêmica em torno do conhecimento e da aprendizagem para ressaltar seu sentido político. As falas e as reflexões das professoras sugerem um caminho pedagógico para a formação continuada de docência. A partir disso, pode-se afirmar que uma simples mudança de concepção epistemológica não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem essa mudança de concepção superando o ensino fragmentado não haverá mudança na educação, nem na teoria nem na prática da sala de aula. O movimento próprio do processo de aprendizagem integral deve impregnar a sala de aula e a escola. A corporeidade e a aprendizagem numa relação político-pedagógica podem constituir-se num instrumento poderoso para o desenvolvimento integral do sujeito em todo o seu potencial humano. A pesquisa contribuiu para que a escola busque sistematicamente com todos os educandos e os educadores uma prática mais reflexiva para superar o dualismo corpo-mente.

Palavras-chaves: Corporeidade – Aprendizagem – Educação

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	xiii
1.1. Problema	xiii
1.1.2. Preguntas de Investigación	xv
1.2. Objetivos.....	xv
1.2.1. Objetivo General	xv
2. MARCO TEÓRICO.....	xviii
2.1. Contextualización y concepción de corporeidad.....	xviii
2.2. Educación: Dimensión Política	xx
2.3 El proceso de aprendizaje según la apreciación de Piaget.....	xxiv
2.4 El proceso de aprender según la apreciación de Vygotsky	xxv
2.5 Cambios de paradigmas en la educación	xxvi
2.6. Discusión para un re-direccionamiento pedagógico	xxviii
2.7. La propuesta pedagógica de la escuela.....	xxxii
3. METODOLOGÍA.....	xxxiv
3.1. Tipo de Investigación	xxxiv
3.2. Procedimiento	xxxv
3.3. Universo de la Investigación	xxxvi
3.4. Delimitación Geográfica.....	xxxvii
3.5. La escuela seleccionada, los sujetos de la investigación y el espacio ofrecido.....	xxxviii
3.6. Muestra.....	xxxix
3.6.1. Profesores objetos de investigación.....	xl
3.6.2. Alumnos sujetos a la investigación.....	xlii
3.7. Recolección de datos.....	xliii
3.7.1. Las reuniones grabadas.....	xlvi
3.7.2 La observación en el lugar – tiempo - escuela	xlvi
3.7.2 Las clases de Educación Física	xlix
3.7.3. Retorno al campo empírico	xlix
3.7.4. Encuesta	l
4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN	lii
4.1. Grupo investigado.....	lv
4.2. La relación educando – educador.....	lvi
4.3. La afectividad en el aprendizaje	lvii
4.4. La postura y la formación docente	lviii
4.5. Sobre cuerpo/ corporeidad	lx
4.6. La corporeidad de las profesoras	lxii
4.6.1. ¿Tenemos un cuerpo o somos un cuerpo? Visión de las.....	lxiv
profesoras.	lxiv
4.6.2. La entrevista individual.....	lxvi
4.6.3. Respuestas del Equipo Directivo.....	lxxii
4.6.4. Relato de la experiencia de las profesoras	lxxiii
4.7. Responsabilidad: perspectivas de superación.....	lxxvii

¹ Usada para indicar tanto professor quanto professora por uma questão de estilo. APA (2006).

4.8. Los grupos observados en el espacio-tiempo-escuela	lxxviii
4.9. Las charlas de los alumnos.	lxxx
5. CONSIDERACIONES FINALES	lxxxix
RECOMENDACIONES	xciv
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 01	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 02	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 03	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 04	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 05	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 06	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 07	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 08	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 09	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 10	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 11	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 12	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 13	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 14	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 15	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 16	Erro! Indicador não definido.
ANEXO 17	Erro! Indicador não definido.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	xcvi

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01 Población.....	39
Tabla 02 Muestra	41
Tabla 03 Informaciones Generales	42
Tabla 04 Habilitación.....	43
Tabla 05 Temas Observados.....	49
Tabla 06 Corporeidad: variable dependiente.....	55
Tabla 07 Tópicos Observados.....	112

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Frecuencia y porcentaje de la variable dependiente: corporeidad Población	66
Gráfico 02 Participación en las actividades	82
Gráfico 03 Ayuda a los compañeros	83
Gráfico 04 Ayuda de los compañeros.....	84
Gráfico 05 Formas de trabajo.....	85
Gráfico 06 Acompañamiento de la familia.....	86
Gráfico 07 Preferencias en la escuela.....	112

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Problema

La corporeidad se viene constituyendo en uno de los más interesantes temas de reflexión en el área de la educación, en especial de la Educación Física. Se busca, superar la disyunción entre las dimensiones en que se constituye el ser humano, influencia que surge del paradigma mecanicista; ajustando la presente investigación a la problemática de una acción pedagógica que contemple todas las dimensiones del ser humano, o sea, su unidad.

La idea del hombre como constructor de sí mismo marca el pensamiento renacentista y coloca al humanismo como un proyecto pedagógico de intenso alcance social. La educación del cuerpo asume un papel significativo en la historia de las ideas pedagógicas, siendo el ser humano elemento fundamental de toda la educación.

Así el hombre inventó otras maneras que le permitieran expresar sus sentimientos y emociones transformándose también en formas de conocimiento. Para ampliarlo entonces, necesitó descubrirse, y en la búsqueda de esta revelación, surgieron varias alternativas de expresión, entre esas alternativas, lo concerniente a lo corpóreo.

Para Freire (1991) el aprendizaje formal, está presente en el cuerpo entero. Por lo tanto el ser que piensa, es también el que actúa y siente. El niño se realiza

y se construye, movido por la intención, el deseo, los sentidos, el movimiento, la expresión corporal y creativa

Lo corporal implica la inserción de un cuerpo humano en un mundo significativo, a la relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos expresivos y con los objetos de su mundo. El conocimiento emerge de lo corporal, expresándose en la percepción como movimiento. Pensar en el lugar que el cuerpo ocupa en la educación en general, y en la escuela en particular, es inicialmente comprender que el cuerpo no es el instrumento de las prácticas educativas, por lo tanto las producciones humanas son posibles por el hecho ser cuerpo.

Nuestro cuerpo trae marcas sociales e históricas, de esa forma, temas culturales, de género y sociales pueden ser leídas en él.

Considerando la extensión del concepto de corporeidad, las diferentes disciplinas o pedagogías, al intervenir sobre el cuerpo, necesitan entender que “el cuerpo que tengo es también el cuerpo que soy” y que los padrones de ser y de vivir, colocados por nuestra posición corpórea, son más bien flexibles, que las disposiciones reguladoras de las instituciones.

Hay que considerar que la vertiente del aprendizaje, donde imagen y práctica corporal convergen, para un objetivo de aumento de valores en los cuales el ser humano posee mayor posibilidad de explorar sus potenciales, sean somático-fisiológicos, psicomotores, intelectivos o sociales.

En estas reflexiones, se basa la presente investigación, en la problemática de construirse una propuesta que contribuya a la praxis del educador.

El Proceso Enseñanza Aprendizaje provoca dudas y cuestionamientos, como la del educador al construir con el educando el conocimiento integral. Esa problemática que se impone en la escuela envuelve sus principales autores: profesores y alumnos.

Frente a estas dudas surgen algunas preguntas:

1.1.2. Preguntas de Investigación

¿Cuáles son los conceptos de las profesoras del quinto grado del Instituto Estatal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga; RS, sobre corporeidad?

¿Cuál es la visión de las profesoras sobre el alumno cuerpo-sujeto del aprendizaje?

¿Qué problemas enfrentan estas profesoras en su quehacer pedagógico?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Analizar el concepto de las profesoras del quinto grado del Instituto Estatal Rui Barbosa, de São Luiz Gonzaga, de RS, Brasil sobre corporeidad.

1.2.2. Objetivos Específicos

- Investigar el concepto de las profesoras del quinto grado del Instituto Estatal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga, RS, Brasil sobre corporeidad.
- Cuestionar la importancia de reflexionar sobre el cuerpo en la institución escolar.
- Buscar apoyo para un posible diálogo corporal y en esta perspectiva, observar los cuerpos-sujetos que expresan ahí su historia individual y colectiva.

1.3. Justificación

Destacamos la importancia de investigar, analizar, y cuestionar el diálogo corporal en la acción pedagógica, y, en esta perspectiva observar los cuerpos-sujetos que expresan ahí su historia individual y colectiva, revelando concepciones

sobre su propio cuerpo y sus relaciones con los otros cuerpos insertados en un contexto social. Buscamos la importancia de reflexionar sobre el cuerpo en la institución escolar, sobre cuál acción es factible a los educadores en la percepción del propio cuerpo, y de éste en relación al otro, como una dimensión de aprender y de enseñar en dirección a una propuesta pedagógica más humana y humanizadora.

En la expectativa de mejorar el proceso de aprendizaje del sujeto como un todo, urge provocar cambios considerando la complejidad y los propios cambios de la sociedad y del mundo. Creemos que la escuela necesita ser un espacio que posibilite la construcción del saber revisando siempre su función social, política y pedagógica, respetando las diversidades. Es en la rutina escolar, que el alumno desempeña todas sus potencialidades vivenciando también características de otra rutina donde cada sujeto refuerza sus conocimientos y sus prácticas procesando de diferentes formas los aspectos cognitivo, afectivo y social en su condición de ciudadano.

Consideramos también para la realización de este estudio y para la selección del tema la preocupación mía y de otros educadores, que se sienten a veces sin opciones y perspectivas ante el marco educacional actual y buscan una propuesta pedagógica que valore al sujeto en su totalidad. Esa búsqueda surge de la necesidad de un aprendizaje efectivo, evaluando y revalidando situaciones – problemas que se imponen y exigen alternativas y/o soluciones.

La discusión es estructurada en cinco capítulos. En el primer capítulo presentamos la organización y la importancia de la investigación, contextualizamos la educación considerando la pregunta de corporeidad, en el segundo capítulo presentamos la percepción de los profesores, en el segundo capítulo se presenta la metodología situando la investigación en el contexto social donde fue realizado, retratando los sujetos envueltos y los procedimientos metodológicos, las cuestiones presentadas y descritas en el tercer capítulo. La presentación y el análisis de los datos en el cuarto capítulo. En el quinto capítulo tenemos consideraciones finales presentando las conclusiones y recomendaciones a partir de la investigación realizada.

En este sentido, la autora de esta investigación, como profesora de aula en una situación real, posibilita cuanti-cualitativamente la colecta de informaciones sobre la concepción de las profesoras sobre corporeidad.

Esta investigación fue construida a través de un aprendizaje continuo, en una relación íntima entre el vivir y el aprender.

“No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que, por no ser neutral, mi práctica exige de mi una definición, una toma de posición, decisión, ruptura, opción”. (Freire, 1999).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Contextualización y concepción de corporeidad.

“Es importante ver el pasado para construir el presente y mirar el futuro”

Sampieri

Este capítulo contextualiza en la educación la cuestión de corporeidad en la concepción de las profesoras destacando las contribuciones teóricas de los autores que sustentan la investigación, y la manera como los conceptos de corporeidad son abordados en la propuesta pedagógica de la escuela y como son vistos por los sujetos de la investigación: profesoras que trabajan directa o indirectamente con el quinto grado del Instituto Federal Rui Barbosa. A continuación destacamos una revisión a la literatura contextualizando la educación, situando las cuestiones de corporeidad y de cómo el cuerpo era visto, usado y manipulado a lo largo del tiempo. Abordamos también los cambios de paradigmas de la educación llegando a una discusión para un re-direccionamiento pedagógico de la escuela.

Según Morin (2000) para decir que “debemos pensar en el cuerpo como la suma de las partes, como un sistema de interacción, donde sus partes sólo poseen sentido cuando está relacionada con los demás. Es una totalidad integrada cuyas acciones existen siempre en función de conjunto. El cuerpo deja de ser análisis para tornarse en síntesis.

También en Freitas (1999), “El concepto de corporeidad sitúa al hombre como un cuerpo en el mundo, en una totalidad que actúa movida por intenciones”.

Pero, no siempre fue así. En una visión dual, fragmentada, el cuerpo no tiene el menor valor, que la prisión del hombre, no es nada en sí mismo, por ser pasajero y mortal. Debe el cuerpo, ser sometido a humillaciones y mutilaciones, pues es el origen de todo mal.

Ya Foucault, en su libro *Mirar y castigar* (2005) describe minuciosamente esa práctica donde el castigo físico servía como instrumento para “sacar el mal” del cuerpo de los condenados, siendo éste el objetivo principal de la represión penal. Hace también un retrato antológico de las manifestaciones culturales de la transformación de hombres en cuerpos dóciles. Habla del descubrimiento del cuerpo como blanco y objeto de poder, pues el cuerpo es manipulado, modelado, entrenado, tornándose obediente.

Somos cuerpos hacedores y transformadores de un mundo, cuerpos vivos, en un tiempo y en un espacio, experimentando todas las posibilidades emergentes y lo son de derecho.

Es necesario situar las informaciones y los datos en su contexto, es decir, dar sentido, ver que pretende referir y después sí utilizarlo, pues es imposible conocer las partes sin conocer el todo, tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes. No debemos olvidar que el ser humano es complejo, es decir, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico al mismo tiempo. La condición humana debe ser siempre el objeto esencial de toda enseñanza. Esa comprensión de lo corporal podrá encender la pasión de enseñar y aprender como principio educativo, visible en los gestos, en el tono de la voz, en la palabra, la mirada, en el silencio, en la inquietud, en fin, en el cuerpo entero.

La imagen corporal es un complejo fenómeno humano que envuelve aspectos cognitivos, afectivos, sociales, culturales, y motores. Está intrínsecamente asociada con el concepto de sí mismo, y es influenciada por las dinámicas interacciones ente el ser y el medio en que vive. Su proceso de construcción y desenvolvimiento está asociado, en las diversas frases de la existencia humana, de las concepciones determinantes de la cultura y de la sociedad.

Para Demo (1997) “Cada sociedad revela problemas, limitaciones, turbaciones, pero también oportunidades. El horizonte de oportunidades de

desarrollo de una sociedad está fuertemente condicionado al proceso educativo, en todos los niveles”.

Existe el deber de respetar los saberes y los problemas de cada sujeto en su realidad. Es en ese sentido, la educación necesita entender al hombre en su totalidad. Creemos que el aprendizaje integral es un proceso natural que a pesar de seguir patrones más o menos comunes a todos los seres humanos, pueden tener grandes diferencias en términos de calidad e intensidad dependiendo del tipo de actividad adoptada.

Para Freitas (1999) corporeidad es la capacidad del individuo de sentir y utilizar el cuerpo como instrumento de manifestación e interacción con el mundo.

Así la corporeidad, y el aprendizaje se desarrollan con la edad de acuerdo con la estimulación y el contexto en que el sujeto está inmerso.

2.2. Educación: Dimensión Política

En la historia del Brasil, considerando la cuestión de la educación en una dimensión político-pedagógica, situamos al aprendizaje del sujeto apenas de forma integral-objetivo de la investigación.

Sabemos que existen implicaciones políticas, de forma consciente o inconsciente, en toda la acción educacional. La dimensión política contenida en la acción educacional, es resultado de una consecuencia lógica expresada por la imagen de hombre y mundo que fundamenta toda la teoría educacional.

Según Morin (2000) la educación esta siempre ligada a todas las áreas de acción social y las discusiones envuelven la problemática de corporeidad señalando, el restablecer la relación entre el cuerpo y la mente, o entre lo sensible y lo inteligible.

Entendemos de esta forma, que la emergencia del tema corporalidad se presenta como propuesta para la superación de la visión mecanicista, separadora del principio de la unidad del ser humano.

Ese tema permea toda sociedad pos-moderna, bajo el nombre de libertadora de la opresión que aflige a los pueblos menos afortunados. Es difícil percibir un discurso político en que la educación no sea colocada como en dos principales redentores del atraso crónico de varias naciones, inclusive el Brasil.

Según Pilletti (1996), la Historia de la Educación Brasileira desarrolló rupturas sobresalientes y fáciles de ser observadas. La primera grande ruptura de la Historia de la Educación Brasileña se complicó con la llegada de los portugueses al territorio del Nuevo Mundo, trayendo un padrón de educación de Europa; lo que no quiere decir que las poblaciones que vivían por aquí, ya no poseían características propias de “hacer educación”.

La venida de la familia real permitió una nueva ruptura con la situación anterior. Para preparar terreno para su estadía en el Brasil, D. João VI abrió academias militares, escuelas de derecho y Medicina, la Biblioteca Real, el Jardín Botánico y la Imprenta Real. La educación, por lo tanto, continuó siendo secundaria.

Con la proclamación de la República, se intentó varias reformas que pudiesen dar una nueva desviación, pero la educación brasileña no sufrió un proceso de evolución que pudiese ser considerado sobresaliente o significativo en términos de modelo. Desde el punto de vista cultural y pedagógico, la república fue una revolución que abortó y que contentándose con el cambio de régimen, no tuvo el pensamiento o la decisión de realizar una transformación radical en el sistema de enseñanza, para provocar una renovación cultural de las élites culturales y políticas, necesarias a las nuevas instituciones democráticas.

En esta época, en un relato de la Liga Nacionalista de San Paulo decía que la causa primordial de todos nuestros males es el analfabetismo, que trae como consecuencia inevitable la ausencia de cultura cívica y política, la ignorancia de los preceptos higiénicos, la incapacidad para grande número de profesiones, atraso en los procesos agrícolas e industriales que le son anexas.

Una serie de reformas estaban en camino. Varios factores contribuyeron con las reformas: el clima de euforia pedagógica que tomó cuenta de la sociedad brasileña.

El inicio de era industrial presionaba una nueva dirección de enseñanza; y la introducción al Brasil de los ideales de la Escuela Nueva, en cuyas teorías se inspiraron los reformadores.

Era necesario, por lo tanto, examinar los problemas de la educación desde el punto de vista de una sociedad en movimiento. Es desde ese punto de vista sociológico, que se estudió, la posición actual del problema de los fines de la educación. Es el que nos hizo encarar la educación como una adaptación al medio social y consecuentemente traer a la superficie la importancia de un aprendizaje integral.

Si la sociedad pasaba por cambios era necesario que la escuela preparase al nuevo hombre moderno, para integrarse a la nueva sociedad que debería ser esencialmente democrática, llevando a los educadores renovadores a comprender el proceso de modernización de la sociedad brasileña y consecuentemente, la necesidad de enseñanza y escuela nuevas.

La Escuela Nueva es uno de los nombres dados a un movimiento de renovación de la enseñanza que fue especialmente fuerte en Europa, en América y en el Brasil, en la primera mitad del siglo XX. “Escuela Activa” o “Escuela Progresiva” son términos más apropiados para describir ese movimiento muy criticado, aún puede tener muchas ideas interesantes para ofrecernos.

Los primeros grandes inspiradores de la Escuela Nueva fueron el escritor Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y los pedagogos Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) y de Freidrich Froebel (1782-1852). El grande nombre del movimiento en América fue el filósofo y pedagogo John Dewey (1859-1952).

En el Brasil, las ideas de la Escuela Nueva fueran introducidas ya en 1882 por Rui Barbosa (1849-1923).

Los conceptos “Escuela Nueva” y “Escuela Tradicional” vienen siendo estudiados desde el final del siglo XX. Volver al hombre más racional es un proyecto idealista, reflejo de la Educación Nueva, y de diversas lecturas de Rousseau en que se “desenvuelve” el niño, cuya epistemología intenta conocer cada vez más, alterándose, igualmente, las relaciones corporeidad-educación y profesor-alumno.

