

**Las expresiones motrices en perspectiva crítica: saberes y experiencias en clave de los
elementos constitutivos de la corporeidad**

Autores: Katherin Navarro Díaz

Slivin Cerón Hernández

Tutor: Luis Carlos Pérez Ferro

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Julio 2020

Dedicatoria

A nuestros padres que, con su apoyo y la inmensidad de su amor, nos llenaron de múltiples aprendizajes para formarnos como seres humanos.

Agradecimientos

A nuestros familiares

A la universidad, a los maestros y tutores,

A los desafíos y a los cuestionamientos mismos que forjaron nuestra corporeidad y

nuestra vida.

Tabla de contenido

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Tabla de contenido	4
Lista de tablas	7
Lista de figuras	8
Lista de siglas	10
Fundamentación contextual	11
Planteamiento del problema	11
Preguntas problémicas	12
Propósito educativo	12
Justificación	12
Antecedentes	13
El cuerpo desde lo histórico y lo social	14
Sobre las expresiones motrices	19
Concepto de corporeidad	32
Marco legal	34
Perspectiva educativa	40
Perspectiva pedagógica	40
Concepción de educación	41
Las pedagogías críticas como marco de acción en la construcción de corporeidad	44
La Dialogicidad como forma de aprendizaje expresivo	51
Hacia una EF expresiva dialogante	54
Perspectiva disciplinar	58
Fundamentos que inciden en la construcción de corporeidad	61
Sobre los constitutivos de la corporeidad y su procedencia	65
Elementos constitutivos de la corporeidad según el pcp y sus saberes particulares	66
Espacialidad	67
Temporalidad	70

Afectividad	74
Conciencia de ser	79
Perspectiva humanística	84
Algunas reflexiones sobre la sociedad	84
El ser humano en perspectiva cultural	91
Perspectiva contextual del desarrollo (resignificar el desarrollo)	103
Diseño de la implementación	112
Principios y consideraciones generales de la apuesta curricular	112
Macrodiseno curricular	116
Nociones acerca de la naturaleza del currículo	120
Sobre los objetivos de la propuesta	130
Planteamientos sobre los contenidos educativos	132
Hermenéutica como valorativa: hacia una evaluación expresiva dialogante	134
Ejecución piloto	146
Caracterización de la institución	146
Aspectos particulares de la institución	147
Caracterización de la población	152
Diseño microcurricular	156
Cronograma	165
Análisis de la experiencia	166
Reflexión y aspectos relevantes de los estudiantes acerca de la propuesta y su implementación	166
Incidencia de la propuesta didáctica en los estudiantes	
Reflexión y aspectos relevantes de los profesores acerca de la propuesta y su implementación	175
Implicaciones sociales del PCP	182
Referencias	188
Apéndice A. Diarios de campo 1	194

Apéndice B. Diarios de campo 2	195
Apéndice C. Diarios de campo 3	196
Apéndice D. De las sesiones	197

Lista de tablas

Tabla 1. Concepto de corporeidad según autores	33
Tabla 2. Concepto de corporeidad según autores	33
Tabla 3. Cronograma de sesiones de clase	165

Lista de figuras

Gráfica 1: Tipos de expresiones motrices según su complejidad. Autoría propia.	27
Gráfica 2: Tipos de expresiones motrices según su campo de acción. Autoría propia	28
Gráfica 3: Algunos lineamientos educativos de las expresiones motrices pedagógicas. Autoría propia.....	31
Gráfica 4: Dinámica de la relación entre el educando y el educador. Autoría propia.	50
Gráfica 5: Forma en la que aprende el sujeto en la dialogicidad expresiva. Autoría propia.	54
Gráfica 6: Elementos constitutivos de la corporeidad según el pcp y sus saberes particulares. Autoría propia.....	66
Gráfica 7: Cualidades que el sujeto expresa en la propuesta. Autoría propia.	94
Gráfica 8: dimensiones del ser humano a partir de la teoría de desarrollo. Autoría propia	106
Gráfica 9: Macrodiseño curricular. Autoría propia.	116
Gráfica 10: Características de la construcción curricular en torno a problemas. Autoría propia.	123
Gráfica 11: Encuesta de comprensión sobre la educación física con relación a las problemáticas sociales. Autoría propia.	126
Gráfica 12: La hermenéutica como valorativa y sus elementos. Autoría propia.....	145
Gráfica 13: mesodiseño curricular de la implementación piloto del proceso formativo. Autoría propia.....	156
Gráfica 14: Sesión uno del proyecto. Autoría propia.....	157
Gráfica 15: Sesión dos del proyecto. Autoría propia	158

Gráfica 16: Sesión tres del proyecto. Autoría propia	159
Gráfica 17: Sesión cuatro del proyecto. Autoría propia	160
Gráfica 18: Sesión cinco del proyecto. Autoría propia	161
Gráfica 19: Sesión seis del proyecto. Autoría propia	162
Gráfica 20: Sesión siete del proyecto. Autoría propia	163
Gráfica 21: Sesión ocho del proyecto. Autoría propia	164

Lista de siglas

EF	Educación Física
EM	Expresión(es) motriz(es)
LEF	Licenciatura en Educación Física
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PCP	Proyecto Curricular Particular
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
PCLEF	Proyecto curricular de la licenciatura en educación física
CC	Construcción de corporeidad
PC	Pedagogía crítica

Fundamentación contextual

Planteamiento del problema

Frente a la actual situación social, política y económica en la que se encuentra la población colombiana, en especial, aquellos sujetos que forman parte de las instituciones educativas, se han visto afectados por producto de las manifestaciones y repercusiones particulares de las problemáticas de su contexto y su comunidad; por esto, la escuela y más específicamente la educación física, ha propuesto distintas alternativas para integrar la esfera social que circunda al sujeto con los saberes apremiantes de la escuela, tal es el caso de la apuesta que hacen las expresiones motrices. Por otro lado, los factores inicialmente mencionados, también tienen un notorio impacto en las nociones y percepciones que se instauran sobre los cuerpos, pues se ha establecido un conjunto de ideologías, prácticas y existencias corpóreo/motrices que tiende a priorizar unos modelos a favor de otros, legitimando un solo estándar de existencias corporales.

De acuerdo a esto, es importante generar desde distintos espacios- más aún desde la educación física (EF)- oportunidades, mecanismos y estrategias que hagan frente a dichas condiciones; por tanto, el siguiente proyecto curricular particular (PCP) se presenta a manera de oportunidad en la que la EF, por medio de diferentes apuestas y/o alternativas (tal es el caso de las expresiones motrices) pueda comprender y generar reflexiones y prácticas que contribuyan de manera significativa en la construcción de la corporeidad generando así, contextos que colaboren en el reconocimiento y transformación de estas realidades.

Para tal propósito, se debe pensar la EF más allá del reduccionismo, donde el cuerpo es un mero receptor de unos modelos gestuales, de conducta y rendimiento, sino que permita al sujeto construirse corporalmente en el mundo desde una práctica de orden ético-político.

Preguntas problémicas

- ¿De qué manera las expresiones motrices permiten la consecución de los elementos constitutivos de la corporeidad desde una perspectiva pedagógica crítica y social?
- ¿Cuáles son las posibilidades de las expresiones motrices de incidir en las dinámicas sociales, políticas, económicas y corporales de la población colombiana?
- Desde las apuestas de la EF ¿es posible conformar escenarios y prácticas pedagógicas críticas que intervengan en el reconocimiento de las problemáticas sociales?

Propósito educativo

Proponer saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).

Justificación

Con la intención de construir una sociedad que comprenda el valor de la democracia y el respeto a la diferencia, la escuela - y más específicamente la EF - a través de sus actores plantea entre sus propósitos, contribuir en la formación de ciudadanos capaces de responder a las situaciones que su generación le plantea, pensar críticamente el cuerpo como un territorio en construcción y de tensiones culturales, entre otros; en este sentido, el proyecto opta por reflexionar de manera significativa en aquellos fenómenos socialmente relevantes, no solo porque

se inscriba oficialmente en estos espacios, sino que, al estar fundamentado y construido epistemológicamente desde los cimientos y conceptos que dan aval de la importancia que tiene la dimensión corporal en el desarrollo armónico de los sujetos, se hace imperioso el deber que este posee al sensibilizar y reflexionar acerca del valor de las corporeidades como constructos socialmente configurados, de su inmersión en la relación con los otros cuerpos, en la constitución de común-unidades y en la relación a partir de las temporalidades y espacialidades que construyen con su medio.

De esta forma, se proyecta una realidad social y cultural que es reflejada desde la simbología de las corporeidades, como mediador entre el individuo y el mundo que le rodea; he aquí la importancia de partir del reconocimiento corporal propio y del otro, de aquel que encarna su corporeidad de una manera distinta, reconociendo sensibilidades, expresiones y experiencias de los cuerpos. Por tanto, reconocer el valor que posee la corporeidad y las expresiones motrices, no solo como apuesta que propende exclusivamente la dimensión corporal y motriz de los sujetos, sino como práctica pedagógica que se articula en la consecución de la dimensión corpóreo-motriz y en el desarrollo humano; generando prácticas enfocadas en la formación de ciudadanos comprometidos con el reconocimiento y transformación de su comunidad.

Antecedentes

Para poder delimitar conceptualmente e identificar la naturaleza y fundamentos que sustentan este proyecto, es importante aclarar las definiciones y bases históricas sobre las cuales estas se construyen; por esto, se hace un acercamiento teórico acerca del cuerpo/ corporeidad, expresiones motrices, y su relación respecto al PCP.

Así, la corporeidad desde la configuración de la experiencia en distintas tramas, parte de concebir al cuerpo más allá de una realidad estática o pasiva para sublimar en lo significativo y

simbólico, visualizándose en la relación inherente de corporeidad-motricidad dada en el reconocimiento de sí como sujeto interpelado por las interacciones de existencia con el mundo y los otros.

El cuerpo desde lo histórico y lo social

Las reflexiones de carácter histórico, social, político y educativo en torno a la epistemología del cuerpo han sido desarrolladas en la EF desde diversas perspectivas, estas han contribuido a la constitución de discursos sobre el cuerpo para aproximarlos a su papel como expresión de las subjetividades y territorio del acontecimiento. Estas perspectivas han evolucionado de forma progresiva en distintos períodos, permitiendo comprender el cuerpo desde sus primeras configuraciones bajo la noción del mismo y desde la totalidad del ser humano, en esta misma línea, Ponty asegura que somos nuestro cuerpo, “un bosquejo provisional de mí ser total.” (Merleau-Ponty, 1985, p. 216)

Por ende, se empieza reconociendo la genealogía del cuerpo que prepone Planella en el libro “*Cuerpo, cultura y educación*” (2006), donde hace un barrido histórico en el que ubica inicialmente la visión unitaria del cuerpo, expuesta en el Antiguo Testamento; en cierto modo, en la antropología bíblica se intentó concebir el cuerpo no como un ente aislado de su existencia, sino como la forma más relevante para la vida y como aspecto fundamental de sí mismo. Posteriormente, una concepción dualista influenciada por el pensamiento de la antigua Grecia, sitúa al cuerpo como el sitio donde se da la génesis de las pasiones que sobrelleva a lo indeseado, normativo y dicotómico de lo humano.

Tal dualismo persistió en distintas temporalidades y es incorporado en los discursos de los grandes pensadores griegos, en donde destaca la visión de Platón, siendo el cuerpo un limitante para enfrentar las posturas ético-políticas y, por consiguiente:

Si el alma sobrevive a la muerte del cuerpo, ha de ser algo diferente de éste. En la medida en que el destino del alma no es el mundo corporal y sus valores sino el mundo espiritual, ya que ambos mundos están enfrentados, la tarea moral, religiosa e intelectual del hombre consistirá en intentar liberarse de las exigencias del cuerpo. (Gómez y Cifuentes, 2007, p.122).

En síntesis, para Platón el alma y el cuerpo son de naturaleza distinta en la que la primera debe alcanzar la liberación del cuerpo, el acceso al mundo de las ideas y el control y gobierno del cuerpo. Tales perspectivas del pensamiento griego tuvieron incidencias en la construcción de una estética de la existencia de los cuerpos, evidenciada en los encuentros sociales para la realización de ciertas prácticas corporales.

En cambio, en la antigua cultura romana se enfatizó en la formación de los infantes, “controlar los movimientos y las actitudes del cuerpo, la forma de andar, la forma de sentarse, de inclinarse en la mesa, del rostro, de los ojos, los movimientos en general” (Schmitt, 1995, p.141). El cuerpo se había sometido a un control total por una estructura de gobierno.

Así, el pensamiento griego se destacó por entender el cuerpo desde la dualidad cuerpo/alma, aspecto que se visualiza en las mismas exigencias del estado por la formación de ciudadanos con cualidades físicas y con robustez corporal, ya que así se demostraba una aptitud de orden social, al respecto Sennett (2002) expone que:

La educación del cuerpo del joven griego pasaba por convertir el cuerpo individual en un cuerpo político, siendo precisamente en el gimnasio dónde el joven aprendía que su cuerpo era parte de una colectividad más amplia llamada polis y que el cuerpo pertenecía a la ciudad. (p. 50)

En este punto, la representación de los cuerpos ha perpetuado la forma en la que los sujetos se perciben a nivel social, determinando los usos y percepciones que se debía tener sobre los aspectos del propio cuerpo. Esta noción de los cuerpos no solo desde lo político y lo social se instauró en Grecia, sino que amplió las formas de configurar los cuerpos a lo largo del tiempo en distintas naciones; siendo en la edad media (con el cristianismo como religión oficial que dominaba Europa) el epicentro de los pensamientos y concepciones sobre los cuales se llegó a entender al ser en tanto representación del cuerpo-alma. Sucesivamente, se presentan doctrinas de pensadores que posicionan “el dualismo medieval en lo carnal (el cuerpo), incompatible con lo espiritual (el alma). Los hombres han de ser capaces de huir de lo carnal para buscar la pureza del alma.” (Planella, 2006, p. 67).

Por otro lado, Gómez y Cifuentes (2007) en su texto *Entorno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales*, exponen una perspectiva distinta desarrollada en la edad media, donde Tomás de Aquino encierra el compuesto de alma y cuerpo como una totalidad del hombre, retomando una visión monista y global de la persona. Así mismo, prevaleció en el renacimiento una serie de planteamientos de orden religioso, cultural y político que permitieron ubicar al hombre como el centro de la creación y reconceptualizar la idea del cuerpo desde la libertad expresada en la higiene, en los modos de vestir y en el arte, pues “con el nuevo sentimiento de ser un individuo, de ser él mismo antes de ser miembro de una comunidad, el cuerpo se convierte en la frontera precisa que marca la diferencia entre un hombre y otro” (Gómez y Cifuentes, 2007, p. 124).