Es esta misma acción-actividad que la “Escuela Nueva” defenderá, removiendo las concepciones tradicionales de la educación, menos dinámicas y libertarias.

Las concepciones pedagógicas se alteran y se van atenuando imágenes como los castigos corporales presentes. Surge una nueva visión del niño-alumno, siendo la experimentación, la legalidad científica del Proceso Enseñanza Aprendizaje; la motivación y la creatividad, “el deseo del alumno es el deseo del profesor”, las competencias cognitivas y la autonomía deben ser tomadas en cuenta en la obtención del Proceso Enseñanza Aprendizaje. En este periodo ya se discutía la importancia de una educación integral.

Los conceptos de escuela pueden contribuir para clarificar posiciones que no deben ser extremas, pues los principios de una didáctica son varios en cualquier estilo de enseñanza, así el alumno al desarrollar su mentalidad científica deberá ser motivado a aprender con afecto y de la forma más libre, que sea posible. Es por ahí que pasa también la democratización de la enseñanza y de la propia escuela en la búsqueda de una acción pedagógica en la formación del alumno-ciudadano.

El fin del estado nuevo se consolidó en la adopción de una “Nueva Constitución” de porte liberal y democrático; la misma en el área de educación, determina la obligatoriedad de la enseñanza primaria y confiere atribuciones a la unión para legislar sobre directrices y bases de la educación nacional. Además de eso, “La Nueva Constitución”, hizo volver el precepto de que *la educación es derecho de todos*, inspirada en los principios proclamados en el Manifiesto de Los Pioneros de la Educación Nueva.

Después de estas reflexiones entendemos que es interesante ilustrar nuestra investigación con algunos conceptos de aprendizaje según algunos de los autores que la sustentan.

El modo como los seres adquieren nuevos conocimientos, desarrollan competencias y cambian el comportamiento, define el aprendizaje, por lo tanto la complejidad de ese proceso difícilmente puede ser explicada apenas a través de parches de un todo. Por otro lado, cualquier definición está invariablemente,

impregnada de supuestos político-ideológicos, relacionados con la visión de antigüedad.

2.3 El proceso de aprendizaje según la apreciación de Piaget

Para Piaget (1990) el aprendizaje es un proceso que comienza en el nacimiento y acaba en la muerte de cada individuo. El aprendizaje se da a través de la asimilación, acomodación, adaptación y equilibrio. Según este esquema, el ser humano asimila los datos que consigue del exterior, pero una vez que tiene ya una estructura mental que no está “vacía”, necesita adaptar esos datos a la estructura mental ya existente. En el momento en que los datos son adaptados, se da la acomodación.

Siendo el hombre el más adaptable al mundo, podemos decir que ningún conocimiento nos llega del exterior sin que sufra alguna alteración por nuestra parte, o sea todo lo que aprendemos, es influenciado por aquello que ya habíamos aprendido.

Los estudios de la psicología genética de Jean Piaget da evidencia de que el conocimiento no puede ser comprendido de forma reduccionista, como alguna cosa concebida o predeterminada en las estructuras internas del individuo, pues ellas resultan de un proceso de construcción eficaz y continua, ni atribuir el conocimiento a las características propias del objeto porque esas son conocidas a través de la mediación necesaria de las estructuras que la enriquecen.

Piaget (1990) considera que todo el conocimiento admite un aspecto de elaboración nueva. De esta forma, la epistemología genética va a buscar su génesis desde las formas más elementales, siguiendo su evolución hasta los niveles más avanzados del pensamiento científico. La gran enseñanza que el estudio del génesis trae, es que no existe el conocimiento absoluto, por lo tanto ellos están en el proceso permanente de la construcción. Otra característica de la epistemología genética es su naturaleza interdisciplinaria.

La inteligencia para este autor, es el mecanismo de adaptación del

organismo, a una nueva situación, y como tal, implica la construcción continua de nuevas estructuras. Esta adaptación se refiere al mundo exterior, como toda adaptación biológica. De esta forma, los individuos se desarrollan intelectualmente a partir de los ejercicios y estímulos ofrecidos por el medio que los rodea, para Piaget el comportamiento se construye en una interacción entre el medio y el individuo.

Esta teoría epistemológica se caracteriza como interaccionista. La inteligencia del individuo, como adaptación a nuevas situaciones, por lo tanto, está relacionada con la complejidad de esta interacción del individuo con el medio. En esta interpretación reafirmamos que el desarrollo del sujeto sucede de forma integral, es decir, en su corporeidad.

2.4 El proceso de aprender según la apreciación de Vygotsky

El punto de partida de esta apreciación es que el pensamiento verbal es determinado por el proceso histórico-cultural y tiene propiedades y leyes específicas que no pueden ser encontradas en las formas naturales de pensamiento y habla. Una vez admitido el carácter histórico del pensamiento verbal, debemos considerarlo sujeto a todas las premisas del materialismo histórico, que son válidas para cualquier fenómeno histórico en la sociedad humana. El pensamiento propiamente dicho es generado por la motivación, es decir, por nuestros deseos, necesidades, intereses y emociones.

Existen por lo menos dos niveles de desenvolvimiento identificados por Vygotsky (1986):

- Uno real ya adquirido o formado, que determina lo que el niño ya es capaz de hacer por sí mismo.
- Uno potencial, o sea la capacidad de aprender con otra persona.

En el intercambio con otros sujetos y consigo mismo, se va internalizando conocimientos, roles y funciones social, que permiten la formación del bagaje cognitivo y de la propia conciencia. Así, la escuela es el lugar donde la

intervención pedagógica intencional desencadena el Proceso Enseñanza Aprendizaje. De ahí la importancia de investigar el ambiente escolar cómo se da la relación de la corporeidad en la acción pedagógica: objetivo de esta investigación.

El aprendizaje es fundamental en el desarrollo de los procesos internos en la interacción con otras personas.

Vygotsky et all (1986) destaca el papel del contexto histórico y cultural en los procesos y desenvolvimiento, siendo llamado socio-interaccionista. Para este autor la experiencia en sociedad es esencial para la transformación del hombre, de ser biológico, en ser humano. El hombre crece en un ambiente social y la interacción con otras personas es fundamental para su desenvolvimiento, el mismo se lleva a cabo por la elaboración de la información recibida del medio.

Para el autor, ningún conocimiento es construido de manera aislada, pero sí en participación con otras, que son los mediadores.

2.5 Cambios de paradigmas en la educación

A medida que el hombre crea y construye su trabajo, modifica el mundo a su alrededor. Aún sabemos que él no se encuentra aislado del universo, por lo tanto forma parte de un contexto, histórico, social, político, cultural y económico. Los cambios ocurridos en el ámbito mundial alcanzan al educador en su país, estado, municipio, pues los hechos no acontecen de manera aislada. El proceso del desarrollo no coincide con el aprendizaje, sino sigue un parámetro donde crea el área potencial. De ahí la importancia del ámbito cultural, y de sus relaciones con los individuos en la definición de un curso a seguir para el desarrollo del sujeto. Podemos decir que el proceso de la globalización de la economía mundial interviene necesariamente en la práctica educativa. Percibimos que esta nueva realidad también considera una valorización más grande del desarrollo tecnológico, que se abre y se vuelve más sobresaliente al final del siglo XX. La computadora comienza a existir como propiedad doméstica que, como el teléfono, posibilita una serie de actividades comunicativas para el hombre.

No solamente en el trabajo buscamos esa relación con un todo. También, en la educación, nuestro deseo es la formación del hombre enteramente, en una perspectiva interdisciplinaria. Es necesario que la escuela posibilite una formación global, capaz de considerar que la realidad está formada por diferentes aspectos.

Este tipo de educación, conduce ciertamente a la autonomía. La ciudadanía verdadera se da en hombres independientes, capaces posicionarse críticamente, no solamente con palabras, sino también con acciones, es decir, una educación de cuerpo entero.

Los Parámetros Curriculares Nacionales y la Ley de Directrices y Bases apuntan en dirección a esa posición pedagógica. Sin embargo, para asumirla, es necesario que los educadores y políticos implicados en la educación logren un cambio radical, que es algo muy complejo. El objetivo principal de los Parámetros Curriculares Nacionales es propiciar los métodos de enseñanza, particularmente en los profesores, asistirlos en la elaboración y /o reelaboración del currículo, estampando la construcción del proyecto pedagógico, en función del alumno.

Las líneas curriculares nacionales, los Parámetros Curriculares Nacionales de los diversos niveles de enseñanza y una serie de otros documentos oficiales referentes a la educación en el Brasil han colocado en concordancia con la tendencia mundial: la necesidad de centrar la enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de competencias y habilidades por parte del alumno, en lugar de centrarlo en contenido conceptual. Eso implica un cambio por parte de la escuela, que sin duda tiene que estar preparada para eso. La competencia implica una movilización de los conocimientos. Para poder responder al conjunto misión - educación, según la UNESCO, debe organizarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que a lo largo de toda la vida, será de algún modo para cada individuo, los pilares del conocimiento:

- *Aprender a conocer*, esto es adquirir los instrumentos de comprensión.
- *Aprender a hacer*, para poder actuar sobre el medio ambiente.
- *Aprender a vivir juntos*, a fin de participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas.
- *Aprender a ser*, la que integra a los tres precedentes.

Estos cuatro pilares fueron definidos en el informe de la Comisión Internacional Sobre la Educación en el siglo XXI por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO).

Por supuesto, estos cuatro pilares del saber constituyen apenas uno de tantos puntos de contacto, de relacionamiento y de cambio. No podemos pensar más en hechos aislados, pues sabemos que una armonía intrínseca en el universo, una conexión fundamental donde cada elemento completo, vivo o no, tiene que considerar el funcionamiento de todo, así como el aprendizaje y la corporeidad, en una relación político-pedagógica, siendo el cuerpo comprendido como un organismo integrado que interactúa con el medio físico, social y cultural.

Esto significa la valorización del profesor y el alumno en su entereza, y la posibilidad del establecimiento de ambientes de aprendizajes constructivos, creados apuntando a la escuela y la educación en la búsqueda de este nuevo paradigma: la corporeidad.

2.6. Discusión para un re-direccionamiento pedagógico

Para comprender el proceso de aprendizaje buscamos profundizar en el aspecto teórico-epistemológico en la teoría histórico-cultural destacando la corporeidad.

La realidad actual motiva el desarrollo de una práctica pedagógica centrada en el alumno cuerpo-sujeto de la educación. Esa búsqueda implica una acción pedagógica que comprometa al profesor en una postura crítica-reflexiva.

Para un posible re-direccionamiento pedagógico, en la búsqueda de la temática “Corporeidad” en la concepción de los profesores, cuerpo y mente deben ser entendidos como componentes que integran un único organismo. Ambos deben tener base en la escuela, no una mente para aprender y un cuerpo para transformar, sino ambos deben emanciparse. Por causa de esa concepción de

que la escuela sólo debe movilizar la mente, el cuerpo queda reducido a un estorbo, que cuanto mas quieto esté, menos se confundirá. (Freire, 1997).

La crisis actual tiene profunda raíces en el aniquilamiento de los sujetos destrozados por un paradigma científico que los dividió hasta las últimas consecuencias existentes.

El paradigma cartesiano² que apareció en la modernidad es, para la definición, el paradigma de la separación. Todo se condena a la separación: cuerpo, alma y emociones, sujeto y objeto, ser humano y naturaleza humana, interioridad y exterioridad, yo y el otro, así, sucesivamente. La ciencia moderna sistematizada por Descartes y consolidada por Newton rechazaba la investigación científica de manera subjetiva, la emoción y el deseo fueron impedimentos del conocimiento.

Así, el humano se perdió de sí mismo y fue condenado a una soledad terrible. En esta ruptura, la propia ética se separó de la religión y del proceso de construcción del ser humano. El universo se fue decepcionando y despojando de las características más significativas que dan sentido a la vida como un todo. Del paradigma de la simplicidad pasamos al paradigma de la complejidad. Todo se construye en un proceso histórico de la interacción. Es necesario romper la relación de esquizofrenia que tenemos con la naturaleza y dialogar con ella. Con esto, podemos encantar de nuevo al universo decepcionado por el viejo paradigma de división entre los seres humanos y la naturaleza.

Pero, la revolución no para allí, en el siglo XX algunos científicos comienzan a desconfiar aún más de la división impuesta por el cartesianismo.

Los biólogos tuvieron una contribución muy importante en el cambio del paradigma porque afirmaban a idea de que los organismos vivos son sistemas integrados. Con esto, insistieron en la idea de que todo es mucho más que la suma de sus partes. Existe, por lo tanto, algo más, que necesita ser buscado para que podamos entender la vida y el cosmos. Y este algo más, para estos científicos, no es material, sino son padrones de relación. Ellos descubren que todo depende de las interacciones y que resulta ser propiedades emergentes que

² Capra, 1982, p. 55

dependen de ellas. Llegan entonces a una conclusión revolucionaria: el padrón de todo lo que existe, vivo o no, es una red, todo ligado a todo.

En el curso de estos descubrimientos, investigaciones de estas últimas décadas en Biología, principalmente los estudios de los chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela entierran el viejo paradigma. Estos científicos reafirman la red como modelo de vida y sustentan que los seres vivos son autoploidos, o sea auto-constructores de sí mismos. Traen la idea de una autonomía creativa de los seres vivos en la medida en que todo es creado a través de la interacción en varios aspectos que componen al ser vivo.

A partir de ahí, afirman un constructivismo radical en el sentido en que no existe un mundo en el exterior responsable por nuestra evolución. El mundo exterior es apenas perturbador, cada uno de nosotros aprendemos y vivimos de forma original. Tenemos que crear nuestra vida y vivir, en esto hay una inseparabilidad entre conocer, ser y vivir, éstos se integran profundamente con nuestras posturas de enseñar y aprender.

Si pensamos en la teoría de Maturana y de Varela (2001) de la autopoiesis necesitamos analizar constantemente nuestros potenciales a través de la interacción. El eje del nuevo paradigma de la ciencia se organiza alrededor de la idea de red. Entonces, cada uno de nosotros como un nudo en la red que puede potencializar de forma muy fuerte esta organización, desde entonces movida por la energía constructora del amor; surge, una situación absolutamente revolucionaria, en la ciencia moderna: las emociones disiparon de la ciencia clásica los distractores del conocimiento y fueron traídas por la Nueva Biología como la esencia de la investigación científica. Para Maturana, el amor es fundamental.

Como educadora e investigadora nos preguntamos: ¿qué tipo de consecuencias pueden tener esas divisiones con el sujeto separado? Si consideramos las investigaciones recientes, no solamente de la Biología, sino las ciencias cognitivas en general, están apuntando a la conectividad como condición básica de construcción de conocimientos y de sujeto, podemos pensar entonces que la educación que se practica hoy en este tipo de contexto, como una violencia de las necesidades biológicas.

La Biología, sin embargo, pretende demostrarnos que aprendemos en realidad con la emoción por el hecho de conectarnos otros de forma afectiva. Esto implica que todas las dimensiones del ser, que es un microcosmos dentro de un macrocosmos, está inmersa en el proceso del ser, de amor y de conocer. ¿Cómo pensar entonces en esas utopías concretas, no aisladas de nuestras acciones diarias, nuestra vida de educadores en las salas de clase con nuestros alumnos, en nuestra vida de profesionales actuando en estas redes de vida? ¿Cómo pensar en la corporeidad de la escuela?

Como sustentación para nuestras acciones existe una nueva cultura que está emergiendo y que nos podrá servir de modelo de pensamiento y acción para nuestra praxis. Una nueva fase está apareciendo: El cuerpo humano supera al cuerpo biológico del animal y alcanza la dimensión de la cultura.

En este punto, se recurre a Freire (1991), que nos dijo: “el cuerpo no es la base de lo sensible; y lo inteligible, que se embebe de sangre, sudor y lágrimas en cuanto a lo sensible. El ser que piensa, es el mismo que siente. El que piensa, sin sentir, ya no es un ser. Si algunos de los dos faltasen, es igual que faltase todo. En muchos de sus trabajos Freire nos trae la idea del cuerpo como un todo integrado donde la materia y el espíritu, lo sensible y lo inteligible deben ser pensados en un mismo proceso. Cuestiona el universo escolar, las maneras de aprender la separación de inseparable, la distancia etérea del cuerpo. También se ocupa de la filosofía de la educación, dirigida hacia el proceso del crecimiento del sujeto en su totalidad.

Se va acentuando la necesidad de observación del cuerpo, en una nueva manera de verlo. La educación que buscamos debe posibilitar el autoconocimiento, comprensión de sí mismo y de su mundo, placer, y desarrollo de una conciencia crítica, favoreciendo e incentivando al alumno, cuerpo-sujeto del aprendizaje a manifestar sus ideas a través de un acto pedagógico coherente, y a partir de allí, expresar su corporeidad y su capacidad de adaptación, favoreciendo al mismo, acoplamientos estructurales en esa relación político-pedagógico de corporeidad y aprendizaje.

2.7. La propuesta pedagógica de la escuela

La propuesta pedagógica de la escuela para el quinto grado de la educación primaria, es organizada en base a los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) , por lo tanto la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) – Ley N° 9394/96, determina la construcción de currículos en una base nacional común de conceptos en cada sistema de enseñanza y de una parte diversificada, contemplando las características regionales y locales de la sociedad, la cultura, la economía y la clientela.(Brasil, 1999). La parte diversificada permite la autonomía de la escuela para la organización de los planes y de metodología en el Proceso Enseñanza Aprendizaje, representada en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) y en los currículos de la escuela³, son los denominados “Ejes Transversales”, que abordan contenidos relacionados a la construcción de la ciudadanía en una práctica educacional que se vuelve a la comprensión de la realidad social, los derechos y responsabilidades en relación a vida personal, colectiva y ambiental. “En esa perspectiva es que fueron incorporados, los componentes curriculares y la práctica educativa de la escuela, las cuestiones de éticas, salud, medio ambiente, pluralismo cultural, dando entonces a estas cuestiones el carácter de transdisciplinaridad y de contextualización”.

El Proyecto Político Pedagógico (2003) trajo en su esencia la necesidad de la escuela para construir una administración participativa, donde las decisiones sean democratizadas y que su proceso de evaluación y revisión sean una práctica colectiva constante, con la oportunidad de reflexión para cambios e innovaciones.

En la propuesta de la escuela la interdisciplinaridad asume un “eje integrador -constructor de la ciudadanía” que debe partir de la necesidad de explicar, entender, intervenir, cambiar, prever algo que desafía un componente curricular aislado y atrae la atención de mirar varias veces.

Los planes de estudio del Instituto Federal Rui Barbosa corrobora el Proyecto Político Pedagógico cuando abordan el problema generador- "quién soy", "de dónde vine", "con quién vivo", "dónde vivo", "para dónde voy" - identificando los conceptos de cada componente curricular que pueden contribuir para

³ Organización del trabajo pedagógico de la escuela

describirlo, explicarlo, prever alternativas que conduzcan a soluciones, es decir, a un " eje integrador", de hecho, la "construcción de la ciudadanía".

De esta forma, el proyecto es interdisciplinario en su concepción, la ejecución, evaluación y los conceptos usados son formalizados, sistematizados, y registrados en el ámbito de los componentes curriculares que contribuyen para su desarrollo, así, la interdisciplinariedad no diluye componentes curriculares, al contrario, mantienen su individualidad.