Ahora, parte de lo que integró con mayor fuerza la filosofía de la modernidad, fue la concepción expuesta por Descartes sobre el cuerpo humano, compuesto por partes que se integran para constituir una máquina, logrando crear una predisposición corporal en las distintas esferas de saber y determinando la forma en la se empezaron a concebir los estudios sobre el

cuerpo. Aquí, se empezó a tomar mayor importancia a las funciones orgánicas del cuerpo, siendo este cada vez más dependiente de la mente y objeto de los fenómenos que irrumpen a nivel social; correspondiendo el cuerpo a adaptaciones de los cambios continuos que le circundan y a encarnar las exigencias de las transformaciones conceptuales, ideológicas y sociales.

Consecuentemente, los anatomistas retoman la mirada dualista de la anatomización del cuerpo, puesto que es un instrumento de uso para distintas índoles que conllevan a la individualización y diferenciación de los sujetos; entablándose en el pensamiento cartesiano, la conformación del cuerpo (y consecuentemente del sujeto) como autómatas. Ante tal presupuesto Barbero (citado por Pérez y Sánchez, 2001) expone que el dualismo no es más que la representación de la metáfora del cuerpo máquina:

Es la concepción filosófica en la que se asienta el actual discurso hegemónico sobre el cuerpo humano en la EF. Este discurso enmarca la “decibilidad” de lo corporal, aquello que puede decirse y, por tanto, enseñarse sobre el cuerpo (...) la comprensión puramente anátomo-fisiológica del cuerpo humano, en la eficacia y la eficiencia motriz, en la medición de resultados y la preocupación por la mejora en la ejecución técnica y en la condición física serían algunas manifestaciones de este discurso en nuestra profesión. (p.3)

Así, el cuerpo al que se refiere la posmodernidad tuvo una visión fragmentada que permitió la mercantilización del mismo, en donde se visualiza como objeto de cuidado y observación, bombardeado por mediaciones de belleza corporal y exigencias de aceptación social; de allí, que las proyecciones sobre el propio cuerpo se encuentre determinada por una cultura corporal que interpela en la perspectiva del consumo, donde se inscribe una cultura y solo queda la pregunta sobre:

¿Dónde se encuentra entonces el cuerpo para sí mismo, disponible para la libertad de ser? (...) este cuerpo no dice nada del ser humano que lo exhibe; habla de la seriación de las modas; dice del cuerpo para el otro, no habla de cuerpo para sí (...) de ese espacio íntimo que provoca el enlace con el yo profundo. (Pateti, 2008, p.145)

Este encuentro a partir de la experiencia vivida consigo mismo, con los otros y con el entorno, es la apertura del cuerpo como mediador de la propia existencia, que se constituye en una identidad propia y que discute sobre todo aquello que se corporiza. Es la oportunidad de comprender el espacio de los cuerpos en su coyuntura y su devenir, que actúa de acuerdo a las cosificaciones inherentes de un entorno que exige por su autonomía corporal, su autoconciencia y construcción de subjetividad.

Pues comprender las corporeidades es un trabajo que requiere de distintos factores que intervienen en la “comprensión contextualizada y continuada de la propia experiencia” (Planella 2006), que parte de reconocer una realidad corpórea y social que ha sido transformada desde la crítica y el accionar de los sujetos en un momento determinado. Al respecto, retomando los planteamientos de Planella en su libro, se comprende que el cuerpo como constructo social se ha sometido a diversas interpretaciones, definiéndose en relación de lo natural y lo cultural. Las representaciones que se entablan en las particularidades de los cuerpos, ya sea desde las teorías- de medicalización, discursos corporales de guerra, Biopolítica, queer theory- o las configuraciones – cuerpo mercancía, cuerpo lenguaje, cuerpo dominado, cuerpos institucionalizados, cuerpos discursivos- llegan a tener repercusiones no solo en lo corporal, sino en todas las dimensiones del ser humano, al configurarse y desarrollarse de manera integral.

Todo este devenir del cuerpo a través de su historia, ha sido necesario para llegar a contemplar la multiplicidad de enfoques tratados para su análisis, ya que sin sus precedentes no

se podría establecer que es el cuerpo libre, el cuerpo corporeidad, su carácter sentí-pensante-actuante, al tomar decisiones e inscribirse como un cuerpo crítico y autónomo. Comprender que el cuerpo ha sido desde tiempos remotos un interés de la escuela, es aceptar que no solo se educa y forma a un ser con características cívicas, sino que además se forma para que los sujetos se encuentren, se cuestionen y transformen su corporeidad.

Sobre las expresiones motrices

Existe información limitada acerca de las expresiones motrices (EM), ya que este es un término relativamente nuevo, cuyas definiciones y estructuras epistemológicas se encuentra bajo constante reflexión teórica por parte de autores como Rubiela Arboleda y Luz Helena Gallo, entre otros; de igual forma, es un término cuya acogida ha sido lentamente abordada por parte de la comunidad de educadores físicos, ya sea por el desconocimiento que tienen de esta, su difusión y por los saberes y disciplinas específicas (antropología, sociología, psicologías, entre otros) en el que se enmarca.

El concepto expresiones motrices surge como propuesta alternativa que intenta conglomerar y a su vez clarificar aspectos relacionados con la naturaleza y conceptualización de las tendencias de la EF como el deporte, la actividad física enfocada hacia la salud, la recreación, entre otras, con el propósito de establecer una distinción entre lo que cada una de estas tendencias involucra, y plantear una naturaleza distinta respecto a otras tendencias y prácticas propias del campo de saber de la EF; por ende, Arboleda (2013) establece como punto de partida que el objeto de reflexión de las EM gira en torno a:

Las prácticas que pasan por las motivaciones, la intencionalidad y la propositividad, y que tienen al cuerpo y la motricidad como sentido fundamental; su fin último es el acto mismo,

esta autocontenido en la acción , lo que constituye una diferencia sustantiva con la denominada motricidad cotidiana, para la cual su propósito está por fuera del acto; hace referencia a aquellas manifestaciones de la motricidad que se realizan con distintos fines: lúdico, agonístico, estético, político, preventivo, afectivo, de mantenimiento, de rehabilitación, comunicativo y de salud, entre otras, organizadas siguiendo una lógica interna que establece un código legitimada en un contexto social y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias. Éstas privilegian ya no solo el código gestual observable, repetitivo e instrumental, sino las intenciones subjetivas puestas en juego en el acto mismo y matizado por el contexto sociocultural. Todo ello les otorga un significado importante en la comprensión de su potencial formativo, vindicativo, estetizante, regulador, inclusivo, profiláctico, curativo, preventivo, promocional, semiótico y cultural-patrimonial. El nominativo expresiones motrices es bastante amplio, entraña la resignificación del cuerpo, del movimiento, de las categorías tiempo – espacio, de los actores y los escenarios que convencionalmente se habían excluido del universo de interés de la educación física, el deporte y la recreación, triada con la que se ha instalado en nuestro medio de reflexión disciplinar y formación profesional. (p. 46)

Y, de igual forma se sustenta en:

Sustratos ofrecidos por distintos saberes: política, antropología, psicología, filosofía, lingüística, entre otros, con los que se argumenta la especificidad del concepto y la delimitación del campo académico. Y es justamente este asidero disciplinar lo que genera el tránsito entre los atributos convencionalmente asociados a la Educación Física, el Deporte y la Recreación y las nuevas contribuciones provenientes de este campo, las cuales

están inscritas en la dinámica del mundo actual y atienden a los nuevos retos de las disquisiciones académicas contemporáneas”. (Arboleda, 2013, p. 13,)

Esta propuesta va más allá de la connotación de una distinción meramente conceptual, esta trasciende las barreras teóricas para llegar y constituir una estructura filosófica propia de los fenómenos que hoy atañen a la existencia humana; es decir, las EM no solo nacen como un deslinde teórico que puede enriquecer el corpus de conocimiento de la EF, sino que se preocupa por dotar de sentido la condición motriz de los sujetos, de identificarla respecto a la situación social del sujeto o grupo y de cambiarla, de manera que, al estar inmersos en la cultura de la inmovilidad corporal y social, cuyos valores y prácticas se ven matizados por la quietud y la virtualización de la experiencia vivida, es imperativo retomar la condición de lo humano, la superación de la quietud y el retorno a la movilidad humana; esta es una propuesta por la reanudación de los vínculos, entre lo que el yo concibe como ser, como adherencia al grupo y como ser relacionado con lo otro vivo.

A partir de esto, se llega a entender que las EM no solo desencadenan un entramado de prácticas cuyos fines sean especialmente la adquisición de habilidades motoras y gestualidades/estereotipos corporales, sino que propende por la ruptura de la dicotomía mente cuerpo que ha estado presente a lo largo de la historia de la EF; siguiendo a Arboleda, las EM “ofrecen una opción de identificación y de autoconstrucción ante la ausencia de opciones en el medio. En una cultura donde la identidad está representada en la territorialidad, el propio cuerpo constituye el terreno más cierto e inmediato para el encuentro” (Arboleda, 1995, p. 13). En este orden de ideas y, siguiendo la misma línea que plantea la autora en otra de sus indagaciones acerca del tema explica que: “Las expresiones motrices, es el desbordamiento de manifestaciones deportivas, recreativas, de mantenimiento, de salud, esos nuevos usos corporales, desarrollan una

cultura somática y facilitan la constitución construcción de micro grupos a partir de sentimientos de pertenencia”. (Arboleda, 1996, p. 36)

En este sentido, las EM no abarcan prácticas que se dotan de intencionalidades fijas, estáticas y determinadas, más bien, se sitúan en el plano de lo contextual, de lo vivido, de lo explorado y lo sensible, buscando de por sí generar espacios en los que la propositividad y la participación *per se* tomen cabida. Por tanto, las expresiones motrices son manifestaciones innatas del sujeto cuyo devenir es la liberación del ser de aquellos elementos externos que lo envuelven en la dinámica de la homogeneidad.

Motivos por los cuales se creó el concepto expresiones motrices

La EM surgen como una posible disrupción y a su vez integración de aquellas prácticas, nociones, o dinámicas que en la triada EF, recreación y deporte no tienen cabida, no porque estas no las reconozcan, sino, que, al ser relativamente innovadoras o practicadas hace poco tiempo por grupos reducidos, no toman la consideración teórica necesaria para implementarse y de esta manera sustentarse teóricamente para poder amalgamarse disciplinalmente en la EF, ya sea como enfoque, tendencia o práctica

En palabras de Arboleda las EM surgen como:

Una fragmentación sí, pero ¿de qué? La necesidad pues de avanzar hacia un término englobante que diera cuenta de nuestro hacer, que ofreciera opciones más allá de técnica, la codificación y el rendimiento; que abrazara otras prácticas, otros actores y otros escenarios y que, por lo demás, no diluyera la especificidad del campo, lo que otros llaman "identidad", dio como resultado la noción de Expresiones Motrices (Arboleda, 2013, p. 47)

En este sentido las:

Expresiones motrices, permite ver el acto mismo, la forma jugada, el drama lúdico, la disciplina deportiva, la obra teatral, la danza folclórica, la gimnástica pedagógica, las condiciones entrenadas, como una creación plástica que deviene en grafo. Cuerpo y motricidad son la sustancia del acto y, de alguna manera, "dejan de ser" para representar. Las Expresiones Motrices así consideradas no sólo favorecen la gratuidad y el ocio, sino que satisfacen la necesidad espiritual de la creación, de la imaginación y la contemplación. Por lo demás pueden disputar al arte uno de sus más grandes privilegios, "alimentar el sueño de perdurar. (Arboleda, 2013, p. 49)

En este orden de ideas, las EM se construyen a partir de la necesidad de acoplar un sinfín de prácticas, acciones y actores que trasciendan lo meramente corporal y físico, se fundamentan en la idea de construir un entramado de relaciones que contribuyan en la construcción de una realidad alterna a la que viene acostumbrado el sujeto históricamente constituido por corporeidades homogenizadas y homogenizantes, surge como opción de motivación y comprensión de la realidad corpóreo-motriz de los sujetos que vivencian dichas expresiones.

Respecto a las razones y motivaciones por las cuales se decide construir dicha propuesta la autora sugiere que:

Las EM intentan abarcar prácticas y accionares que tradicionalmente la EF el deporte y la recreación no reconocen como saberes propios de su didáctica y acción, en esta misma línea las EM surgen como posibilidad de vinculación con aquellos saberes desligados o no reconocidos por la EF tradicional, tal es el caso de prácticas como el yoga, la motricidad con madres gestantes, el trabajo comunitario con poblaciones vulnerables, etc. Cabe cuestionar: ¿qué prácticas le son propias a la EF y cuales están en ese proceso por consolidarse como de

su incumbencia; será que la triada EF Recreación y Deporte agotaron sus campos de acción?, que prácticas surgen hoy día y cuáles de estas son apropiadas, estudiadas y aceptadas por esta triada. (Arboleda, 2013, p 46)

Las EM como acción pedagógica buscan comprender sobre todo la significancia y repercusiones que posee la corporeidad y motricidad en la construcción de una ciudadanía mucho más consciente, reflexiva e interactiva con su comunidad, con sus tradiciones, sus acervos culturales y con los fenómenos de los cuales han hecho parte, y, de la misma manera, comprende que esta existencia de subjetividad corpórea que se expresa puede trasegar y construir esquemas alternativos de significado en razón de ser de la búsqueda de una sociedad que comprenda el valor de la corporeidad y la motricidad, como fenómenos altamente complejos y cargados de una gran motivación por la movilización de las personas que la expresan.

Tal como lo expresa la autora:

La noción expresiones motrices entraña una disrupción con lo que se ha conocido como paradigma dominante, sus condiciones de emergencia, la lógica con la cual se ha sustentado y posicionado así como las estrategias y derivaciones, invitan a un acercamiento al mundo y a la configuración del conocimiento, que parte de concepciones diferentes a las defendidas y difundidas por el positivismo (...) Desde el punto de vista metodológico, las expresiones motrices son una posibilidad, un aporte que ayuda a comprender y explicar las diferentes manifestaciones de la motricidad, las cuales siempre están ligadas a sujetos que las piensan y realizan. (Arboleda, 2013, p. 24)

De la misma forma, la intención subyacente de las EM tiene que ver con expresar las representaciones culturales de las personas que viven lo inacabado, lo incierto y se inscribe como marco de posibilidad creadora, donde las vicisitudes del accionar motriz y corpóreo son

condiciones generales en el proceso de aprendizaje, todo esto con el propósito de construir, recrear, resignificar lo que viene dado como lo definido y lo que siempre estuvo situado en el plano de lo normativo.