Contextualizar el contenido- que si desea aprehender- significa, en primer lugar, asumir que todo conocimiento implica una relación entre el sujeto y el objeto.

El tratamiento contextualizado del conocimiento es el recurso que la escuela trata de asir, en la tentativa de retirar del alumno la condición de espectador pasivo. La contextualización permite que a lo largo de la transposición didáctica, el contenido de la educación provoque aprendizajes significativos que movilizan al alumno y la establecen entre sí mismo y el objetivo del conocimiento, una relación de reciprocidad.

La contextualización evoca por esas áreas, ámbitos o dimensiones presentes en la vida personal, la convivencia con el otro, en el espacio y tiempo, moviendo competencias adquiridas.

Sin embargo, fue en una propuesta pedagógica de la Educación Física que encontramos referencias sobre la cuestión de corporeidad. "El trabajo de la Educación Física posibilita a los alumnos una ampliación de la visión sobre la corporeidad, la construcción de los espacios de participación en actividades culturales y deportivas, sea con propósitos de ocio, expresión de sensaciones, afectos y emociones, sea con posibilidades de promoción y mantenimiento de la salud".

Aún dice: "La concepción de la cultura corporal amplía la contribución de la Educación Física para el desarrollo integral de educando, en la medida que busca el desarrollo de la autonomía, cooperación, participación social y de la afirmación

democrática de valores y principios democráticos, además de abrir espacios para que profundicen discusiones sobre los aspectos éticos y sociales".

3. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

Esta investigación es de tipo exploratoria siendo una de sus características referirse a la especificidad de las preguntas como manera de apreciación.

Consideramos el procedimiento metodológico llamado cuali-cuantitativo de la investigación exploratoria cuya aplicación tiene por finalidad la elaboración del instrumento adecuado a la realidad, por lo tanto

nos propusimos investigar, comprender e interpretar como se da la relación de corporeidad en la acción pedagógica para entonces considerar las acciones que apoyan a los educadores en esta relación, para creer que un estudio exploratorio lleva al investigador, con frecuencia, al descubrimiento de enfoques, percepciones, y terminologías nuevas para él, contribuyendo de modo gradual, a que su propio modo de pensar sea modificado. Esto significa que él mismo va ajustando sus percepciones y la de sus entrevistados, es decir, va conseguir controlar, casi imperceptiblemente, su inclinación personal.

Según Sampieri et all (2006) el propósito de la investigación exploratoria se efectúa normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o un problema de la investigación poco estudiada de la cual se tiene muchas dudas como es el caso esta investigación: Corporeidad y el aprendizaje: una relación político-pedagógica, tema que además de actual es muy preocupante, y poco estudiado a nivel de escuela.

Utilizamos la investigación exploratoria por ser la que mejor se adapta a nuestro problema y consecuentemente a nuestra investigación, pues busca indagar nuevas perspectivas sobre el tema propuesto.

El valor del estudio exploratorio reside en el hecho de familiarizar a la población envuelta en la investigación sobre el fenómeno estudiado, en este caso la corporeidad y el aprendizaje en una relación político-pedagógica.

3.2. Procedimiento

Por ser exploratoria, esta investigación pasará para las etapas que exigen diferentes metodologías e instrumentos en la medida en que las acciones fueren manejadas.

Por ser suficientemente flexible la investigación exploratoria puede asumir la forma de investigación bibliográfica lo que nos posibilita una revisión de la bibliografía citada, basada en los autores que la sustentan, donde buscamos explicar el problema de referencias teóricas publicadas en documentos, como parte descriptiva hecha con la intención de recoger informaciones y conocimientos previos acerca del problema para lo cual buscamos respuestas.

Buscamos conocer y analizar las contribuciones culturales o científicas existentes sobre corporeidad enfocando algunos problemas prácticos en el quehacer diario de la clase.

El marco teórico inicial servirá de estructura básica a partir del cual nuevos aspectos podrán ser detectados y nuevos elementos o dimensiones acrecentados en la medida en que el estudio avance. Esta característica se fundamenta en el supuesto de que el conocimiento no es algo acabado, pero sí, una construcción que se hace y re-hace constantemente.

Los procedimientos metodológicos de este estudio habían sido definidos y contruidos a lo largo del desarrollo del proyecto, en el quehacer diario de la escuela, de acuerdo con las necesidades surgidas.

Esta investigación exploratoria busca conocer la variable del estudio corporeidad y aprendizaje, tal como se presentan, su significado y el contexto donde se inserte, lo que caracteriza un estudio de caso.

Concordamos con Lüdke y André (1983) que el comportamiento humano es comprendido en el contexto social donde ocurre, en este caso en espacio-tiempo-escolar. Permite también unir⁴ las ventajas de obtener los aspectos cualitativos de las informaciones a la posibilidad de cuantificarlos posteriormente. Esta asociación se realizó a nivel de complementación, posibilitándonos ampliar nuestra comprensión del fenómeno en estudio.

3.3. Universo de la Investigación

⁴ Unir, juntar, agrupar

La escuela posee un total de 1012 (un mil doce) alumnos desde Educación Inicial, Escolar Básica y Nivel Medio en los turnos mañana, tarde y noche.

Sesenta y un (61) profesores, 12 (doce) empleados. El Equipo Directivo está compuesto por 1 (una) directora, 3 (tres) vice-directoras una para el turno de la mañana , una para el turno de la tarde y otra para la de la noche, 1 (una) orientadora que trabaja en el turno de la tarde, 3 (tres) coordinadoras pedagógicas una para cada turno y (1) una asistente administrativa-financiera que atiende en los turnos mañana y tarde.

La escuela cuenta con el apoyo del Círculo de Padres y Maestros (COM) y del Consejo Escolar en su administración.

Tabla 01 – Población

Total de alumnos de la Escuela	1012
Total de profesores	61
Total de funcionarios	12
Total de Profesores del Equipo Directivo	08
Total de Alumnos de quinto grado	85
Total de Profesoras de quinto grado	10

3.4. Delimitación Geográfica

La escuela está localizada en el centro de la ciudad en la calle Borges de Medeiros, 2810, centro. Recibe alumnos de la zona rural y de todos los barrios y villas de la ciudad.

Su espacio físico es relativamente pequeño en relación al número de alumnos, posee 16 (diez y seis) aulas, con un promedio de 28 (veinte y ocho) alumnos por clase, laboratorio de ciencias, informática, biblioteca, cocina, comedor, sanitarios, dirección, coordinación pedagógica, orientación, departamento administrativo-financieros, sala de profesores y secretaría.

Dispone de un polideportivo donde se lleva a cabo las clases de todos los alumnos que estudian en el turno mañana, últimos grados de la Escolar Básica y Nivel Medio, una mini-cancha donde se llevan a cabo las de los alumnos de los primeros ciclos de la educación primaria y en un parquecito el de Educación Inicial.

Las clases se inician a las 13:00 hrs. y culminan a las 17:30, con 15 minutos de receso. Este tiempo se divide en cinco periodos de cincuenta minutos cada uno, distribuidos entre las diversas disciplinas a saber:

- Escolar Básica: Matemática, Lengua Portuguesa, Historia, Geografía, Ciencias Físicas y Biológicas, Enseñanza Religiosa, Educación Física, Artes, y Lengua Inglesa.
- Nivel Medio: Matemática, Lengua Portuguesa, Historia, Geografía, Física, Química, Biología, Enseñanza Religiosa, Educación Física, Artes, Lengua Inglesa, Sociología, Filosofía.

3.5. La escuela seleccionada, los sujetos de la investigación y el espacio ofrecido.

Primero visitamos las escuelas y solicitamos a la dirección un permiso para llevar a cabo la investigación, que nos fue concedido.

Entonces, entramos en contacto con la vice-dirección y la coordinación pedagógica para solicitar la ayuda en el sentido de concedernos permiso para entrar en contacto con los profesores. Los primeros contactos con los mismos sucedieron durante los recesos. En la medida que divulgábamos el tema de la

investigación, conseguimos la adhesión de aquellos profesores, haciendo que nuestro trabajo fuese provechoso.

Los documentos de la escuela fueron puestos a nuestra disposición. Analizamos los Planes de Estudios (PE), y el Proyecto Político Pedagógico (PPP).

Las funcionarias de la secretaría nos ayudaron incansablemente siempre que solicitábamos cierta información.

3.6. Muestra

Alumnos, profesores, equipo directivo del quinto grado del Instituto Federal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga –RS.

Optamos por esta escuela para ser la que presenta el mayor número de alumnos de quinto grado y que tiene una población desde la Educación Inicial, Escolar Básica, y Nivel Medio. Elegimos el quinto grado porque consideramos que éste encuentra en un proceso de transición. Los cambios que ocurren son varios, desde el simple cambio de una profesora única, que permanece cuatro horas con un niño, por diez profesores de diversas disciplinas, cada uno de cincuenta minutos de clase, dividiendo así el tiempo de efectivo trabajo escolar.

Tabla 02 – Muestra

Profesoras de 5º grado	10
Orientadora	01
Coordinadora Pedagógica	01
Vice-directora	01
Directora	01
Alumnos de 5º grado	85
Varones	43

Niñas	42
-------	----

3.6.1. Profesores objetos de investigación

Tabla 03 – Informaciones Generales

N°	<i>Formación académica</i>	<i>Edad</i>	<i>Estado Civil</i>	<i>N° de Escuelas en que trabaja</i>	<i>Utiliza Transporte</i>	<i>Salario (X Sal. Min.)</i>
01	Graduación	36	Casada	01	Si	03
02	Pos-graduación-especializc.	49	Casada	01	Si	03
03	Graduación	45	Casada	02	Si	03
04	Graduación	40	Casada	02	Si	03
05	Graduación	46	Casada	01	Si	04
06	Pós-graduación- especializc.	49	Casada	02	Si	04
07	Graduación	38	Casada	02	Si	04
08	Pós-graduación-especializc.	40	Casada	02	Si	04
9	Graduación	25	Soltera	03	Si	03
10	Graduación	37	Viuda	02	Si	04
11	Pós-graduación-especializac.	49	Casada	01	Si	03
12	Graduación	45	Casada	02	Si	04
13	Graduación	49	Viuda	02	Si	04
14	Pós-graduación-especializac.	45	Viuda	01	Si	+ de 04

Todas las profesoras que intervienen directa o indirectamente en el quinto grado están habilitadas presentando las siguientes titulaciones:

Tabla 04 – Habilitación

Lengua Portuguesa	Letras y Respectivas Literaturas
Lengua Inglesa	Letras Licenciatura Plena
Historia	Historia
Matemática	Metodología Investigación en Matemática
Matemática	Matemática – Biología
Geografía	Geografía Licenciatura Plena
Educación Física	Psicología Escolar y Educación Especial
Artes	Pedagogía
Enseñanza Religiosa	Pedagogía
Ciências	Biología; Interdisciplinaridad
Orientadora	Pedagogía; Psicopedagogía
Coordinadora pedagógica	Pedagogía; Especialista en Educación
Vice-diretora	Ciencias Físicas y Biológicas; Biología
Diretora	Letras, Lengua Portuguesa y Literatura

La profesora de Artes trabaja también en la enseñanza religiosa. En Matemática existen dos profesoras, una enseña en dos grados y la otra en uno solamente. Las clases de Educación Física se llevan a cabo en el turno opuesto por falta de espacio en la escuela. En el turno tarde, los alumnos participan de las clases en el periodo de la mañana, divididos por clases en grupos distintos: Masculino y femenino.

3.6.1.1. Variables

Las variables independientes son: Formación académica, edad, estado civil, números de las escuelas en que trabajan, salario (X Salario mín.), por lo tanto éstos pueden afectar la variable dependiente que es la corporeidad, pero que no está relacionada entre sí.

La variable dependiente - corporeidad será analizada en el punto cuatro.

3.6.1.2. Características sociales, culturales y económicas.

Todas las profesoras están habilitadas para trabajar en las disciplinas que ejercen, más aún cinco de ellas poseen el curso de pos-grado con especialización, en cuanto al estado civil, diez (10) son casadas, tres (03) viudas y una (01) soltera, cinco, de las trece (14) profesoras se dedican exclusivamente a la escuela. La edad promedio varía entre 25 a 49 años. El promedio del salario es cuatro salarios mínimos, todos los profesores viven distantes de la escuela necesitando de transporte. Una de las grandes dificultades es la de organizar las reuniones pedagógicas, pues la mayoría de profesoras trabajan en más de una escuela debido a la poca valorización del magisterio público, imposibilitando la oportunidad de reunirse todos en un mismo horario. Esto imposibilita el trabajo volviéndose un impedimento porque las reuniones deben hacerse en horarios diferentes.

La religión predominante es la católica, habiendo además otros credos.

3.6.2. Alumnos sujetos a la investigación.

Los 85 (ochenta y cinco) alumnos de quinto grado, del Instituto Estatal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga, RS, Brasil.

3.6.2.1. Informaciones Generales

De los 85 (ochenta y cinco) alumnos del quinto grado que asisten al Instituto Federal Rui Barbosa, 43 (cuarenta y tres) son de sexo masculino y 42 (cuarenta y dos) de sexo femenino. El promedio de edad varía entre los 9 (nueve) y 14 (catorce) años.

3.6.2.2. Características sociales, culturales y económicas.

La heterogeneidad es una característica de la escuela, en el aspecto cultural, social y económico, teniendo supremacía los alumnos de clase popular, según el Proyecto Político Pedagógico (PPP).

En cuanto a la religión, tiene predominio la católica, no obstante, existen alumnos de otros credos. La distancia recorrida por los alumnos para llegar a la escuela es bastante variada, algunos viven muy cerca de la misma, otros necesitan transporte porque viven muy lejos.

En cuanto a la formación de los padres, predominan el Nivel Medio concluido, no hay profesión sobresaliente, ya que existen diversas clases de actividades económicas, sobretodo las menos remuneradas, lo que sitúa a la población de la escuela dentro de la renta media baja.

La mayoría de los alumnos viven con sus padres, sin embargo otros viven con sus madres y abuelos.

3.7. Recolección de datos

El material usado en la investigación, observación y entrevista fueron verificados por tres educadores, siendo uno del área de Educación Física y dos de otras áreas, por considerar que la validación es uno de los recursos utilizados para corregir una deficiencia que pueda eventualmente ocurrir haciendo que el material usado sea más confiable. Este material será analizado en el punto cuatro.

Realizamos entonces las entrevistas individuales con los profesores de los grupos implicados en la investigación en la tentativa de investigar, como se da la

relación de corporeidad en la acción pedagógica, para entonces considerar acciones que ayuden a los educadores en esa relación, objeto de esta investigación, entregando personalmente un documento con una entrevista semi-estructurada con siete preguntas.

Optamos por la entrevista escrita e individual de modo a que cada uno pudiese contribuir con su experiencia de forma bien significativa, o que pudiera apoyar nuestra investigación.

Utilizamos la entrevista semi-estructurada, técnica que permite elaborar una visión que incluye el pensamiento de los profesionales implicados en lo referente al tema estudiado. Necesitamos entender como se da la relación de corporeidad en la acción pedagógica, considerando los Planes de Estudio y Proyecto Político Pedagógico, cuáles problemas son confrontados, y cómo se solucionan.

De las nueve profesoras que trabajan directamente en el aula, cuatro habían contestado y devuelto el documento, una solicitó ayuda, pero no volvió a la entrevista, dos se excusaron de no entregar debido a la falta de tiempo, dos sostuvieron que era muy difícil de contestar.

Para el Equipo Directivo entregamos el mismo modelo de entrevista, direccionando sin embargo las preguntas, hacia la praxis pedagógica de las profesoras para entender la visión del equipo en lo que se relaciona con corporeidad y aprendizaje, tema que integra los Planes de Estudio y del Proyecto Político Pedagógico de la misma, no teniendo respuesta a pesar de varias solicitudes.

Continuamos nuestras observaciones de la escuela, clases, profesoras, vice-directora, coordinadora pedagógica, orientadora y la directora del turno tarde.

Realizamos primero nuestra observación de forma amplia y global de la escuela en especial y del quinto grado, en particular.

En consecuencia, realizamos un encuentro pedagógico para que pudiésemos comprender mejor la situación real de la pregunta investigada. A petición del grupo comenzamos la reunión en el último período de clase del turno tarde, pues todas tenían otras escuelas a la noche.

En esa reunión teníamos la presencia de una profesora de sexto grado que manifestó deseo de participar junto con los colegas de quinto grado por considerar el tema relevante. Solamente una de las profesoras de los grupos no apareció porque estaba participando de los JERGS - Jugos Escolares Do Rio Grande Do Sul con sus alumnos. No fue posible también contar con la participación del Equipo Directivo, pues la directora y la orientadora necesitaban resolver un imprevisto, la coordinadora acababa de volver de una excursión con los alumnos y no se encontraba en condiciones de participar de la reunión, porque estaba muy cansada y la vice-directora se olvidó, disculpándose posteriormente, puesto que en ese día ella no cumple horario en la escuela.

Iniciamos nuestra reunión con el pensamiento de Rubem Alves.

¡Las inteligencias duermen!

Inútiles son las tentativas de despertarlas por medio de la fuerza o de la amenaza.

Son herramientas y juguetes del deseo y solamente entienden los argumentos de la pasión

De los comentarios sobre las inteligencias y las diversas maneras como cada sujeto aprende surgieron primeramente, los reclamos por la letanía de los gobernantes hacia la educación, la devaluación del trabajo del docente, la carencia del incentivo y motivación tan necesarias para la labor pedagógica del educador. Hablamos sobre el objetivo de nuestro trabajo y la importancia de la participación de todos. Realizamos entonces una discusión sobre la problemática abordada, todo fue grabado en audio y vídeo para ser lo más fiel posible a los relatos hechos.

Volvemos a retomar la discusión enfocándola a nuestro trabajo: corporeidad y aprendizaje en una relación política-pedagógica.

Para iniciar el tema preguntamos: ¿Qué más le preocupa de su grupo hoy? Nuestra reunión se convirtió entonces en un palco de acaloradas discusiones, con varios relatos de experiencias que serán analizadas a seguir.

En esta investigación vamos a considerar los alumnos como un todo, sin especificación de grupo o de nombres inclusive en la conversación con las profesoras.

3.7.1. Las reuniones grabadas

Para estas reuniones elaboramos una invitación, entregamos a cada profesor y solicitamos la confirmación.

Las charlas fueron grabadas porque no habría posibilidad de oír y al mismo tiempo escribir todo lo que dijese, un riquísimo material, que no podríamos perder ni tan si quiera una parte. Un dato que es importante resaltar, fue el cuidado que tuvimos en proveer de una integración y sensibilización (los girasoles).

Fue elegido ese texto porque habla del trabajo cotidiano del profesor, dejándolos libres en sus atribuciones. Libre en el sentido de hablar de su trabajo profesional y de escucharlas. Solamente la grabación podría ayudarnos después, nuestra postura fue de escuchar y respetar a los colegas que se dispusieron en aquel momento a ayudarnos y colocarnos en su lugar.

Si estamos hablando de educación, si pretendemos que los cambios ocurran, la postura entre nosotros, profesionales envueltos con la educación, debe ser mirar y escuchar, pues si nos colocamos en el lugar del otro con quien dialogamos, no podremos abogar con propuestas a favor de una práctica que queremos que se dé, sin que la practiquemos, es decir, espontáneamente.