Asumir la noción de expresiones motrices trae de suyo un desaprendizaje de aquello entendido como lo dado, lo resuelto, lo definido, y se abre hacia nuevos paisajes cognitivos que exploran la motricidad (...) La noción expresiones motrices incluye resignificaciones: del cuerpo, del propio ejercicio profesional, de escenarios y poblaciones usualmente excluidas. Es un concepto incluyente y visibilizador; es una acepción integradora que (...) admite la variedad de los actores, de prácticas y de representaciones (...) se abre a otras opciones: artística, de aventura, comunitarias, terapéuticas, formativas, etc. (Arboleda, 2013, p. 82)

Tipos de expresiones motrices según su complejidad

Es importante acotar que la noción de expresiones motrices parte de la comprensión y análisis del cuerpo y del movimiento en sus acepciones, biológicas y socioculturales, pero incita a la trascendencia de las mismas, brindando un nuevo sendero de reconocimiento y simbolismo en el cual se irrumpe con el movimiento temporal y espacial del cuerpo orgánico para dar paso a la forma simbólica, expresiva y experiencial de la motricidad y de la corporeidad, tratando de percibir y complejizar lo percibido, lo que subsiste como impulso primario y trasladarlo al cuerpo en la búsqueda de posibilidades y horizontes de significación; se sitúa en el reconocimiento de sensibilidades y las predispone como condiciones de relación con el contexto. De esta manera, se identifican a maneras de escalas en orden a su complejidad las categorías o tipos de manifestaciones motrices que surgen gracias a las condiciones filogenética-ontogenética del ser humano que dan cabida al surgimiento y manifestaciones de las EM.

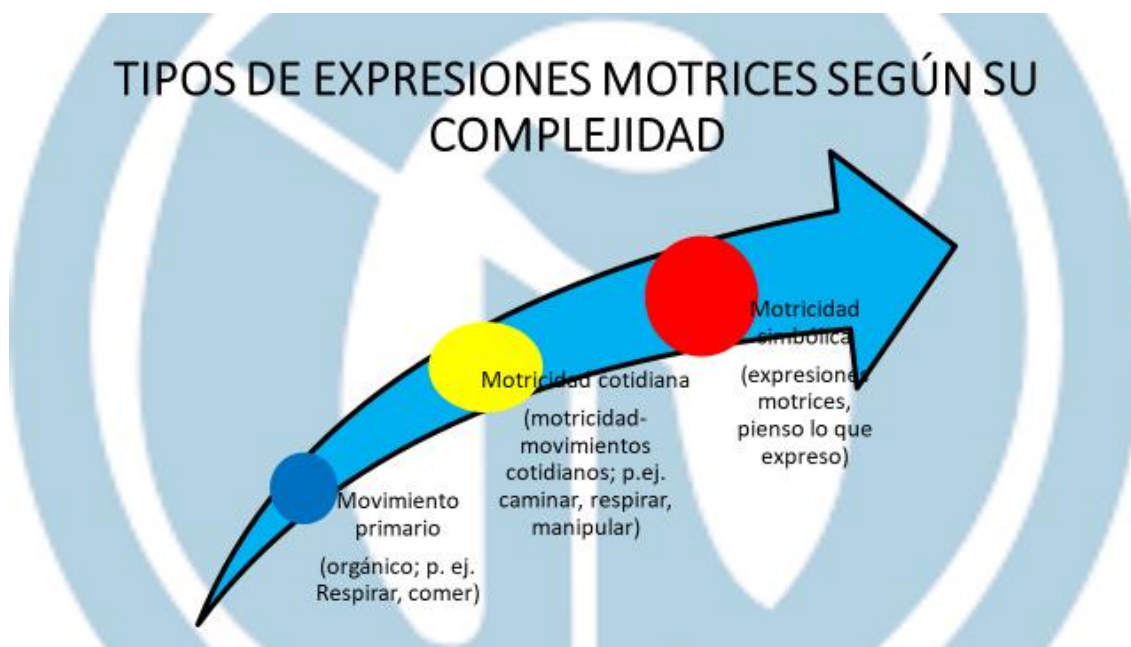
La sustentación inicial de las EM primero, problematiza la cuestión sobre el cuerpo y el movimiento, indica que históricamente se dio por entendido que el movimiento es el cambio de posición de un objeto en un espacio y que el cuerpo es una estructura orgánica susceptible de cambios posicionales, así como de estímulos asimilados a partir de estructuras de pensamiento concretas; segundo, muestra y explora formas alternativas sobre las que se puede concebir el cuerpo y el movimiento, ubicándolos en términos de motricidad y corporeidad (esto en gran medida sustentado desde epistemologías, paradigmas de otro orden y de saberes propios de la fenomenología, la filosofía, la sociología). De esta manera se entiende que, dadas las condiciones históricas sobre las cuales se asientan estos conceptos es claro comprender que el cuerpo/corporeidad y el movimiento/motricidad se encuentran en permanente construcción y trascendencia, ubicándoles en unos niveles de complejización corporal y motriz, que dan paso a las EM.

Así, según Arboleda (2013, p. 91) se pueden distinguir tres niveles de expresiones: EM análogas, EM cotidianas y EM simbólicas:

1. Expresión mímica o fisiognómica (movimiento): esta es de tesitura orgánica, de tal manera que está emparentada con el animal que también puede manifestarse por medio del lenguaje emotivo (hambre, frío, miedo). Tiene que ver con sensaciones, estímulos, respuestas y mecanismos motrices de adaptación y reconocimiento del entorno, así como manifestaciones motrices para la supervivencia.
2. Expresión análoga/motricidad cotidiana: se da un “paso evolutivo “hacia el signo puesto en una representación. (...) se presenta así la separación con esa animalidad primera establecida por los fonemas. Se refiere a aquellas acciones que son construidas

culturalmente y se asimilan para la convivencia y relación con los demás, por ejemplo, saludar.

3. Expresión simbólica/expresión motriz: quiere decir nombrar y con ello Hacer posible la gran estructura que identifica y diferencia las cosas, decir en relación con las representaciones, a las elaboraciones del espíritu en su discurrir colectivo. Las EM de este tipo pueden ser aplicadas en situaciones como, danzar, representar, actuar. Corresponde a aquellas prácticas que vienen cargadas de grandes esquemas de significación y que trascienden los dos niveles de complejidad anteriores.



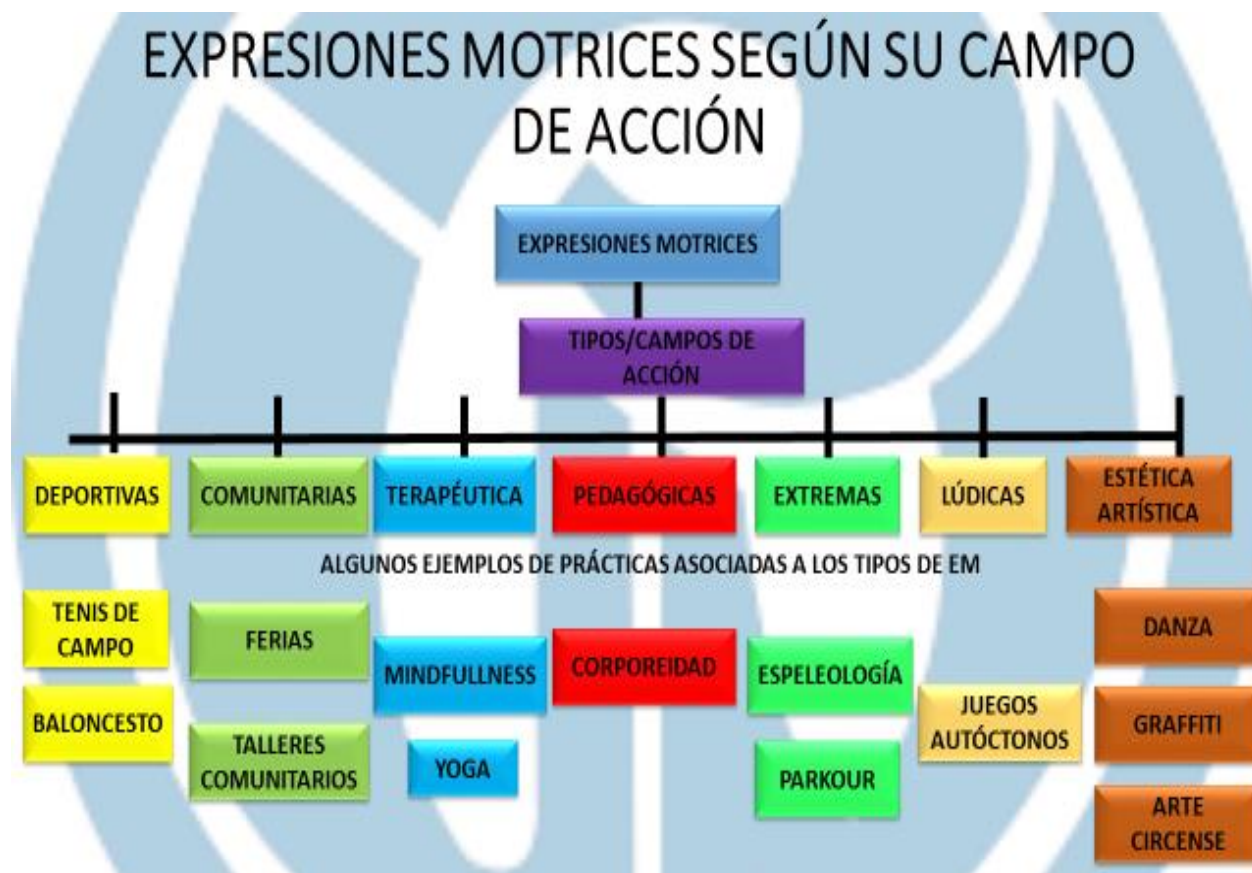
Gráfica 1: Tipos de expresiones motrices según su complejidad. Autoría propia

Tipos de expresiones motrices según sus campos de acción

Existen distintos campos de acción sobre los cuales ejerce su influencia las EM, siendo las más conocidas las EM Pedagógicas, deportivas, extremas, comunitarias, agonísticas, lúdicas y

terapéuticas; estos campos de acción permiten instaurarse en los contextos que pertenecen propiamente a los escenarios educativos y de igual forma a aquellos contextos no pertenecientes al ámbito educativo, pero que, debido a su potencial creador permite integrarse efectivamente en estos.

En este orden de ideas, son muchas las pretensiones que buscan contemplar las EM, pero, sobre todo, busca constituirse como accionar con gran reflexividad social sobre el acontecer corpóreo de los sujetos que las vivencian, según Arboleda (2013): “Bajo esta orientación, la noción expresiones motrices también atiende la pretensión del bienestar, la nostalgia de comunidad, la construcción de ciudadanía, que subyacen a las prácticas hoy día” (p. 80).



Gráfica 2: Tipos de expresiones motrices según campo de acción. Autoría propia

Las expresiones motrices pedagógicas: lineamientos educativos

La motricidad con intencionalidad es el objeto y objetivo de las expresiones motrices y lo que las define en consonancia con aquellas prácticas en las cuales la corporeidad, la dialogicidad, la expresividad, la crítica y la política, se articulan para darle sentido y fin fundamental. Es importante acotar que las expresiones motrices al ser una propuesta que crea grandes tensiones respecto a el movimiento (sustentado desde el paradigma cartesiano) irrumpe en la escuela a manera de propositividad reflexiva, en la cual la corporeidad y la motricidad son ejes de acción complejos y socio-históricamente configurados. Por tanto, estos saberes se presentan como irrupciones propias de los sujetos y que son plasmadas bajo una mirada dialógica, hermenéutica y particularmente indeterminada, concibiéndose estos saberes como disposiciones activas de los sujetos que rompen con las relaciones de dominación que tanto han estado marcadas por la EF, la recreación y el deporte tradicional.

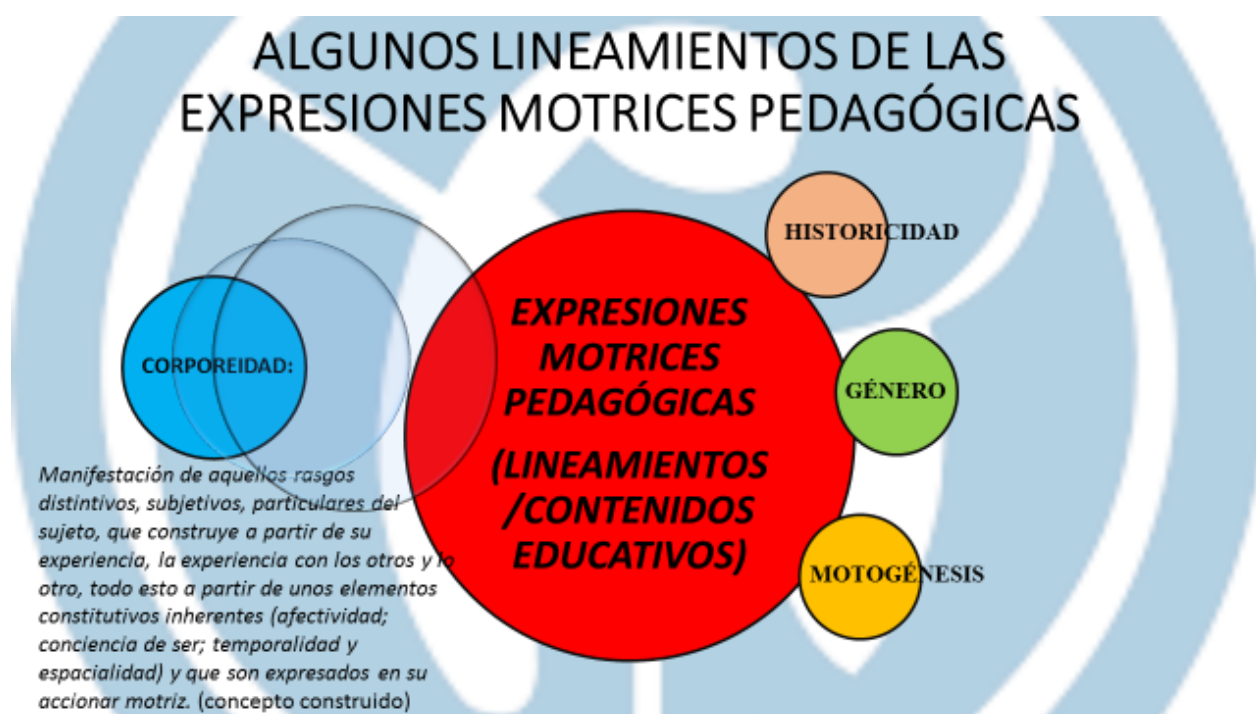
De esta manera, la autora distingue una serie de lineamientos educativos susceptibles de adaptación a los escenarios formales en los cuales se enseña la EF, así mismo, busca plasmar dichos lineamientos en la esfera y conceptualización de las EM. Estos lineamientos -según Arboleda (2013) son:

- Corporeidad: Asumida como la conciencia de ser sujeto cuerpo, como opción de entenderlo en tanto condición que nos hace humanos pertenecientes a un contexto. También definida como un sentido, emparentado con el auditivo, el olfativo, el visual, el táctil; la corporeidad sería la capacidad de percibir el cuerpo y con el cuerpo.