3.7.2 La observación en el lugar – tiempo - escuela.

Planear la observación significa determinar con antelación "qué" y "como" observar. Lüdke y André (1986).

Así, la primera tarea al elaborar nuestra observación fue delimitar el "qué" y "cómo" observar en función a nuestro tema – Corporeidad y aprendizaje: una relación política-pedagógica.

El período de observación del grupo se realizó durante los meses de agosto, septiembre y octubre de 2006. En este período realizamos observaciones durante los recesos y en las clases, con o sin la presencia de las profesoras. Grabamos en audio y video lo que consideramos importante, tomamos algunas fotos, y varias anotaciones en los siguientes ítems pre-establecidos junto a los sujetos de la investigación:

Tabla 05 – Temas observados

Item	Temas observados	Descripción
01	Afectividad;	
02	Relacionamiento	
03	Actitudes en el grupo	
04	Criticidad	
05	Espontaneidad	
06	Participación	
07	Compromiso	

En cuanto a la entrevista, la observación nos permitió un contacto personal con los sujetos de la investigación en el contexto escolar.

El horario del recreo es el momento en que los alumnos hacen la merienda, conversan con los amigos, juegan, corren y gritan mucho, ese intervalo es para las profesoras y los funcionarios también.

En uno de los momentos de nuestra observación en clase, aplicamos un cuestionario abierto para todos los alumnos, posteriormente analizado. Para presentar los datos de forma clara y coherente; recurrimos a los autores que habían apoyado la investigación de modo a establecer conexiones entre teoría y práctica.

Con la mirada atenta a las manifestaciones corporales de los niños nos remitimos al supuesto inicial: es el cuerpo donde ocurre el aprendizaje, sin reducir la dimensión intelectual.

Enfocamos nuestra atención en la relación alumnos entre sí, y de éstos con los docentes.

Nuestra observación en el espacio-tiempo- escuela incluyó la hora de la entrada y recreo. Muchos desean abrazar a la profesora, aguardan entonces que llegue a la clase, pues es necesario esperar la hora de la entrada que es el momento donde "pueden" abrazarla.

En uno de los grupos que observamos, una de las profesoras solamente consiguió iniciar su actividad después de varios minutos de conversación, risas y gritos. La euforia era inmensa, tal vez por el hecho de ser grabados. Cuando el profesor comenzó la lectura del texto tuvo la participación de todos los alumnos. Luego se fueron calmando y olvidando de nuestra presencia en la sala. La clase continuó tranquila.

En otro grupo los alumnos estaban presentando sus trabajos, con nuestra llegada, quedaron temerosos. Al ser grabados hablaban muy bajito, pero todos querían ser fotografiados, la profesora comentó tener mucha disciplina en sus clases.

En el tercer grupo nuestra atención estaba en la metodología utilizada. Dividieron al grupo en dos equipos, uno hacía preguntas al otro, escogiendo quién iba a responder y anotando puntos o no. Con la intervención del profesor, algunas reglas fueron establecidas para facilitar a la organización y participación de todos. Nuestra presencia ni fue notada por los alumnos.

El hombre como ser corporal posee siempre la posibilidad de exceder sus límites. Aquí necesitamos separar la idea mística pre-concebida de que aprender es desarrollar la inteligencia. Necesitamos pensar integralmente en la educación

del sujeto, no solamente en una mente, o el cuerpo, sino una educación integral. En este sentido, el proceso educativo necesita entender al hombre en su totalidad.

Así que es importante que suceda la interdisciplinariedad realmente, lo que tenemos hoy son trabajos aislados, separados entre las diversas disciplinas, donde cada profesor desarrolla su contenido de forma aislada e independiente, con poco acompañamiento pedagógico por parte de la escuela.

3.7.2 Las clases de Educación Física

Para entender las dificultades relacionadas por la profesora de Educación Física del quinto grado en lo que se refiere a la valorización y acompañamiento de las disciplinas de parte de la escuela, nos detuvimos en la observación de las clases.

Creemos que un factor problemático de la presencia de todos los alumnos en las clases es el turno opuesto. Esto ocurre debido a la carencia del espacio físico y la organización del currículo con una carga horaria de 28 (veinte y ocho) horas, es importante precisar la división de los grupos en masculino y femenino.

3.7.3. Retorno al campo empírico

Volvemos al campo empírico para entender que todo el conocimiento es el resultado de nuestras experiencias, y también son importantes para el análisis de los resultados de esta investigación. Más de una vez contactamos con la directora de la escuela, solicitando apoyo para la realización de la entrevista con el Equipo Directivo, señalando la importancia del tema abordado para la educación en general, dejando con las mismas los documentos para la entrevista.

Insistimos para que nos fuese concedida la entrevista resaltando la relevancia del tema abordado para la educación y la escuela, y por sentirnos con

el derecho de continuar una investigación en fase avanzada y que fuera autorizado por el órgano competente, la dirección de la escuela.

Solamente la directora devolvió el documento con la entrevista realizada, las demás profesoras integrantes del Equipo Directivo cada vez que se lo requería contestaban que estaban terminando. Analizamos entonces los datos provistos por la directora que nos permitió el entendimiento de su visión sobre la cuestión de corporeidad y aprendizaje en una relación política- pedagógica.

3.7.4. Encuesta

En un estudio de casos, es muy importante que el investigador no se ciña al plan establecido, sino que sea libre para modificar sus ideas, para dejar de lado algunas, y examinar otras que se revelen importantes en la situación real afirma Rabitti (1999).

En este sentido nos pareció interesante saber la posición de otros educadores de la escuela en relación a la corporeidad y el aprendizaje integral.

Para ganar tiempo, aprovechamos uno de los horarios de recreo en un momento más tranquilo e hicimos la encuesta: ¿tienes un cuerpo o eres un cuerpo?, fue un trajín, hubo un desequilibrio entre las respuestas, esto significa que la pregunta de corporeidad, todavía está presentando muchas divergencias. Son muchos los profesores que aún separan cuerpo-mente lo que dificulta inmensamente el aprendizaje integral del educando.

Según Perrenoud (1993), una investigación sólo tiene resultados cuando produce mejorías en el desempeño docente en la sala de clase, es decir, promoviendo la curiosidad, la creatividad y la confrontación de diversas ideas. De esta forma los sujetos implicados tendrán mejores oportunidades de ejercitar “el escuchar y mirar con más atención”, que no está claramente explicitado, al percibir que la diversidad de los puntos de vista son generalmente mayores a lo que se supone, y que las situaciones son más complejas de lo se presentan, modificando tal vez la visión que se tiene de corporeidad y aprendizaje en el espacio –tiempo-escuela.

Volvamos a analizar los momentos de recreo, esparcimiento, deporte, informática para que podamos entender la relación de corporeidad en estos espacios, pues los mismos fueron citados por los alumnos en los cuestionarios realizados.

Creemos que recoger datos es solamente una fase o a una dimensión de la investigación, pues no solo recae en los datos empíricos, es en su esencia, la producción de la teoría que puede encarar la investigación como recoja y analice los datos empíricos, sin decir que el análisis implica el uso y producción de teoría.

Planeamos el qué y cómo observar a través de una ficha previamente elaborada, delimitamos el objeto general de la investigación cómo se da la relación de corporalidad en la acción pedagógica para entonces proponer las acciones que vengán a ayudar a los educadores en esa relación. Definimos claramente los objetivos específicos, ya citados en el primer capítulo.

Juntos a las observaciones, la entrevista fue un instrumento significativo en la recolección de los datos, por lo tanto permitió la captación de la información deseada.

El estudio fue desarrollado incluyendo actividades de articulación, entre la enseñanza y la investigación, buscando un trabajo en conjunto con la comunidad escolar, pasando por etapas que exigirían diferentes metodologías e instrumentos en la medida en que las acciones iban siendo gerenciales, valiéndose de investigaciones y reflexiones como: entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los profesores, observaciones en la escuela, la clase, los recreos, y de todas las profesoras envueltas, debates en grupo y construcción de una propuesta de aprendizaje integral del educando, o sea, en su corporeidad.

La presentación y análisis de los datos serán enfocados en el punto cuatro.

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar los datos significa "trabajar" todo el material obtenido durante la investigación, o sea los relatos de la observación, las transcripciones de las entrevistas, los análisis de los documentos disponibles y las demás informaciones disponibles.

Según Lüdke y André (1986), la tarea del análisis implica, en un primer momento, la organización de todo el material, dividiéndolo en partes, relacionando esas partes, y buscando identificar en ellas tendencias y padrones relevantes. En segundo lugar, esas tendencias y padrones son revalidados, buscando relaciones e inferencias en un nivel más elevado.

Sabemos que al mirar un mismo objeto o una misma situación, personas diferentes, se observan cosas diferentes. Lo que cada persona selecciona depende de su historia personal y principalmente de su bagaje cultural. Así, las observaciones que hicimos de la realidad de nuestra investigación podían haber

sido influenciadas por nuestra historia personal, por lo tanto, realizamos un planeamiento cuidadoso del trabajo y del material utilizado.

Planeamos qué y cómo observar, a través de una ficha previamente elaborada. Delimitamos el objetivo general de la investigación que es analizar el concepto de las profesoras del quinto grado del Instituto Federal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga , Río Grande Do Sul, Brasil en cuanto a la corporalidad.

También definimos los objetivos específicos:

- Investigar el concepto de los profesores del quinto grado del Instituto Federal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga, RS, Brasil sobre corporeidad.
- Cuestionar la importancia de reflexionar sobre el cuerpo en la institución escolar.
- Buscar apoyo para un posible diálogo corporal y en esta perspectiva, observar los cuerpos-sujetos que expresan ahí su historia individual y colectiva.

Junto a las observaciones, la entrevista fue un instrumento significativo en la recolección de los datos, por lo tanto permitió captar la información deseada.

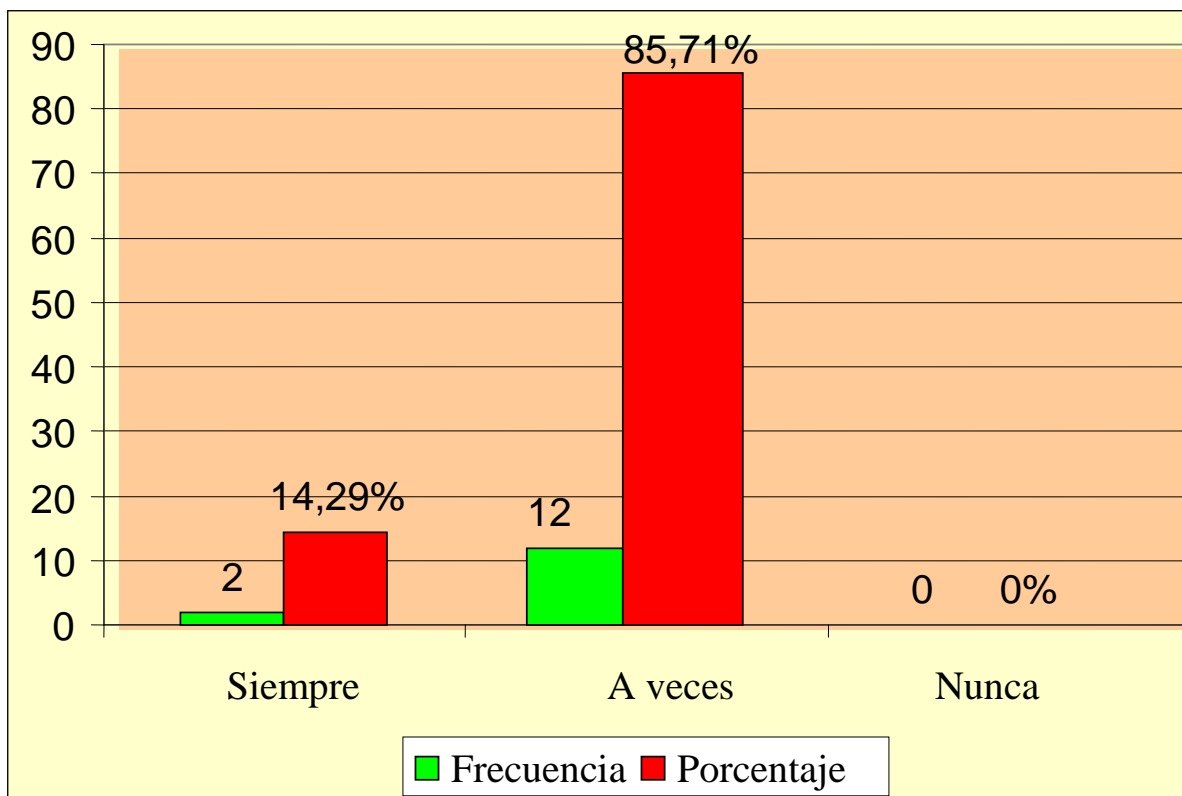
Frecuencias y porcentajes de 14 profesoras del quinto grado del

IERB - Instituto Federal Rui Barbosa según su trabajo de corporeidad

Tabla 06 – Corporeidad: variable dependiente

<i>No</i>	<i>Trabaja Corporeidad (importancia)</i>	<i>Frecuencia ni</i>	<i>Proporción Fi=mi/n</i>	<i>Porcentaje 100.fi</i>
01	<i>Siempre</i>	02	0,1429	14,29
02	<i>Nunca</i>	00	0,0000	00,00
03	<i>Eventualmente</i>	12	0,8571	85,71
04	<i>Total</i>	14	1,000	100,00

Gráfico 01 – Frecuencia y Porcentaje de la variable dependiente: corporeidad



¿Trabaja la corporeidad en sus clases?

Era la pregunta hecha a las profesoras sujetas a investigación. Dos (02) de catorce (14) profesoras desarrolla un trabajo que consideran al alumno en su corporeidad, doce (12) profesares, 85.71% trabajan eventualmente.

Al analizar estos datos y confrontarlos con las charlas grabadas en la reunión de los educadores con las ideas de Morin (2004), podemos decir que aún estamos lejos de un aprendizaje integral, lo que vivimos es aún un trabajo dividido, compartido. El autor destaca una religación de saberes; en la escuela éstos están divididos y separados, en la práctica el dualismo, todo está separado.

Un factor importante que analizamos durante la investigación, fue relacionar lo que ya existe en literatura, con las situaciones que se presentan durante las clases observadas.

El estudio fue desarrollado implicando actividades de articulación entre la enseñanza y investigación, buscando un trabajo en conjunto con la comunidad escolar pasando por etapas que habían exigido diversas metodologías y los instrumentos en la medida en que las acciones habían sido gerenciadas valiéndose de investigaciones y reflexiones como: las entrevistas semi-estructuradas, aplicadas a las profesoras, la observaciones de la escuela, de clases, los recreos, y las profesoras implicados, discusiones con el grupo y la construcción de una propuesta de aprendizaje integral del educando, o sea su corporeidad.

La elección de la muestra fue mixta, elegimos el quinto grado del Instituto Federal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga para la realización de la investigación. Seleccionamos esta escuela por ser el único, que ofrece la Educación Inicial, Escolar Básica y Nivel Medio con el mayor número de alumnos por grado.

4.1. Grupo investigado

Tabla 06 – Información de la muestra

Alumnos de quinto grado	85
Profesoras de quinto grado	10
Directora	01
Vice-Directora turno tarde	01
Coordinadora Pedagógica	01
Orientadora	01

4.2. La relación educando – educador

“Sólo es posible aprender en un espacio de libertad”.
João Batista Freire

Nuestra observación en el espacio-tiempo- escuela incluyó la hora de entrada y recreo. Muchos desean abrazar a la profesora. Esperan entonces que llegue a la clase, pues es necesario esperar a la hora de entrada que es el momento donde "pueden" abrazarlo.

Para Freire (1991), una sociedad que desea estar libre no tendría que concebir una educación que restringe la libertad de la gente. Esto no significa que no deba tener límites, en contraste, debe tener límites establecidos, más no imponerles como una ley de adultos. Esta libertad de que se habla, de la expresión, espontaneidad, construida en la convivencia, en el respeto, en la ayuda mutua, existiendo la posibilidad de crecimiento personal con alegría, autonomía, creatividad, criticidad, promoviendo el autoconocimiento y auto aceptación.

Las actividades que se llevan a cabo en la sala de clase, pueden adoptar una u otra metodología, no obstante, un aspecto importante al observar, es el clima afectivo que se establece en la sala de clase. La observación y el conocimiento de los alumnos, necesarios para que los contenidos desarrollados se puedan ajustar a las necesidades de los alumnos, requeridos en el aula, a fin de que éstos puedan hablar, expresar intereses y expectativas, enfrentar y

resolver los conflictos, teniendo la convicción de que el respeto y el afecto, ordenan comandan la relación educando-educador, fue lo que observé en distintos momentos, con los profesores y alumnos (en los tres grupos de quinto grado), considerando relevantes las diversidades y las características de los grupos.

Consideramos excelente las diversidades y las características de los grupos.

Según Gardner, reafirmamos que un estilo de aprendizaje, es un método que una persona utiliza para adquirir conocimiento. Cada individuo aprende de manera personal y única.

En este sentido destacamos la metodología usada en las clases de Educación Física donde todos los alumnos participan de experiencias corporales diversas, para las cuales la profesora provoca y amplía los movimientos corporales.

En la concepción de Freire (2002) el diálogo es una relación horizontal, sustentada en la afectividad con respecto a los educandos, no solamente como individuos, sino también la expresión de la práctica social.

Cabe al educador propiciar situaciones problemáticas a sus alumnos, para que éstos puedan ir ejercitándose en la reflexión y pensar crítico, construyendo sus propios análisis e interpretaciones apropiados a los hechos.

4.3. La afectividad en el aprendizaje

¿Qué puede una criatura excepto, entre las criaturas, amar?

Carlos Drumond de Andrade

Repentinamente, caemos en la realidad de que cada alumno es único, y como tal debe ser considerado, respetado y amado. En la conversación la profesora dijo:

“La gente queda castigada”

“Ellos no tienen con quien conversar a la mañana”

“Principalmente lo emotivo del niño cada vez más está difícil”

Para entender la carga emocional que el alumno trae consigo de la familia, la calle, de la convivencia con otros, el educador valoriza y trabaja con las diferencias que se multiplican a cada momento teniendo el cuidado de no influenciar.

La mayoría de las profesoras demuestra una relación de afecto con todos los alumnos.

Esta relación se restringe hoy a la sala de clase, en esa hora los niños no pueden buscar a la profesora, pues el espacio es pequeño y puede generar confusión.

El ser humano es social, pero no nace preparado para vivir en sociedad afirma Chalita (2001). El gran desafío del educador es convencer al educando a dejar de lado los placeres y gustos individuales en beneficio del bien común, de la buena convivencia, la responsabilidad compartida, la esperanza de un mundo cada vez mejor.

Para el autor la educación no se puede considerar como depósito de informaciones, existen muchas formas de transmisión del conocimiento, pero el acto de educar sólo se da con afecto, solamente se complementa con amor.

La familia tiene la responsabilidad de formar el carácter, de educar para los desafíos de la vida, de perpetuar valores éticos y morales, la escuela fortalece esa responsabilidad,

Los niños "inventan problemas, dolor del vientre, jaqueca" existen algunos que verdaderamente lo hacen, pero concierne al profesor no generalizar. En esta situación, en la mayoría de las veces la profesora encamina al alumno hacia la orientadora, donde irá a recibir una atención más personalizada.