- Unicidad/integralidad: Se busca promover la idea y la experiencia del sujeto ser integrado, en el cual sus partes son dependientes.
- Historicidad: Se trata aquí de asumirnos como seres históricos, con pertenencias que nos conectan con la especie (filogénesis) y con nuestra particular circunstancia (ontogénesis)
- Género: Hace referencia a la inclusión del otro en su singularidad, a la equidad en las alternativas y en los reconocimientos y a la potencialización de opciones más allá de la fuerza, la resistencia y la velocidad.
- Motogénesis: Este lineamiento es relevante porque toca con los potenciales motrices subjetivos que pueden ser estimulados para que logren su desarrollo latente; ello incluye tanto el talento que alcanza la representatividad en las élites deportivas, como la manifestación de aquellas capacidades que nos permiten una calidad motriz suficiente para vivir bien la cotidianidad.
- Lúdica y Agón: La competencia es inevitable, pero es factible de dirigirla hacia el sujeto mismo, más que hacia otro rival, contrincante.
- Contextualidad: Busca comprender que la experiencia tiempo-espacio nos inscribe en el mundo y nos otorga un acervo social y cultural que nos signa y que portamos (...) entendido como alternativa de generar estrategias, desde el cuerpo y la motricidad, que exploren y favorezcan rasgos identitarios o que admitan la emergencia de nuevas maneras de vivir el mundo en constante transformación
- Estética: Intenta promover en la escuela la apreciación del cuerpo (...) el cuerpo en movimiento es, en sí, una ejecución estética y exhibe su plasticidad e invita otros elementos para su estimación: la gracilidad, la fluidez, la armonía, etc.
- Creatividad: Se trata de brindar relevancia a la capacidad creadora, trazo de la inteligencia que nos conduce a reinterpretar y transformar los insumos cognitivos, los valores y

esquemas tradicionales y los procesos de aprendizaje en función de nuevos horizontes de sentido; permite pues, otras formas de respuesta.

- **Interacción:** Se trata de potenciar el cuerpo, como un vínculo que nos comunica con el entorno (los otros y los objetos). Es acercarse al cuerpo en su producción semiótica y a la motricidad como un dispositivo esencial para los efectos comunicativos del sujeto. (Arboleda, 2013, pp.187-198)



Gráfica 3: Algunos lineamientos educativos de las expresiones motrices pedagógicas. Autoría propia.

A modo de síntesis, la EM se concibe como posible escenario en el cual se pueda reconocer globalmente la corporeidad de los sujetos, como posible accionar que contribuya en la construcción de una ciudadanía “corpórea”, planteada como ciudadanía construida integralmente a partir de un gran repertorio de expresiones, y que se constituye como entramado de tensiones respecto a la lógica dominante de los cuerpo no sensibles (hipoestesiados) y aquellos vacilantes

de la sensibilidad y de la emotividad exacerbada por la gran carga sensorial de su cotidianidad (hiperestesiados), aquellos cuerpos silenciados por la dinámica social de la cual han sido víctimas, de aquellos cuerpos que reconocen en la diferencia solo probabilidad de conflicto. Las EM se instauran como prácticas en las que la complejidad, la integralidad y la variedad son elementos sustanciales en su accionar, las EM según Arboleda (2013) “Son una especie de prisma, en la medida que permite la modificación (...), es decir la reinterpretación de, prácticas, ideales, percepciones y actitudes referidas a los usos y apreciaciones del cuerpo y su contexto”. (p. 105)

Concepto de corporeidad

Han sido muchas las definiciones que se han construido sobre el concepto de corporeidad, han sido amplios y diversos los abordajes que este concepto tiene respecto a las disciplinas que intentan delimitar su estudio, en gran medida han sido relevantes los aportes que desde la antropología, la sociología, la fenomenología, filosofía, y en especial la educación física se han generado, todo esto con el ánimo de construir diversos campos, interpretaciones, discursos y prácticas que revitalicen la visión clásica que del cuerpo se tiene y, de igual forma, que se contrasten con relación a los paradigmas emergentes que la postmodernidad ofrece.

Tabla 1. *Concepto de corporeidad según autores.*

Benjumea	Espacio de realización y materialización de todas las dimensionalidades humanas, y por ende de sus formas de manifestación, expresión y comunicación en tanto modo de relaciones con el yo, con los otros y con el medio. Corporeidad como lugar de la conciencia que tengo de mi como sujeto, donde interactúan en sintonía todas las particularidades que conforman la integralidad de mi ser.(Motricidad escenarios de debate, 2013,171)
Grasso	La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que construyen una única entidad factores psicológico, físico, espiritual, motriz afectivo, social e intelectual constituyentes de una identidad única original del ser humano: soy yo todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica nuestra corporeidad está presente un cuando nosotros no lo estamos físicamente (...) cualquier cosa que nos identificanos corporiza en el otro aun después de muertos. (Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada,2005)
Zubirí	Cuando se refiere al ser humano es posible definir corporeidad como la vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer. La corporeidad se refiere al ser humano, y por tanto, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad. (Educación física desde la corporeidad y la motricidad,1986)

Tabla 2. *Concepto de corporeidad según autores*

Merleau-Ponty	"La corporeidad es para él, fruto de la experiencia propia y se construye: a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros: corporeidad como experiencia que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas".Ponty,1975. Fenomenología de la percepción.
Gallo	"La corporeidad como el lugar donde ocurre el acontecimiento de existir, pues "en el " y "por el " cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar. sentir, pensar, reir, llorar y experimentar. La corporeidad materializa el existir v actualiza la existencia". Gallo, 2007.Apuntes hacia una Educación Corporal, más allá de la Educación Física.
Arboleda	"Como la conciencia de ser sujeto cuerpo, como opción de entenderlo en tanto condición que nos hace humanos pertenecientes a un contexto. También definida como un sentido emparentado con el auditivo, el olfativo, el visual, el táctil; la corporeidad sería la capacidad de percibir el cuerpo y con el cuerpo". (Arboleda, 2013)

De acuerdo a lo anterior, conviene rescatar un concepto unificado de corporeidad, en el que se sitúen los elementos sustanciales que componen dicho concepto; por tanto, la construcción conceptual sobre la cual gira este PCP da cuenta de la corporeidad y acude a ella referenciándola como una manifestación de aquellos rasgos distintivos, subjetivos, particulares del sujeto, que

construye a partir de su experiencia, la experiencia con los otros y lo otro, todo esto a partir de unos elementos constitutivos inherentes (afectividad; conciencia de ser; temporalidad y espacialidad) y que son expresados en su accionar motriz.