Tanto el alumno como el profesor necesitan el afecto, para sentirse valorados.

4.4. La postura y la formación docente

*Para ser grande, sé entero, nada te exagera o excluye.
Sé todo en cada cosa. Pon cuanto sea necesario, en lo mínimo que haces.*

Así en cada lago la luna brilla toda, porque vive en lo alto.

Ricardo Reis

Parece difícil convenir con la idea de Piaget (1990) que el desarrollo y el aprendizaje dependen del desequilibrio, por lo tanto la escuela está acostumbrada con la idea de orden, estabilidad, y certeza.

En esta perspectiva Piaget considera como papel del profesor proponer situaciones del desequilibrio, aguzando la curiosidad de sus alumnos para los nuevos descubrimientos, nuevos conocimientos, favoreciendo un ambiente donde el alumno encuentra libertad para hablar, cambiar experiencias, discutir preguntas en grupo, oír historias, representar, efectuar situaciones, sentirse desafiados, y principalmente dispuestos a vencer los mismos.

Todo esto constatamos en las clases observadas, pero lamentablemente cada profesora trabajando de forma aislada, ninguna sabe como la otra desarrolla determinado contenido, explora determinada situación y resuelve algún problema a veces comunes a todas.

Las diferencias entre el educador y el educando acontecen en una relación en que la libertad del educando no tiene prohibiciones a excederse, pues esa opción no es la verdad pedagógica, pero si política, lo que hace del educador un ser más comprometido, reafirmando una relación profesor- alumno fomentada en el compañerismo, en el respeto y la afectividad.

La formación continua del profesor debe pasar por el ejercicio del descubrimiento y análisis de la proyección de él, como sujeto de su propia condición de educador.

La investigación que el profesor realiza y el incentivo que hace para que los alumnos produzcan conocimiento, se constituye en una alternativa confiable para hacer progresar la idea de aprendizaje integral del educando. Este análisis sin dudas implica la aceptación del profesor a los cambios, tanto en el aspecto personal como profesional. Por este motivo, la responsabilidad de producir cambios de paradigma, donde el profesor además de enseñar necesita aprender, pertenece a los gestores. De este mismo modo, le concierne al profesor hacer

que el alumno aprenda críticamente lo que le es enseñado: contenidos de la cultura formal.

Aquí, recurrimos a Vygotsky para decir que un alumno aprende un contenido, cuando es capaz de atribuirle un significado, es decir, cuando él consigue establecer relaciones entre lo que él está aprendiendo, y lo que sabe ya, de forma que el nuevo conocimiento sea asimilado a sus esquemas de la comprensión de la realidad, y pasa a ser utilizado como conocimiento previo en nuevos aprendizajes.

La construcción de significados, por el alumno, no depende sólo de sus procesos cognitivos, sino también de sus motivaciones y expectativas, representaciones que la escuela tiene, de sus profesores y de sí mismo exactamente, es decir, el resultado de las relaciones establecidas entre el alumno y sus compañeros, los docentes. En esta óptica, la construcción del conocimiento tendría que ser asumida en una perspectiva social, donde el alumno es sujeto activo de su proceso de aprendizaje y los significados que construye son el resultado de una compleja red de interacciones intermediadas por la acción del profesor.

4.5. Sobre cuerpo/ corporeidad

De acuerdo a Santin (1987), corporeidad es la vivencia del cuerpo en las dimensiones: física, espiritual, política cultural, social, ideológica, económica y; en la cuál, la comprensión del cuerpo se da a partir de elementos internos, vivenciales y espirituales.

Así, pensar en corporeidad y aprendizaje, es pensar en una escuela como espacio propicio para la experiencia de todas las esferas, que privilegie todas las dimensiones, o sea que se dirija al humano, de ahí la importancia de pensar si el uso del cuerpo debe ser sustituido por la idea de ser cuerpo, es decir, de vivir el cuerpo, de sentirse cuerpo.

El cuerpo no es símbolo, objeto o instrumento, pero es presencia en el mundo, relata diferentes enfoques y apunta como denominador común de todas ellas, a la dimensión corporal del ser, es decir, la organización del yo por el niño, a través del cuerpo, el “yo corporal”.

No obstante para asumir que somos cuerpo, creemos necesario definir mejor qué pensamos, qué vendría a ser cuerpo, de modo a no dar lugar a malentendidos, considerando que la palabra cuerpo no tiene un sentido único y que se le puede atribuir un sentido diferente al que se habla.

La historia del hombre es hecha por el cuerpo, con el cuerpo, en el cuerpo y a través del cuerpo, pues todas las experiencias humanas sólo se hacen posibles por él, con él, en él y a través de él.

Consideramos así, que la escuela necesita tratar por entero al alumno, posibilitando al individuo la identificación de sus emociones y la posibilidad de cambio, integrándolo con la naturaleza y la sociedad donde vive, de manera armónica, creativa y libertadora.

La presencia del hombre según Santin (1987) es siempre una presencia hablante, al igual que silenciosa, el hombre se expresa en su mirada, su rostro, su andar, al ocupar un lugar. El movimiento humano será siempre intencional y lleno de sentido.

Para entender los conceptos de los profesores investigados en cuanto a corporalidad y aprendizaje, en la tentativa de contestar a las preguntas de esta investigación:

1. ¿Cuál es la concepción de los profesores de quinto grado del Instituto Federal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga de RS.?En cuanto a corporalidad y aprendizaje?
2. ¿Cuál es la visión de los educadores del cuerpo-sujeto del aprendizaje?
3. ¿Qué problemas son enfrentados?

Realizamos las entrevistas semi-estructuradas, mencionada en los anexos 05,06 y 07, la pregunta número siete, ¿por qué entrevista individual y escrita? "para dejar" a la profesora totalmente libre de enfocar y reflejar sobre su trabajo en la sala de clase y la escuela, a lo que verdaderamente le preocupa –el alumno, el

contenido, la familia, la organización, el tiempo, el espacio físico, su funcionamiento apropiado.

4.6. La corporeidad de las profesoras

La corporeidad de las profesoras, como enfoque relevante de la investigación, merece ser cuidadosamente analizada mediante algunos aspectos de acuerdo con los conceptos citados previamente a este respecto.

Se vuelve bastante difícil hablar de cuerpo, pues olvidamos que fuimos llevados a olvidar de que somos cuerpo, de que nuestras comunicaciones cotidianas con el mundo ocurren a través de él y con él. Pero es fundamental que se piense en la cuestión del cuerpo en la educación, procurando develar los conceptos y valores, como los reales significados que están implícitos en las acciones escolares. (Figueiredo, 1991.)

Partiendo del concepto de corporalidad como presencia en el mundo, percepción del mundo con nuestro cuerpo, ilustramos un momento de encuentro con las profesoras cuando realizamos la pregunta: ¿tenemos un cuerpo o somos un cuerpo?

Fueron muchos cuestionamientos de ideas, el de “tener un cuerpo o ser un cuerpo”, lo que nos permitió tener una idea de lo que las profesoras tienen del propio cuerpo, y de las relaciones que por medio de él se establece consigo mismo, y con el mundo, el papel que allí desempeña la memoria, los procesos conscientes e inconscientes, y la dimensión sensible.

Abordamos anteriormente la constitución de sujeto y la pregunta de cuerpo a lo largo de la historia, de cómo era considerado, mirado, castigado, es así que durante la evolución de esta investigación, tuvimos que apuntar al respecto de los conceptos fundamentales para un mejor entendimiento de la pregunta corporeidad, esquema corporal e imagen corporal. Para clarificar estos dos conceptos, recurrimos a las diferentes contribuciones teóricas puntuadas desde el primer capítulo, por estar el sujeto inserto en un contexto histórico y social y constituido a partir de otro, y aún por la comprensión que tenemos de las

diferentes concepciones de corporeidad de las profesoras en contraposición a los autores que sustentan la investigación.

El proyecto corporeidad es, normalmente, connotado con la estructura neuromotora que permite al individuo estar consciente de su cuerpo anatómico, ajustándolo rápidamente a las peticiones de nuevas situaciones, y desarrollando la acción de forma adecuada, en un marco de referencia espacio-temporal dominado por la orientación de derecha a izquierda; la imagen corporal se relaciona con la conciencia que el individuo tiene de su cuerpo en términos de juicio a nivel afectivo. (Freitas, 1999).

En este sentido tenemos aspectos considerados esenciales de la percepción que el hombre tiene de sí mismo como cuerpo, de las relaciones que a través de él, establece consigo mismo y con el mundo.

Con el material empírico buscamos identificar los puntos comunes en las charlas de las profesoras envueltas en la investigación, donde fueron emergiendo reflexiones entorno de la relación profesor- alumno y en la relación corporeidad - aprendizaje. En el análisis obtenido a través de la recolecta de datos del campo empírico, identificamos los puntos comunes en lo se refiere a las dificultades, llegando a la necesidad de apoyo pedagógico más consistente por parte del Equipo Directivo.

Importante fue también observar que el procedimiento metodológico adoptado inicialmente, es decir, la entrevista individual, permitió que cada uno pudiese exponer de forma espontánea sus conceptos de corporeidad y aprendizaje, como sus experiencias educacionales que proporcionan respuestas reflexivas, para cuestiones consideradas por todas las entrevistadas, de alto grado de dificultad para responderlas, o que tal vez con otro instrumento no fuese posible, pues los datos emergían del propio discurso de la profesora.

Después de la transcripción de las grabaciones hechas con fidelidad, enumeramos las que presentaban semejanzas, para finalmente tener consideraciones sobre la articulación de la práctica basada en la reflexión teórica de los autores que sustentan la investigación, fortaleciendo así nuestra concepción de lo que es corporeidad y aprendizaje en una relación política-

pedagógica, que puede constituirse en un instrumento poderoso para el desarrollo integral del sujeto en todo su potencial humano.

La complejidad del tema “cuerpo”, en la historia del ser humano, propone una reflexión. El sonido predominante que se reconoce en el curso de la historia está marcado por la ruptura, fragmentado, y seccionado por los innumerables discursos sobre él. Finalmente el cuerpo comienza a ser comprendido en su totalidad, nos dicen varios autores.

Si el hombre posee un cuerpo biológico que se muestra debido a elaboraciones evidenciadas por el ambiente al cual pertenece, volviéndose evidente que el significado de cuerpo depende de las épocas y momentos socio-culturales.

Para Merleau-Ponty (2002) la meta de una educación escolar comprometida con el sujeto y que se desea se vuelva apasionante, debe estar pautada por un desgaste del cuerpo. Es necesario pensar en el cuerpo como “lo que se ve, lo que se toca, lo que se siente”

4.6.1. ¿Tenemos un cuerpo o somos un cuerpo? Visión de las profesoras.

Confrontando las charlas con los educadores en esta encuesta con las ideas de Morín (2004), podemos decir que todavía estamos lejos de un aprendizaje integral. Lo que vivimos todavía es un trabajo segmentado, dividido, pues prácticamente la mitad de los profesores que respondieron a la encuesta dijeron que tienen un cuerpo. Si se entienden que tienen un cuerpo, luego este cuerpo está al servicio de la mente en una dualidad cuerpo-mente.

Esto es preocupante, pues el aprendizaje que segmenta el complejo del mundo fracciona los problemas, atrofia las posibilidades de reflexión, impidiendo una macrovisión.

Creemos que tiene una carencia de adecuación cada vez más amplia, profunda, y grave entre los saberes separados.

En contraposición, tenemos educadores con una visión más compleja de la importancia de una educación integral, es decir, cuerpo-mente-alma. La contribución de estos profesores es fundamental para la humanidad. Necesitamos creer en el potencial humano, en la realidad de que nuestra mayor riqueza es el hombre. Ese hombre tiene que ser desarrollado en su creatividad, en su imaginación, conocimiento, en sus relaciones interpersonales e intrapersonales.

El aprendizaje pasa por el cuerpo, que transforma la acción en la representación. Así, se entiende la corporeidad como el blanco relevante para la educación.

Entendemos que la interrupción de las barreras disciplinarias en el campo epistemológico y pedagógico significa un rompimiento eminentemente político, pues altera el equilibrio de las fuerzas que constituyen la antorcha de poder. La formación del alumno jamás sucederá por la asimilación del discurso, pero si por la postura asumida por el profesor.

De esa forma, el autoconocimiento del profesor funciona como un facilitador, para que lo mismo acontezca en el alumno.

Antunes (1997) cree que el cuerpo del profesor debe ser considerado en toda y cualquier propuesta de formación profesional. Para ello es indispensable el contacto del profesor consigo mismo, para que él pueda transformarse y transformar su práctica.

A partir de estas reflexiones se puede pensar que la corporeidad en el quehacer pedagógico del profesor, merece una mirada más atenta por parte de la coordinación pedagógica de la escuela, una vez que la corporeidad implica un vínculo que se establece con el mundo. Es un organismo vivo que se confunde con el vivir.

En la reunión con los autores, vimos que en la intersección entre herencia cultural y genética, construimos las representaciones que constituyen el acceso a nuestro cuerpo: un cuerpo que se produce, es el resultado de la interacción de la Biología y la cultura.

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que obligue por el juego de mirar, el mirar jerárquico, la sanción normalizadora y el examen. La vigilancia

jerárquica induce, a través de la mirada, efímero de poder: el individuo adiestrado se debe sentir permanentemente vigilado.

(Foucault :2005)

Una observación minuciosa del detalle, y al mismo tiempo un enfoque político de esas pequeñas cosas, para control y utilización de los hombres, quieto a través de la era clásica, llevando consigo todo un conjunto de técnicas, todo un cuerpo de procesos y del saber, de descripciones de recetas y datos. Y de esas “ simulaciones”, sin duda, nació el hombre del humanismo moderno. Nuestras escuelas son frutos de ese humanismo que muchas veces amordaza al alumno, matando su creatividad, su criticidad de la disciplina y el orden.

La creciente complejidad⁵ de las relaciones sociales con su diversidad, desigualdad y rapidez de transformación exige un perfil social más flexible, estrategias colaborativas que envuelven a toda la comunidad escolar, y requiere que la educación ejerza de forma abierta y dinámica, la organización del proceso de adaptación entre hombre-sociedad-naturaleza y de los límites de esa adaptación.

4.6.2. La entrevista individual

El documento contenido en la entrevista fue entregado a todas las profesoras en primera la semana del mes de septiembre, cada una fue devolviendo conforme a su disponibilidad de tiempo para responder.

La entrevista está estructurada de la siguiente manera:

1. ¿Cuál es su comprensión sobre la cuestión de corporeidad?

Partiendo de esas primeras colocaciones, tuvimos certeza de que las profesoras tienen conocimiento sobre corporeidad y la importancia de un aprendizaje integral.

⁵ MORIN, Edgar, 2000. Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. San Pablo:UNESCO/Cortez

Dijo una de las profesoras “la pregunta de la corporeidad nunca estuvo tan actual, hoy se valoriza mucho a la apariencia y la persona que tiene su corporeidad desarrollada de manera positiva generalmente tiene una autoestima elevada”. Otro discurso importante fue: “El conocimiento incluye una totalidad cuerpo- mente, debemos entender ese paradigma”.

Reviendo estos discursos concordamos con Silvino Santón cuando dice:

“La acción intelectual y el movimiento, o el inteligir y el moverse son manifestaciones inseparables. Una manifestación no puede ser considerada superior o inferior a otra: ellas se complementan e interdependen. Esta idea solamente se volverá comprensible cuando consigamos ver al ser humano como una totalidad, que actúa siempre como totalidad. (1992)

Con este comentario entramos en la pregunta que fortalece nuestra decisión de investigar , comprender e interpretar como se da la relación de corporeidad en la acción pedagógica para proponer acciones que vengan a apoyar a los educadores en esa relación, objetivo de nuestra investigación, y que responde a la primera pregunta de nuestra investigación.

2. ¿Cómo ve usted la corporeidad, presente en el Proyecto Político Pedagógico (P.P.P) y en los Planes de Estudios de la Escuela (P.E.)?

Esta pregunta merece atención especial, pues es en ella que creemos encontrar apoyo para entender “el lugar de la corporeidad en la escuela”.

Una de las respuestas nos informa que “La corporeidad está en los planes de la escuela y cada uno intenta adaptarlo a su área”. Ahora, si cada uno intenta adaptar a su área ya es un avance, por lo tanto tenemos otra respuesta que también merece atención: “Visto como “plan “, como “proyecto”, en la teoría. No hay un planeamiento conjunto ni una “adecuación” en consecuencia para cada grado. Esto fortalece lo que afirmamos anteriormente: Las profesoras tienen

conciencia de la importancia del aprendizaje del sujeto como un todo, por lo tanto trabajan de forma separada, sin planeamiento colectivo.

3. El tema de la corporeidad está presente en los documentos PPP y PE que sustentan la práctica pedagógica de la escuela. ¿Cómo usted relaciona estas teorías con su quehacer pedagógico?

Creemos que las relaciones escolares son frutos de procesos que vienen ocurriendo a lo largo de la historia de la educación. Una larga caminata sin un punto de llegada, tenemos en esta pregunta diferentes puntos de vista:

“A través de la búsqueda de nuevos proyectos de juegos, entretenimientos y trabajos en grupo, procuro resolver la indisciplina y desempeño escolar de forma a conseguir un planeamiento amplio, eficaz y que motive al alumno a buscar, crear y desarrollar mejores habilidades en la comunicación, en la escritura y en el medio ambiente”.

"Dentro del espacio físico que la escuela ofrece, las actividades se limitan a la cancha con los juegos colectivos, puesto que no hay sala adecuada para la práctica de teatro, de danza.

“Lo que apoya es la actuación del profesor”

“Difícil, no fuimos preparados para trabajar corporeidad, intento adaptar actividades y entender las manifestaciones del alumno”

4. ¿Cuál es su comprensión sobre el aprendizaje?

"Modificación de un comportamiento dentro de un contexto".

"El aprendizaje es el resultado de una propuesta de alguien que ofrece una enseñanza nueva para otro dispuesto a recibir. Es también un cambio gratificante, puedo preparar la mejor clase del mundo, si mi alumno no fuere movido por voluntad propia en su emoción no habrá aprendido”

“El aprendizaje es saber medir el conocimiento, haciendo interactuar alumno/clase y clase /profesor.

“El aprendizaje se hace de todas las formas, pues el niño demuestra con el cuerpo su actividad, su modo de pensar y su manera de actuar ante una nueva

conquista cognitiva. El aprendizaje es amplio, pues el hombre sólo aprende cuando realiza sus objetivos, su capacidad de pensar y su proyecto de vida, busca comprender y actuar con el medio, los contenidos y conocimientos que se adquiere a lo largo de la vida, es construir y reconstruir su propio conocimiento.

Con este saber empírico y las lecturas que tenemos de varios actores que discuten la cuestión de corporeidad y del aprendizaje, nos apoyamos en Freire para decir que el cuerpo es la sede de los aprendizajes, por lo tanto, es el espacio destinado.

*(...) el aprendizaje formal, está presente de cuerpo entero.
Por lo tanto el que piensa es también el que actúa y que siente.
El niño se realiza y construye, movido por la intención, el deseo, por los sentidos, por la emoción, por el movimiento, por la expresión corporal y creativa. (Freire, 1991).*

Así, el hombre inventó otras maneras que le permitan expresar sus sentimientos y emociones, transformándolas también en formas de conocimiento. Para ampliarlo entonces, necesitó revelarse, en la búsqueda de ésta, surgieron varias alternativas de expresión, entre ellas, la cuestión de corporeidad - aprendizaje y de sus relaciones políticas y pedagógicas.

**5. El currículo de la escuela necesita cumplir determinados contenidos.
¿Cómo usted desarrolla estos contenidos de forma a volverlos significativos para los alumnos/las alumnas?**

"Haciéndolo ver las innumerables maneras que existen de obtener el resultando pretendido", no existe un solo camino.

"A través de investigaciones y conceptos"

"Procuro motivarlos y percibir que aquellos contenidos de alguna manera, puede significar algo de mejoría para su futuro, que él sienta que la búsqueda no es finita, que la persona necesita estar en constante aprendizaje".

"Mostrando la importancia de los contenidos en situaciones futuras, intentando relacionar los contenidos con situaciones del día-día escolar"

En el segundo punto de esta investigación, donde dijimos que "es de Piaget el postulado de que el desarrollo pleno de la personalidad bajo sus

aspectos más intelectuales es inasociable del conjunto de las relaciones afectivas, sociales y morales que constituyen la vida de la institución educacional”. Es la psicología genética que explica que el conocimiento no puede ser comprendido de forma reduccionista, pues él resulta de un proceso de construcción efectivo y continuo, comprobado en esta conversación cuando ella dice: “Intentando relacionar los contenidos con situaciones cotidiano”.

**6. ¿Halla la metodología usada adecuada para el aprendizaje?
¿En qué contribuye para la formación integral del sujeto, es decir, en su criticidad, individualidad, en fin, en la formación de su ciudadanía?**

"La encuentro adecuada en la medida en que todos participan con entusiasmo de las actividades”.

“Ella contribuyó en el aumento de la autoconfianza del alumno, en la capacidad de superación”.

“Sí, despertando el factor conocimiento en los alumnos”

"Intento utilizar las metodologías que faciliten el entendimiento y el aprendizaje”. También procuro orientar al alumno para leer, interpretar, investigar siempre, creo que buscamos formar alumnos que se puedan colocar y tener una formación integral”

“Creo que contribuyó, pues los niños necesitan de trabajar lúdicamente, pues el jugar lleva a transformar las necesidades en nuevos saberes, y jugando está aprendiendo –aprender jugando- formando un individualismo, su criticidad transformando así su saber.”

Como prueba, nos referimos a Vygotsky cuando se aborda la pregunta de jugar:

“Jugar es una actividad psicológica de grande complejidad que desencadena el uso de la imaginación creativa por la imposibilidad de satisfacción inmediata de deseos por parte del niño”

Esa actividad enriquece la identidad del niño, por lo tanto experimenta otra forma de ser y de pensar; amplía sus conceptos sobre las cosas y las personas, porque la tarea desempeñar varios papeles sociales al representar diferentes personajes.

Para Vygotsky una de las funciones básicas del juego, es permitir que el niño aprenda a elaborar/ resolver situaciones conflictivas que vivencia en su día-a-día. Para eso, usará capacidades como la observación, imitación y la imaginación.

7. ¿Cuáles son las mayores dificultades que usted encuentra en su día-a-día en la sala de clase? Respuestas de las profesoras regentes.

"Con los alumnos apáticos "

"La mayor dificultad es trabajar, jugar y transformar actividades en situaciones lúdicas, y mantener la disciplina y el buen comportamiento, adecuado a un buen rendimiento. Falta límites para las bromas en el patio, eso a lo poco que se pueda aprehender".

"Falta de hábitos de estudios"

"Grupos numerosos, poco espacio en el aula"

"Desmembración de las familias, eso acarrea baja autoestima en el alumno, dificultad de concentración, indisciplina".

La solidaridad "en la "y "de la" cancha es visible cuando se considera la disciplina de Educación Física como una disciplina menor, donde el alumno que no gusta de la misma, dispensado por la interferencia de la dirección (que nunca acompañó en una única clase) como si él frecuentase las otras disciplinas (Matemática, Historia, Inglés) porque le guste.

Ningún profesor de la escuela da al alumno la opción: ¿a quién le gusta permanecer aquí dentro?, o ¿a quién no le gusta puede salir y hacer un trabajito impreso en Internet entendiendo al menos lo que está escrito?

¿Por qué en la Educación Física puede?

¿Cómo hablar de "corporeidad" en los planes de estudios?

Con estas charlas las profesoras revelan su visión sobre el alumnos cuerpo-sujeto de aprendizaje, y los problemas enfrentados en el día-a día escolar. El hombre es corporeidad, y como tal, es movimiento, es gesto, es expresividad, es presencia.

Maurice Merleau Ponty describe esta presencia del hombre como corporeidad, no obstante el hombre se reduce al concepto de cuerpo material, pero en cuanto al fenómeno corporal, es decir, expresividad, palabra y lenguaje.

¿El hombre es movimiento, que se vuelve gesto, habla, que instala la presencia expresiva, comunicativa, y creadora, como disculpar un niño en edad escolar de una actividad de esas? Aquí, justamente en este espacio, está la Educación Física , tiene que ser gesto- el que habla – no el ejercicio o el movimiento mecánico, vacío y ritualista , pero si artístico.

Cuando la profesora se relaciona al distanciamiento entre los diversos sectores, quizás sea la pregunta ya planteada previamente: la falta de apoyo pedagógico en la escuela. Es importante que se rescate el trabajo colectivo, interdisciplinario de las profesoras en lo que se refiere al currículo y el aprendizaje integral del educando, o sea, en su corporeidad.

Las mayores dificultades encontradas en el quehacer pedagógico de las profesoras de quinto grado, por tanto son: utilizar lo lúdico en la metodología, grupos numerosos y salas pequeñas, falta de hábitos de estudio de los alumnos, ausencia de los límites en el patio, desmembramiento de las familias, baja autoestima de algunos alumnos, dificultad de concentración, indisciplina, distanciamiento entre los diversos sectores, falta de apoyo pedagógico, alumnos excluidos de la Educación Física.

Todos los aspectos acentuados arriba son interesantes y pertinentes, pues de hecho, el plan de construir una práctica pedagógica sellando una educación integral de los alumnos, un abordaje diversificado de contenidos y de procesos de enseñanza y aprendizaje y la consideración de la cultura corporal como un campo de conocimiento de relevancia sociocultural son los desafíos actuales de la educación en el Brasil.

4.6.3. Respuestas del Equipo Directivo

Conocer el humano no es separarlo del universo, sino situarlo en él.

Morin (2004)

Como vimos en los planes de estudios, todo el conocimiento debe contextualizar su objeto, "quiénes somos" es inseparable de "dónde estamos" , de "dónde vinimos", el " por qué de donde vamos".

De acuerdo a la directora de la escuela la corporeidad busca el desarrollo de la autonomía, la cooperación, la participación social, y la afirmación de valores y principios democráticos.

Según la directora de la escuela, la corporeidad en el PPP y el PE de la escuela es muy importante, porque la Educación Física admite que se vivencien diferentes prácticas corporales procedentes de las más diversas manifestaciones culturales (danzas, deportes, juegos, gimnasia, etc.) y nuestra propuesta contempla eso, también dice que la teoría está relacionada una vez que el profesor contextualiza la práctica.

Sobre aprendizaje, es el pensamiento de la directora: “Es el modo como los seres adquieren nuevos conocimientos, desarrollan competencias y cambian el comportamiento.

Las mayores dificultades encontradas por la dirección de la escuela son:

- Pocas personas en lo pedagógico.
- Muchas interrupciones (padres, estudiante, a veces las personas permanecen el día entero resolviendo problemas)
- Profesores que trabajan en otras escuelas (difíciles de conciliar horario, participación en la reunión).

En esta conversación entendimos que para los educadores de la escuela, la pregunta corporeidad es responsabilidad de la Educación Física.

Buscamos apoyo en João Batista Freire y Santin para decir que a través de los descubrimientos corporales y lúdicos el niño se comunica, aprende y habla de sí mismo, por lo tanto, un conocimiento que ya debería estar siendo vivenciado por todas las profesoras en sus prácticas diarias, también lo lúdico necesita ser parte de la vida de toda la escuela.

4.6.4. Relato de la experiencia de las profesoras

Al abordar la pregunta de corporeidad y aprendizaje en una relación político-pedagógico, trajo un revés a la historia de la humanidad, en el sentido de comprender el mirar del educador sobre el niño en su condición corpórea, y de cómo es considerada en la construcción de su saber.

Para el grupo, fue interesante oír la posición de una de las colegas, que además de profesora, es madre de alumno.

Dice la madre-profesora:

Esa dificultad que la “colega” habló, yo vivencio todos los días con mi hijo. Me veo en esa dificultad, ellos no tienen madurez para acompañar nueve profesores, Educación Física fuera de horario, tema entrenamiento.. Hasta ahora yo no tuve problemas, pero me siento privilegiada por tener tiempo de acompañar a mi hijo, pero ¿quién no tiene tiempo?, y si yo tuviese problemas ¿iría a recurrir aquí a la escuela?

Entendemos que esta sea la mayor preocupación de madre y profesora, una experiencia perceptiva y cognitiva: percibir que aquello que está aconteciendo en la escuela tiene que ver con toda la existencia-familia, acompañamiento, rendimiento, cambio...Esta es un descubrimiento sorprendente para el educador: está todo relacionado, incluso repite este discurso, por ser parte del nuevo sentido común. (Vasconcellos, 2001).

Para hablar de corporeidad y aprendizaje como relación política-pedagógica necesitamos entender la necesidad de microvisión dentro de una macrovisión.

Sucede que el deseo del alumno está relacionado de tal manera al objeto de enseñanza que está siendo propuesto, la forma de abordaje, el ambiente, la visión que tiene la escuela, en cuanto a sus relaciones familiares, al contexto en que esta inserto, las expectativas de vidas, informaciones a la que tiene acceso, en fin, en cuanto a la realidad en general, afirma Celso Vasconcellos.

Así, entendemos que la tarea más específica del profesor, es aquello que define su campo profesional, la corporeidad, y el aprendizaje – blanco de nuestra investigación, para ser bien desarrolladas exige la vinculación con varios aspectos, que va más allá de la sala de clase, entre los cuales se halla la formación continua de profesores.

Veamos otra dificultad planteada:

"La escuela no ofrece condiciones para presentar otras actividades".

"Las artes deberían ser mas valorizadas"

"Sólo los pueden pagar una academia, participan de alguna actividad que eventualmente acontece en la escuela".

"No conseguí hasta hoy hacer lo que me gusta".

"Principalmente lo emocional del niño está cada vez más difícil".

"La gente queda castigada".

"Ellos no tienen con quien conversar de mañana".

"Profe, yo dormí a las seis de la mañana porque estaba mirando la televisión y por eso dormí toda la mañana"

"Niños si vienen y van para la sala de clase permanezcan allá con sus alumnos"

"Creo que tienen que tener un acompañante diferente para el quinto grado".

"El alumno tal tiene problemas gravísimos, la madre no consigue coordinar lo que la escuela hizo hasta ahora"

La psicopedagogía por intermedio de Fernández (1994) cuestiona las causas de esas "dificultades de aprendizaje" diciendo:

Las profesoras al salir de la queja inicial pueden comenzar a ejercer un juicio crítico, puede comenzar a pensar, reflejar, dar el espacio a las preguntas, soportar el vacío momentáneo de la ausencia de respuestas, sin caer en la facilidad de las supuestas explicaciones rápidas que las quejas implican.

Así como en la historia de la humanidad no hizo futuro sin pasado, en la construcción de cada sujeto no piensa su actual movimiento, sin antes mirar su historia, marcas que lo constituirán como sujeto, sea él alumno, profesor gestor o no. Percibimos eso dentro de la conversación de una de las profesoras:

"Sólo creo que para que eso suceda, considerando que todo está diferente tenemos que leer más para entender mejor y resolver mejor los problemas. Con la lectura queda más fácil, existen problemas que antes yo no sabía como resolver y que acontecen hoy, después de las lecturas tengo certeza, lo resolvería diferente"

¿Cómo entender el proceso de aprendizaje sin volver la mirada hacia el pasado en la historia que se fue construyendo?

Sin vivir corporalmente las relaciones espaciales y temporales, queda difícil hablar de aprendizaje integral.

Nos sorprendió encontrar prácticas tan relevantes en el campo pedagógico, que adquieren eco por las voces de las profesoras, que temían no silenciar, porque creen en nuevos paradigmas educativos, esquematizan la corporeidad como relevante en el quehacer pedagógico desde los grados iniciales. Paradigmas que hemos buscado rever a lo largo de nuestra caminata.

“No sé lo que los niños de cuarto hacen, que tu permanencia en la sala de clase y es un silencio total y cuando ellos llegan al quinto....”

“Veo diferente, el buen profesor no es aquel que consigue hacer al alumno permanecer cuatro horas sentado”

“¿No será por eso que cuando ellos llegan al quinto y se sueltan?”

“Ellos vienen para la escuela con toda la energía, pasaron toda la mañana en frente de la televisión, llegan aquí y quieren rebasar todo”

Con estos comentarios, necesitamos reportarnos en la historia, en Foucault, precisamente en la segunda mitad del siglo XVIII. Hubo, durante la época clásica, un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Encontraríamos fácilmente señales de esa grande atención dedicada entonces al cuerpo que manipula, modela, entrena, obedece, responde, se torna hábil o cuyas fuerzas se multiplican. La disciplina, según Foucault fabrica cuerpos dóciles, sumisos.

A partir de esos datos fue posible percibir varios aspectos importantes y convertirlos en el objetivo del investigador que es investigar, comprender, e interpretar cómo se da la relación de la corporeidad en la acción pedagógica para entonces proponer acciones que vengan a ayudar a los educadores en esa relación.

Destacamos también el respeto que debe haber con el universo propio de quien procede la información, pues es ella que permite la posibilidad, la interacción del investigador con el objeto de la investigación y el entorno que lo rodea.

Los métodos, las técnicas y los procedimientos de esta investigación convergen a la fundamentación teórica en la cual se inserta.

4.7. Responsabilidad⁶: perspectivas de superación

*Para ser grande, sé íntegro, nada te exagera o excluye.
Sé todo en cada cosa. Pon cuanto sea necesario, en lo mínimo que
haces. Así en cada lago la luna brilla toda, porque vive en lo alto.*

Fernando Pessoa

¿Quién responde por las acciones necesarias para el cambio de la práctica educativa?

En principio nos parece que la responsabilidad sería de todos los envueltos en el proceso, aunque con diferentes grados de ponderación. Hacer frente a la emergencia cada vez más acentuada, de las dificultades por la que pasa la educación brasilera, ¿"qué hacer"?, es una búsqueda grande. Cuando pensamos que hacer pensamos también en ¿para quién hacer? ¿a quién compete la tarea de intervenir en realidad?

Entendemos que una de las principales tareas a ser encaradas es la de postura del educador en hacer frente a la responsabilidad del problema. A través de la pregunta de responsabilidad, vamos a aproximarnos a la ética del trabajo docente. El campo de la ética, es el campo de constitución de la existencia humana, y tiene que ver con el conjunto de valores que son asumidos históricamente por la humanidad.

Los profesores dicen que los responsables por los problemas que surgen en las salas de clase son los padres, y éstos a su vez, culpan a los profesores y la escuela, en fin al sistema.

Quizás sea razonable suponer que el cambio de la práctica educacional dependa, aunque con diferentes grados de ponderación de todos los envueltos, inclusive los alumnos. Lo que percibimos es que no todos están comprometidos con cualquier tipo de estudio o cambio.

⁶ La pregunta sobre responsabilidad nos remite a un conjunto de aspectos importantes e inter-relacionados como libertad, autonomía, disciplina, condicionamiento, conciencia, dependencia, etc.

Es interesante, percibimos en la historia los diferentes papeles asignados por la sociedad a la escuela. Tomando el siglo XVI como referencia, nos dimos cuenta que se le atribuía a la escuela la responsabilidad de leer, escribir, básicamente para leer la Biblia, antes de esa era, al artesano que enseñaba determinado oficio.

Hoy, vivimos un punto casi extremo, en que se pide que la escuela haga todo lo que la familia, la iglesia y la sociedad no están consiguiendo lograr, es decir, formar el ser integral, humanizar. Un indicador de esto es el número de atribuciones de las tareas a los profesores, desde los hábitos educativos básicos como la higiene, hasta la búsqueda del sentido por la vida.

En términos más históricos, quizás pudiésemos encontrar las primeras manifestaciones en nuestro proceso de colonización: aquí sólo se vive en función de la metrópolis, como también todo de ella se esperaba, y todo allá se decidía. Encontramos ahí las raíces de transferencia de responsabilidad en la propia lógica selectiva social, el hecho de no tener lugar para todos, genera una competencia acertada, característica del sistema capitalista.

En relación a la familia encontramos todavía un cambio histórico de su condición: la ida de la mujer para el mercado de trabajo, separación de parejas, desempleo, sobrecarga de trabajo debido a la disminución salarial o el involucramiento en la lógica consumista. Podemos también observar que en algunos casos la transferencia de responsabilidad puede suceder por desorientación de la persona que delega al otro, por entender que le sea más competente.

Necesitamos construir nuestra historia dentro de la realidad en que vivimos, buscando soluciones, para los problemas que surgen, a partir del colectivo.

4.8. Los grupos observados en el espacio-tiempo-escuela

Nuestra observación de los grupos está relacionada a la investigación realizada con las profesoras, para entender que los alumnos forman parte del trabajo docente, sin ellos no habría que hacer pedagógico.

Entendemos que lo ideal sería -si los espacios escolares se constituyesen en locales de relaciones interactivas- que permitiesen a la comprensión humana en sus posibilidades múltiples, privilegiando a la educación del hombre entero rescatando los valores olvidados, la armonía, la comunicación y la sensibilidad que fueron, en el correr de la evolución, suplantados por la disciplina y domesticación del cuerpo.

Quizás sea sólo en la escuela que el niño tiene la posibilidad y oportunidad de correr, jugar, saltar, gritar en fin hacer aquello a que todo niño tiene derecho y voluntad de hacer.

La escuela abrió mayor espacio, y da mayor valoración al desarrollo mental del niño, olvidando de verla en su plenitud, imponiendo límites, en lo que concierne al movimiento corporal. Cuando a la verdad debería ser trabajada la interdisciplinariedad, percibiendo así que el niño como un todo para la armonía de su desarrollo.

Espacios abiertos, conocidos emergentes, articulación de saberes, requieren un cambio en la práctica pedagógica y exigen de los educadores una postura que reconozcan al educando en su multidimensionalidad favoreciendo el aprendizaje individual y colectiva.

Durante las clases los alumnos van cobrando una postura de organización, silencio y concentración de acuerdo con el contenido trabajado. En la mayoría de las clases, las mesas y sillas están dispuestas en filas. Son raras las profesoras que trabajan con una organización diferente, con círculo, semicírculo, pequeños grupos.

Después de cada clase se provoca el cambio de profesoras. Ese momento es solamente para que las profesoras cambien de clase, por lo tanto, los alumnos aprovechan para dar una escapadita y pasear por el patio o en la propia clase. Al llegar en la sala de clase, la profesora necesita “acomodarlos” antes de iniciar las actividades.

En el horario de recreo ellos juegan mucho. Algunos aprovechan para ir al refectorio donde se sirve la merienda (lunch), cuando retornan para las clases, dicen las profesoras, que demoran más para calmarlos. “yo solo quedo mirando, no hago nada hasta que ellos se den cuenta que estoy allí, y se van acomodando”relató una de las profesoras.

El ejercicio de disciplinas asume un dispositivo que obligue por el juego de la mirada, de la mirada jerárquica, de la sanción normalizadora y de la examinación. La supervisión jerárquica induce, con la mirada, efecto de poder: el individuo entrenado debe sentirse que miró permanentemente. (Foucault, 2005)

Una observación minuciosa del detalle, y al mismo tiempo un enfoque político de esas pequeñas cosas, para control y utilización de los hombres, suben a través de la era clásica, llevando consigo todo un conjunto de técnicas, todo un cuerpo de procesos y de saber, de descripciones, de recetas y datos. Y de estos "simulamientos, sin duda, nació el hombre del humanismo moderno. Nuestras escuelas son frutos de ese humanismo que muchas veces amordaza al alumno, matando su creatividad, su criticidad en nombre de la disciplina y el orden.

La creciente complejidad ⁷de las relaciones sociales con su diversidad, desigualdad y rapidez de transformación, exige un perfil social más flexible, estrategias colaborativas que envuelvan toda la comunidad escolar, y requiere que la educación ejerza de forma abierta y dinámica la organización del proceso de adaptación entre hombre-sociedad- naturaleza y de los límites de ella.

4.9. Las charlas de los alumnos.

Para el entendimiento de la investigación serán hechos comentarios pertinentes a los cuestionarios y las respectivas respuestas de los alumnos expresas a través de gráfico, expuestos e interpretados como también

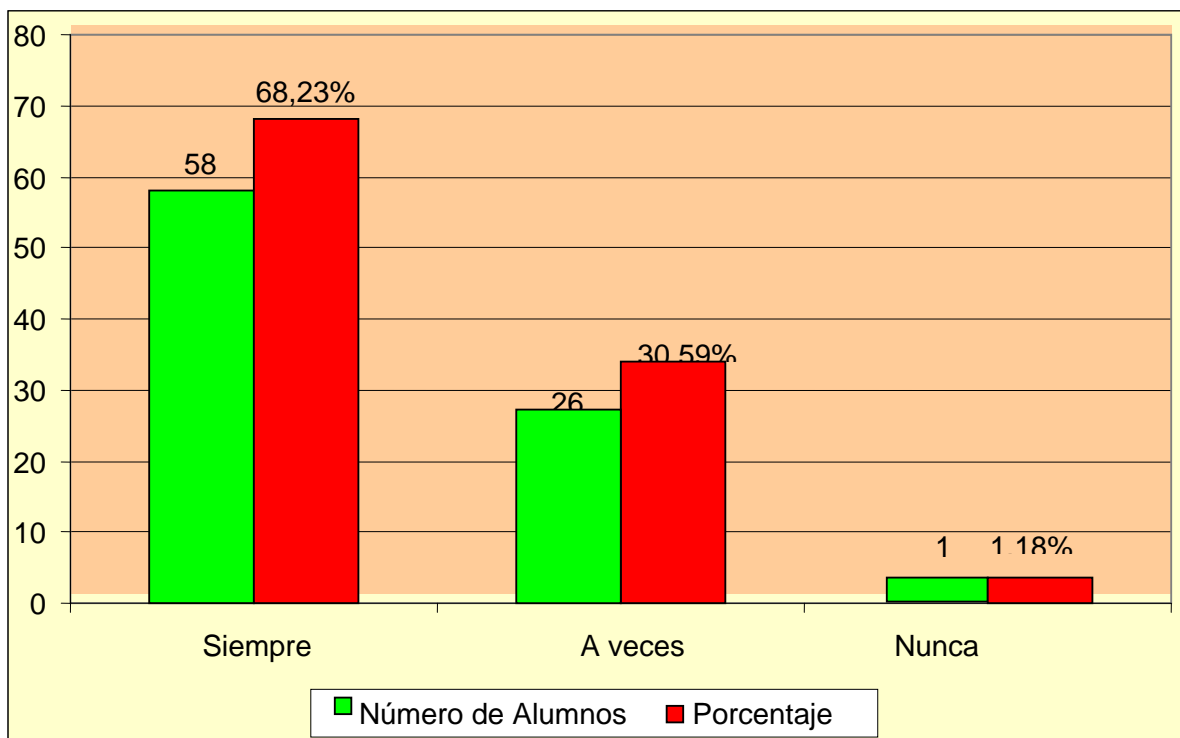
⁷ MORIN, Edgar. 2000. Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. San Paulo: UNESCO/Cortez

observación- percepción del investigador sobre los factores implícitos a los cuestionarios estructurados.

Según Lüdke y André (2003) la investigación exploratoria permite también, aliar las ventajas de obtener los aspectos cualitativos de las informaciones a posibilidad de cuantificarlos posteriormente. Esto nos permite la aplicación de cuestionario a los alumnos, como un recurso más para esta investigación.

¿Participas de las actividades propuestas por todas las profesoras en la sala de clase?

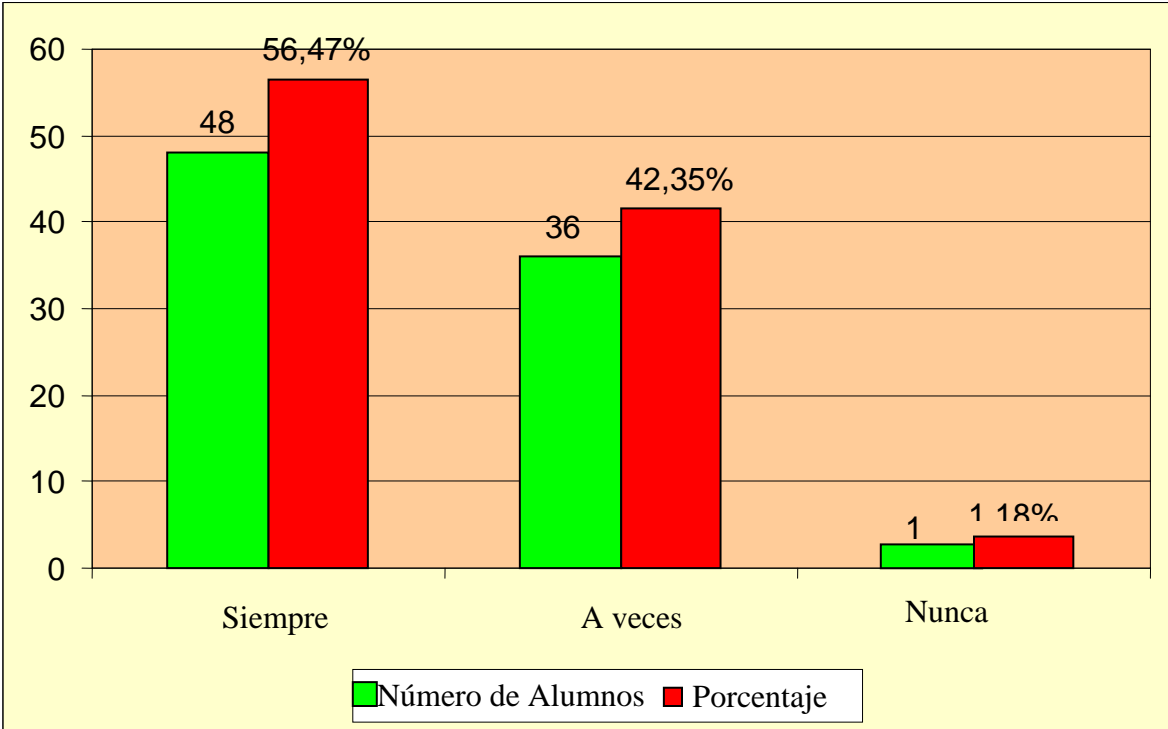
Gráfico 02- Participación en las actividades



De los ochenta y cinco alumnos entrevistados sobre la participación de las actividades propuestas por todas las profesoras en la sala de clase, cincuenta y ocho respondieron sí, y que equivale a sesenta y ocho por ciento de los alumnos. Entendemos que este número muy pequeño, considerando que la participación en las actividades es factor importante para que acontezca el aprendizaje. Más preocupante todavía es la no participación, y la participación eventual. Algunos de los alumnos que participan eventualmente dicen que después ellos estudian en casa.

¿Te gusta ayudar a tus compañeros en la sala de clase?

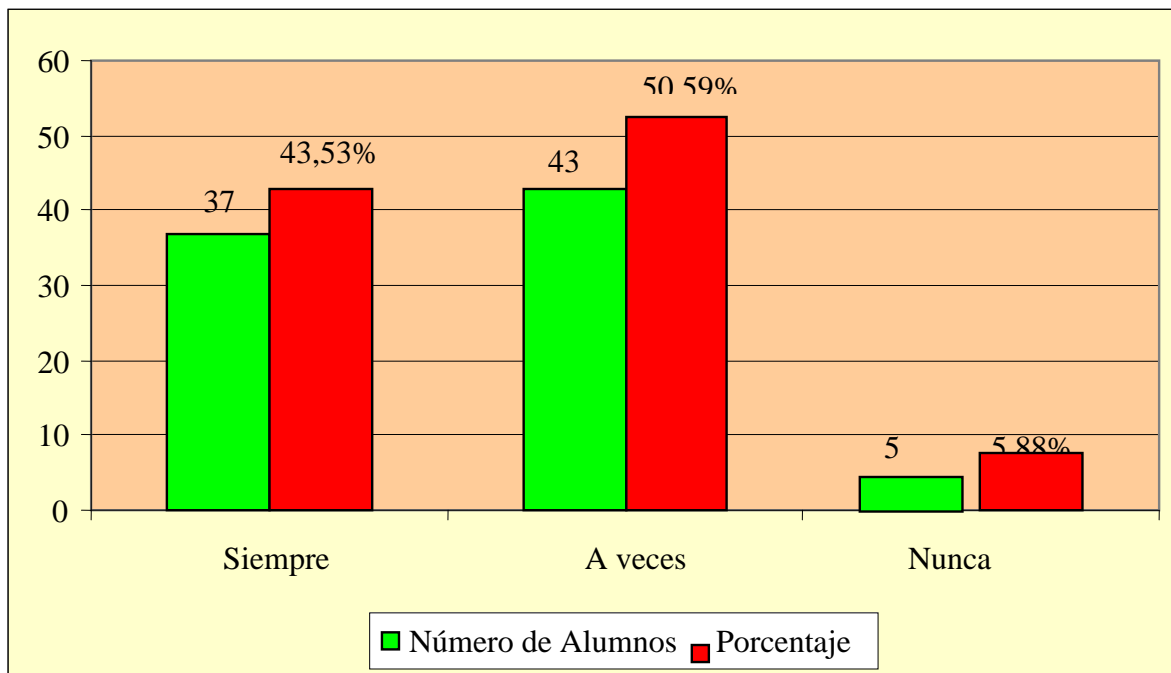
Gráfico 03- Ayuda a los ccompañeros



Cuando fueron interrogados sobre ayudar a los compañeros, percibimos que una mayoría se preocupa en ayudar a los compañeros, son muchos los que ayudan, solo a veces. Dijeron que tienen actividades que no les dan tiempo de terminar o de ayudar a los colegas. Se percibe poca interacción entre los colegas, falta de cooperación revelando todavía la fase egocéntrica de los alumnos.

¿Cuándo encuentras alguna dificultad, te gusta ser ayudado por tus amigos?

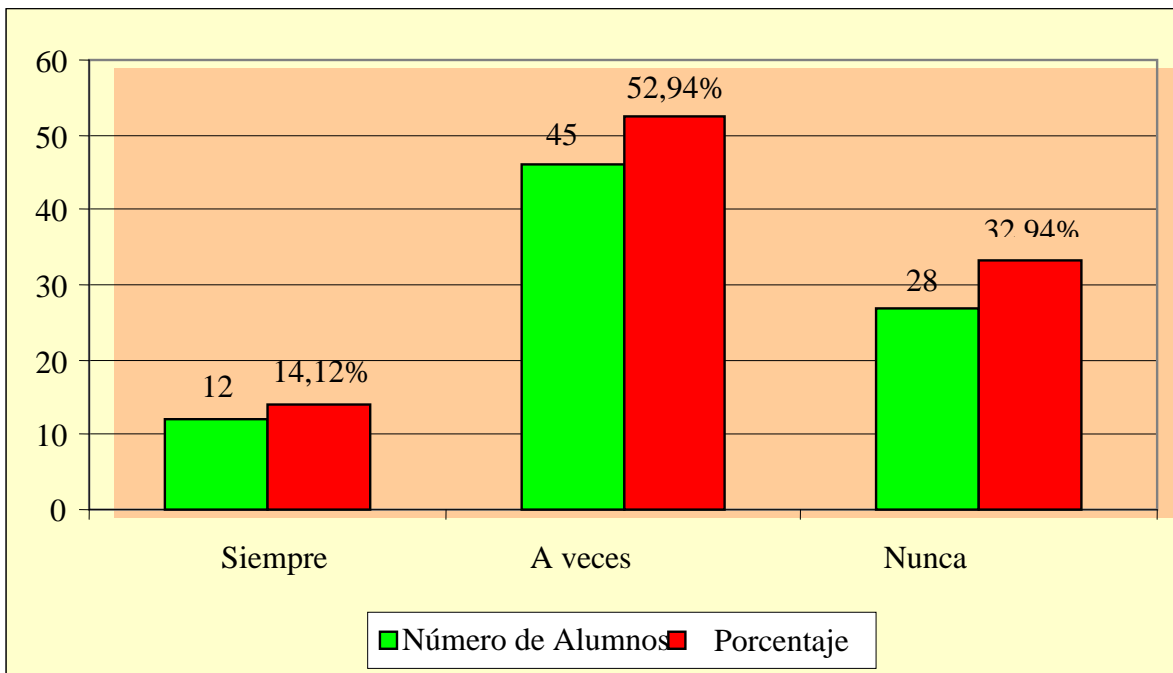
Gráfico 04 – Ayuda de los compañeros



En cuanto a ser ayudado, el porcentaje disminuyó, y “no” sumado a “a veces”, traspasa el “sí”, lo que consideramos preocupante, pues la ausencia de interacción puede llevar al individualismo, haciéndose necesario elevar el índice de interacción dialógica entre los alumnos, a través de trabajos en equipo y actividades dinámicas que envuelvan a todo el grupo.

En las actividades propuestas durante las clases, ¿te gusta trabajar?.

Gráfico 05- Formas de trabajo



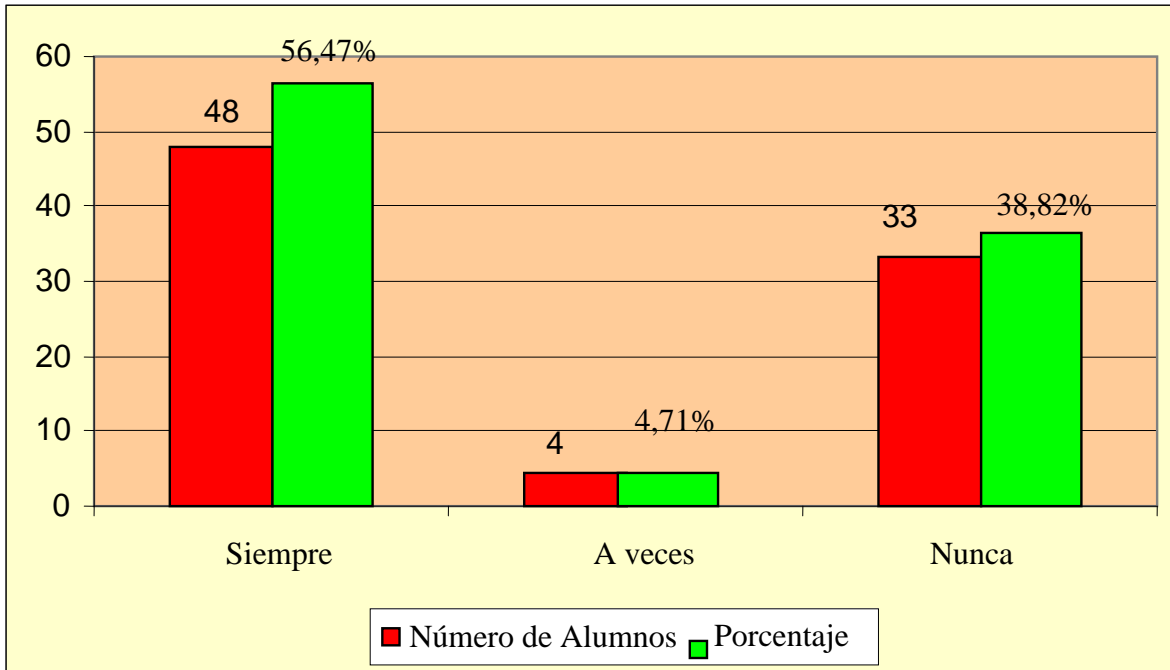
Comparando las dos preguntas anteriores con esta tercera, percibimos más claramente todavía las dificultades citadas anteriormente por las profesoras, en cuanto a la organización de un trabajo más diversificado, más lúdico debido a la falta de relacionamiento entre todos los alumnos. Existen muchos grupos “cerrados” generando grande dificultad en las relaciones interpersonales.

En un análisis más profundo, podemos decir que hay prácticamente un equilibrio entre el número de alumnos que le gustaría trabajar con grupos diferentes (45 alumnos), y la suma de los que “no se mezclan”, según los mismos (12 alumnos), con los que “no se abren el grupo” (28 alumnos), un total de 40 alumnos.

Al presentar estos resultados a las profesoras de los grupos sugerimos que se utilice más lo lúdico, para rescatar el sentido de grupo, de compañerismo, de solidaridad, para lo que se valió de 45 alumnos a quienes les guste trabajar con grupos diferentes. Estos podrán contribuir significativamente para una relación más solidaria entre los alumnos, pues se presupone que los niños todavía vivencian la heteronomía, haciéndose necesario un cambio de posicionamiento y postura pedagógica para una caminata en dirección a la autonomía.

¿Su familia le acompaña en las tareas?

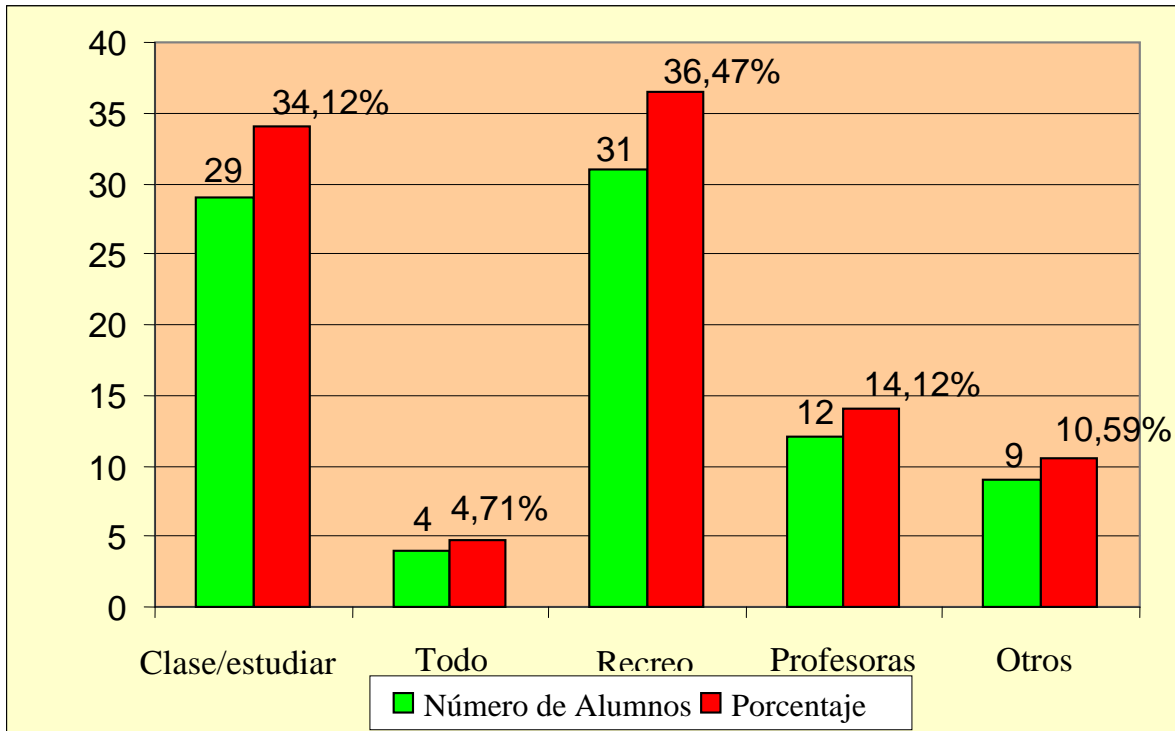
Gráfico 06- Acompañamiento de la familia



Conforme a lo relatado por las profesoras, una de las grandes dificultades de la escuela, es la desmembración familiar y el poco involucramiento de los padres en la formación de los hijos. Cuatro alumnos son considerados abandonados intelectualmente por la familia, nadie los acompañan, tiran a la escuela toda la responsabilidad, y otras 33 familias acompañan las actividades de los hijos sólo a veces. Aquí los niños justifican a la familia diciendo que la madre estudia a la noche, o el padre llega muy cansado, que tiene otros compromisos. Esto genera otra dificultad citada por las profesoras: ¿Cómo realizar un trabajo con todos los alumnos de forma a despertar la creatividad y el potencial de todos sin prejuicio de aquellos que se encuentran en un nivel más avanzado? Nos referimos aquí a los 48 alumnos que tienen acompañamiento sistemático de las familias.

¿Qué es lo que más te gusta de la escuela? (solamente una respuesta)

Gráfico 07. Preferencias en la escuela



Veinte y nueve de los ochenta y cinco alumnos entrevistados dicen que les gusta las clases y estudiar. La mayoría, treinta y un alumnos, le gustan de todo lo que existe en la escuela, inclusive estudiar, refirieron. Doce alumnos gustan de lo mismo, y de las profesoras. Los otros nueve citaron el refectorio, el laboratorio de informática y los deportes. Estos datos nos llevan a creer que la escuela realmente necesita, un espacio abierto y agradable donde educandos y educadores vivencian situaciones de aprendizaje de forma significativa para no limitar a la escuela como espacio exclusivo de estudio, lo que podría rechazar las posibilidades de aprendizaje que pueden ser construidas en cualquier ambiente en que haya interacción entre el sujeto- aprendiz y el mundo que lo rodea, buscando resolver las interrogaciones que ese contexto provoca. Se hace necesario estimular al alumno a estudiar no sólo en la sala de clase, sino en todos los ambientes que según ellos son más agradables.

En cuanto al recreo, realmente es el momento en que los alumnos consiguen exteriorizar toda la energía acumulada de las horas en que se encuentran sentados, sea en la sala de clase, o en casa en frente de la televisión, como también fue citado. Con este resultado provocamos una discusión con las

profesoras sobre la necesidad de una pedagogía del movimiento donde lo lúdico esté presente en todos los momentos de la vida del niño en la escuela.

Así, como un enfoque para la educación en general, la cuestión de corporeidad merece ser cuidadosamente expuesta, divulgada y vivenciada en la escuela, comenzando por su concepto.

La corporeidad implica la inserción de un cuerpo humano en un mundo significativo, la relación dialéctica del cuerpo, consigo mismo, con otros cuerpos expresivos y con los objetos de su mundo.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Al iniciar nuestra investigación tuvimos muchas ilusiones, que en verdad, a lo largo del camino se fueron distanciando e incorporando verdades nuevas. En la búsqueda de la comprensión en torno de la pregunta corporeidad y aprendizaje: una relación política-pedagógica nos encontramos con una realidad que puede no estar muy distante de nosotros, sin embargo sabíamos que en un universo tan grande como al que rodea a la educación y los profesionales envueltos, puede no ser tan significativo el hecho de encontrar conceptos de autores que se encajan perfectamente en el discurso y en la práctica de algunas profesoras.

Buscamos entonces, como punto de partida, un revés en la historia con base en el estudio bibliográfico, en las observaciones y entrevistas realizadas junto a los educandos y a los educadores implicados en la investigación.

Trazamos un paralelo entre los conceptos que sustentaron la investigación y la concepción de los profesores de quinto grado del Instituto Estatal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga, RS, Brasil.

Formar capacidades⁸, es la palabra de orden y muchas veces las relaciones humanas quedan en segundo plano. La preocupación mayor gira en torno a los contenidos que necesitan ser desarrollados durante el año lectivo.

A pesar de que la docencia, se incorpora entre las profesiones de cuidado debido a sus características, la misión de educar es una de las más complejas.

La producción de cuerpos sumisos, y dóciles de que nos habla Foucault (2005) se da por el hecho de que, preparar a los niños para el futuro, no se ve en los niños en la actualidad, como criaturas del presente, pero del futuro. Por eso son víctimas de una educación calibradora, donde sólo se puede hacer aquello que les es ordenado, sin consciencia crítica y política, fáciles de ser explotados, masificados y usados para la construcción del poder de algunos, siendo incapaces

⁸ Según, Philippe Perrenoud es la facultad de cambiar un conjunto de recursos cognitivos como saberes, habilidades, informaciones para solucionar con eficacia una serie de situaciones.

de percibir esta realidad, y aún incapaces de percibir que existen condiciones de realizar transformaciones y avances.

Conforme a las observaciones y entrevistas analizadas en el punto cuatro podemos decir que los alumnos de quinto grado del Instituto Federal Rui Barbosa de São Luiz Gonzaga, RS, Brasil, son niños dotados de energía, que les impulsa a la inquietud, la inmovilidad, el movimiento, lo que le da una sensación de libertad. Esto es un desafío para todos los que trabajan con ellas.

En la concepción de las profesoras envueltas en la investigación, estos niños se desinhiben en la sala de clase, porque vienen de ambientes donde los movimientos son limitados, impidiéndoles hacer lo que desean, quedando parados, quietos y obedientes frente de una televisión, haciendo solamente lo que los adultos aprueban, pues son ellos los que tienen el poder sobre éstos, son las autoridades.

Así el cuerpo es moldeado por la cultura de cada individuo, ya sea por su manera de ser y actuar en su medio, o por la escuela que dicta reglas sobre el cuerpo, aplicándole prohibiciones e interfiriendo en el modo de andar, hablar, vestir, alimentar, sentir o en la práctica de actividades físicas.

En esta búsqueda observamos en toda la escuela, las implicaciones de un trabajo parcial, a partir del momento en que no conseguimos reunir al Equipo Directivo con las profesoras regentes, ni obtener las informaciones de todo el grupo. Sumando eso, podemos observar que en el ambiente escolar aún ocurre la vieja separación entre cuerpo y mente reflejo del pensamiento newtoniano-cartesiano⁹, en el cual la disciplina en la sala de clase, cuida de la mente y cabe a la Educación Física cuidar el cuerpo.

En la búsqueda de un entendimiento sobre corporeidad de las profesoras, nos encontramos con nosotros mismos a través de otro mirar, percibiendo que aquel ser que raramente observábamos, y que también nos observaba a veces en el espejo era más, y estaba realmente vivo. Parece extraño pensar así, por lo tanto percibiendo que la mayoría de las profesoras no se detienen a percibir al máximo, lo que le permite sentir ese cansancio al final del día, y que esperan que probablemente con el sueño desaparezca para recomenzar al otro día. Una

máquina que conecta al piloto automático por la mañana y lo desconecta a la hora de dormir.

En contraposición, los diversos autores investigados nos dicen que el hombre es corporeidad, y como tal, es movimiento, gesto, expresividad, presencia. Si la presencia es marcada por la postura el aprendizaje, no puede ser comprendida de forma reduccionista, separado como algo pre-determinado, pues resulta del proceso efectivo y continuo de la construcción de saberes.

Así, reflexionar sobre la pregunta de corporeidad y aprendizaje en una relación política-pedagógica, es reflexionar sobre una educación integral, esto es, de cuerpo entero sustentada por un nuevo paradigma, sin negar el valor que el viejo tuvo en nuestra formación, mas buscando extendernos además de este. De esa forma, un cambio paradigmático es un último análisis, un profundo cambio de vida, cambiando nuestra forma de conocer y de sentir también.

Creemos en prácticas de conciencia corporal, como un camino para el autoconocimiento, y para el desarrollo de la conciencia, un camino que privilegia el ser, proporcionando el contacto consigo mismo, con los otros y con el mundo, a través del toque, la percepción y de la auto-observación.

Partiendo de las entrevistas con las profesoras buscamos diseñar algunos trazos de polémica en torno del conocimiento y del aprendizaje, con el objetivo de resaltar su sentido político.

Sabemos que el conocimiento no nace con el individuo, ni es dado por el medio social, el sujeto construye su conocimiento en la interacción con el medio, por lo tanto, el currículo de la escuela puede contribuir para dar sentido al aprendizaje uniéndolos más explícitamente a la acción.

No obstante, si el profesor concibe el conocimiento desde el punto de vista constructivista, procurará conocer al alumno como una síntesis individual de interacción de ese alumno con su medio cultural, político y económico, considerando aún el bagaje hereditario, producto de millones de años de evolución interactuando con una cultura producto de millones de años de civilización.

Según podemos observar, las charlas y reflexiones de las profesoras sugieren un camino pedagógico para la formación continua de la docencia.

⁹ (Capra 1982, p. 61).

En ese sentido podemos afirmar que un simple cambio del concepto epistemológico no garantiza, necesariamente un cambio de concepción pedagógica o de práctica escolar, pero sin ese cambio de concepto superando la enseñanza dividida, no habrá cambio en la educación, la teoría, o la práctica de la sala de clase.

Confrontados con los autores que sustentan la investigación, creemos haber despertado en las profesoras el interés, por el descubrimiento del propio cuerpo, de las posibilidades de aprendizaje integral de los alumnos, plantando una simiente que estuvo con nosotros por mucho tiempo.

Los estudios realizados sirvieron para comprender y argumentar a favor de una práctica más saludable en las relaciones pedagógicas y como un recurso que se suma a los argumentos teóricos, seguido por caminos ya explorados, por lo tanto con mirar atento y curioso, mostrando que no se puede comprender el sujeto y el aprendizaje en pedazos, pero sí de forma amplia y global, esto es en su corporeidad.

Creemos que no hay corporeidad en un cuerpo físico, pero hay espacio para una corporeidad original y exclusiva a ser desarrollada en el cuerpo vivo.

Es posible sí, hablar de corporeidad en la educación. Esto fue constatado en las observaciones realizadas y en las respuestas de las profesoras. No significa dejar al alumno hacer todo sin restricciones, pero sí apuntar con la mirada y la efectividad.

La profesora de Educación Física no disciplina cuerpos, pero transforma cuerpos capaces que emergen¹⁰ en movimientos y gestos que expresan significados, volviendo controlables los cuerpos de los llamados incontrolables. El aprendizaje puede involucrar una trama de investigaciones y descubrimientos gustosos, pues la adquisición de conocimiento, unida a la sensación de placer, transforma el acto de aprender en algo diferente, sobresaliente para el educando y para el educador. Con base en estas reflexiones creemos que las profesoras envueltas en esta investigación tendrán condiciones de fundamentar su práctica, basándose en la corporeidad como condición primera de aprendizaje.

¹⁰ En el sentido de desabrochar.

Resaltamos que la investigación que ahora presentamos acerca de la corporeidad traspasa el ámbito de intuiciones personales y entra en el ámbito de conceptos basados en argumentos que emergen de las interacciones y de los saberes que fecundan la acción pedagógica.

La diferencia que marca nuestro abordaje está en la comprensión y en la articulación de los saberes a la luz de un nuevo enfoque teórico-práctico, bajo el amparo de un nuevo paradigma: la corporeidad y el aprendizaje en una relación política-pedagógica.

RECOMENDACIONES

Al llegar a la escuela el niño necesita sentir seguridad y contentamiento, porque allí encontrará un ambiente adecuado para investigar, despertar su curiosidad, sin ser censurado, ni juzgado, pues es a partir de ese conocimiento que él osará conocer el otro y el mundo.

El cuerpo debe ser para el niño una fuente de descubrimiento y afirmación, a través de experiencias placenteras que vengan a darle seguridad. Aparece como instrumento fundamental de contacto en las actividades que le ofrecen posibilidades de explorar, conocer y aprender.

Todos los profesores para entender a los niños y procurarles actividades corporales tan importantes a su desarrollo motor, necesitan acompañarlas, participando de sus actividades, incentivándolas y aprendiendo con ellas. Estas actividades “no pueden quedar sólo en la responsabilidad de la Educación Física” (Grifo Nosso).

El profesor deberá saber conciliar lo afectivo e intelectual, pues el alumno, sólo aprende aquello que realmente lo cautiva, y cuando se siente seguro, a través de lo que el profesor siente, hace y crea. Sólo habrá aprendizaje realmente cuando el profesor sienta afectividad sin representar, cuando sienta amor, cariño, ternura, alegría por estar cerca de él y principalmente creyendo en cada niño respetando las limitaciones y la individualidad de cada uno.

El niño que posee dificultades de atención tanto en los juegos, como en la sala de clase, en el relacionamiento con los colegas y profesores, necesita de mayor atención e incentivo para superar el romper alguna barrera que dificulta su desarrollo en la escuela.

El papel de la escuela, y del profesor, es comprender y contribuir para el desarrollo del alumno en su totalidad. Por lo tanto lo que se observa en el proceso educacional es la separación entre lo emocional y cognitivo, afectivo e intelectual, sentir y pensar, impidiendo al niño, construir su aprendizaje de forma integral.

Cada sujeto es expresión de su individualidad y de su colectividad, pues el "yo se produce" en las "y" y "de las" relaciones con los demás y su acción está centrada en la construcción de un proceso educativo fundado en la interactividad y en la creatividad.

Por lo tanto, "cada profesora" necesita privilegiar y colaborar con la construcción de una educación integral, por entero, valorizando todas las dimensiones humanas (razón, sentimientos, emociones, instintos, espiritualidad). Para que eso realmente acontezca, urge que se desarrolle en la escuela un trabajo realmente colectivo, con encuentros, reuniones, intercambio de experiencias con apoyo pedagógico que posibilite al educador potenciar con el educando los vínculos entre el conocer, el hacer y el ser, presentes en la Filosofía de la escuela, en los Planes de Estudios y en el Proyecto Político Pedagógico.

Las acciones necesitan expresar la valoración de las diversidades y las diferencias, de tal modo que existan espacios de innovación, cooperación, estímulo e imaginación. Este perfil requiere flexibilidad de los papeles, de la comunicación, de la participación de las familias, del compromiso más significativo del Equipo Directivo, de las relaciones mediadoras del aprendizaje para desarrollar la libertad de expresión, la confianza, el placer de estar juntos y aprender.

El ritmo acelerado de cambios en el contexto del aprendizaje vuelve a la política de innovación en una necesidad con perspectivas de que el proceso "corporeidad y aprendizaje: una relación política-pedagógica" sea lo diferencial de aprender a aprender, re-significando, por lo tanto los conceptos de enseñar y aprender estableciendo una nueva configuración del saber: la corporeidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Assmann, H.2005. **Redes Digitais e Metamorfose do Aprender**. Petrópolis Rio de Janeiro.
- Brasil, MEC (1999). Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação.
- Capra, F. 1982. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix LTDA. Tradução Álvaro Cabral.
- Chalita, G. 2001. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente.
- Demo, P. 1997. **Ranços e avanços**. Campinas. SP: Papyrus.
- Elias, M. D. C. 1996 **Pedagogia Freinet: teoria e prática**. Campinas, SP, Papyrus.
- Fernandez, A.1994. **A Mulher Escondida na Professora**. Porto Alegre:Artmed.
- Figueiredo, M. X. B. 1991. **A Corporeidade na Escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças**. Cadernos de Educação e Realidade 3.ed Porto Alegre: Educação e Realidade Edições.
- Foucault, M. 2005. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, J. B. 1989. **Educação de Corpo Inteiro**. São Paulo: Scipione.
- Freire, J.B. 1991. **De Corpo e Alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus.
- Freire, P.2001. **Ética Utopia e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes.
- Freire, P. 2002. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 24ª ed.
- Freitas, G. G. 1999. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciencia corporal e a corporeidade**. Ijuí: UNIJUÍ.
- Gil, AC. 1999. **Metodologia da Pesquisa Social**. São Paulo: ATLAS, 20 ed.
- Lüdke, M e André, M. 1986. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. EPU.

- Manual de Estilo da APA. 2006. **Regras básicas/American Psychological Association**; tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Maturana, H. et all. 2001. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG.
- Merleau-ponty, M. 2002. **O Visível e o Invisível**. São Paulo. Perspectivas/Dinalivro
- Morin, E. 2000. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: UNESCO/Cortez.
- Morin, E. 2004. **A Cabeça Bem Feita, repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Perrenoud, P. et all. 2002. **As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. 1993. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote.
- Piaget, J. 1978. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos.
- Piaget, J. 1990. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1ª ed. Brasileira.
- Piaget, J. 1991. **Seis estudos de Psicologia**. 18 ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária.
- Piaget, J. 2002. **Para onde vai a educação**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 16ª ed., Tradução de Ivete Braga.
- Pilletti, N. 1996. **História da educação no Brasil** São Paulo: Ática, 6ª ed.
- Rabitti, G. 1999. **À Procura da Dimensão Perdida: Uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas Sul Ltda.
- Sampieri, H et all. 2006. **Metodología de La Investigación**. México: Mcgran – Hill Interamericana.
- Santin, S. 1987. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí, Unijuí.
- Santin, S. 2002. **Textos Malditos** - Porto. Alegre: Est. Edições.
- Santin, S..1992. **Corporeidade – Prazer - Jogo - Desafio para repensar o projeto antropológico Contexto & Educação**, Ijuí, N7, N.29.

Santin S. 1992. **Perspectivas na visão da corporeidade.** In **Educação Física & Esportes: Perspectivas para o Século XXI.** Moreira, W.W. organizador. Campinas, Papyrus

Solé, I. 2001. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica;** trad. Beatriz Afonso Neves. – Porto Alegre: ARTMED.

Veiga, I. P. 2003. **Projeto político-pedagógico da escola.** São Paulo: Papyrus 16ª ed.

Vygotski, L. S. 1991. **A formação social da mente** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA 4ªed brasileira.

Vigotsky, L. S. et all. 1986. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone.

FUENTES SECUNDARIAS

http://www.educacaoonline.pro.br/art_a_pratica_de_valores_na_escola.asp?f_id_artigo=570

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html

<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>