Respecto al concepto de acción, Lanz (2008) menciona que:

La acción (*o hacer práctico*) rompe con lo previsto, es una acción imprevisible. La acción no es un mero hacer. La misma se enmarca en la historia, la tradición y la ideología que predominan en cada lugar, en cada institución en un momento determinado. (...) se puede llegar a decir que (...) más que trabajo (la acción) es praxis. La acción no tiene ningún objeto que fabricar, por el contrario, es un acto a realizar que nunca termina porque no comporta ninguna finalidad que no sea otra que un nuevo comienzo. (p. 36)

La corporeidad reconoce el cuerpo como posibilidad de apertura frente al mundo y como existencia corpórea que transforma las realidades sobre las cuales se sitúa.

Marco legal

Teniendo en cuenta que la EF como disciplina académico pedagógica se construye a partir de fundamentos y saberes que atiendan a la formación integral de los sujetos que la vivencian, se han establecido diferentes estatutos y leyes que sustentan su epistemología, conceptos y prácticas; por tanto, políticas públicas como la Ley 115 (1994), los lineamientos curriculares de la EF, decretos, entre otros, que sirven como soportes guía para comprender y relacionar de manera profunda las normatividades legales relacionadas con elementos teóricos conceptuales derivados de la corporeidad y expresiones motrices.

La constitución del marco legal nacional es de vital relevancia debido a que es desde las tradiciones culturales y legislativas desde donde se da un punto de partida para dar cuenta de los

avances y discusiones normativas en entorno a la EF desde los distintos estamentos. De acuerdo a esto, es necesario partir de un análisis entorno a las leyes y políticas públicas que rigen a nivel nacional y que fundamentan la EF fuera del reduccionismo (se ha entendido y construido un conjunto de prácticas e imaginarios que revelan una imagen de la EF en tanto se comprende como práctica enmarcada en el deporte y sinónimo de ejercicio físico) al que ha estado habituado para fundamentarla como una disciplina académico pedagógica que busca el desarrollo holístico del ser humano.

En este sentido, la Constitución Política de Colombia de 1991 en el Título II. Capítulos 1 y 2. El artículo 16. Dice que “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”

Artículo 67: La educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines: El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

Así mismo, en el artículo 103 que:

El estado contribuirá a la organización, promoción, capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, juveniles, benéficas o de utilidad común [...] sin detrimento de su autonomía con el objeto de que constituyan mecanismos democráticos [...] en las diferentes instancias de participación y concertación que se establezcan. (p. 16)

Por otro lado, La ley 115 establece en sus normativas, especialmente en el Artículo 5, Numeral 3: “la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, económica y administrativa y cultural de la nación”;

Numeral 9: “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”.

Artículo 13: de los objetivos comunes de todos los niveles de educación: inciso C: “fomentar en la institución educativa prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad”.

Artículo 14, Capítulo 1: “b) establece:

El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo, para lo cual el Gobierno promoverá y estimulará su difusión y desarrollo”. La práctica de la EF es indispensable y promovida por el gobierno nacional.

Artículo 16 a) “El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía”; el Artículo 21 b) “El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico”

I) “El conocimiento y ejercitación del propio cuerpo, mediante la práctica de la educación física, la recreación y los deportes adecuados a su edad y conducentes a un desarrollo físico y armónico”.

Por otro lado, los estamentos y regulaciones normativas contempladas en los Lineamientos correspondientes al área de Educación Física, Recreación y Deporte, enuncian que la EF debe:

Aportar a los actores del proceso educativo, en el contexto de sus intereses, necesidades de salud, derechos, deberes y responsabilidades individuales y sociales, a través del conocimiento, valoración, expresión y desarrollo de la dimensión corporal, la dimensión lúdica y la enseñanza de la diversidad de prácticas culturales de la actividad física. (Lineamientos curriculares, 2000).

Igualmente, estos lineamientos establecen que:

Desde un punto de vista integrador del área se concibe, como unidad, como proceso permanente de formación personal y social, cuya esencia es el sentido pedagógico en función del desarrollo humano. La EF en la Ley 115 no sólo está como área fundamental del currículo, sino que además se contempla en la enseñanza obligatoria como uno de los cuatro puntos que se han incluido como fundamentales para la relación entre la escuela y la realidad actual de Colombia: educación para la democracia, educación sexual, educación ambiental y EF, deporte y aprovechamiento del tiempo libre.

De la misma forma, los lineamientos curriculares de EF en el punto 6: “orientaciones didácticas” establecen que:

En la educación física por el tipo de actividades que se realizan, están dadas las mejores condiciones para introducir en las prácticas la formación ciudadana para la construcción de la democracia, procesos de organización y la participación y valores como la solidaridad, la autonomía, la responsabilidad y el respeto a través de las danzas, los deportes, la gimnasia

entre otros [...] que hacen posible la reflexión y el dialogo para reafirmar algunos comportamientos. (2000, p. 16)

De igual forma, el decreto 482 del 2006 respecto a las políticas públicas relacionadas con la EF menciona:

Artículo 3 principio c) Busca que los y las jóvenes hagan parte en el diseño, implementación y evaluación de las diferentes acciones orientadas a ellos y ellas. Se pretende así garantizar el ejercicio de la ciudadanía activa de los y las jóvenes bogotanos, como sujetos de derechos, beneficiarios de las políticas y como agentes de su propio desarrollo. (Decreto 482, 2006, párr. 23)

Por otro lado, se hace necesaria la revisión exhaustiva de los artículos legales, por parte de entes públicos, académicos y demás personas que en su papel como promotores de la academia y demás ciencias afines a la educación, la pedagogía y a la EF intervengan en la revisión de los estamentos legales presentes, ya que se han encontrado inconsistencias, falencias u omisiones, ya sea por la falta de argumentación conceptual, teórica y epistemológica que se tiene, o, por el desconocimiento que posee la EF como disciplina académicos pedagógica, que se inscribe en el plano sociocultural; de acuerdo a esto, el Artículo 52 de la constitución política menciona al respecto que:

El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tiene como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano. El deporte y la recreación, forman parte de la educación y constituyen un gasto público social. Se reconoce el derecho a todas las personas a la recreación, a la práctica del deporte y al aprovechamiento del tiempo libre. (Constitución Política de Colombia, 1991, p.18)

En este orden de ideas, artículos como el mencionado anteriormente, entre otros da muestra del desconocimiento y la poca relevancia que tiene la EF como disciplina con amplio alcance social, educativo y pedagógico; con esto no se quiere decir que la recreación y el deporte no promuevan dichos espacios de desarrollo humano, por el contrario, se ha demostrado el valor intrínseco que tienen dichas prácticas; sin embargo, la EF, al ser un campo de saberes altamente complejo, constituido y debidamente exaltado por su valor en los procesos sociales y culturales debería tener mucho más relevancia, al estar relacionado en cada una de las modalidades de educación que se brindan en el país (véase modalidades de educación en la ley 115: informal formal y educación para el trabajo)

Un punto importante respecto al marco legal en el cual se establece este PCP tiene que ver con que no existen regulaciones y normativas rigurosas que justifiquen la existencia de diversos programas, proyectos e iniciativas (fuera del espacio exclusivamente académicos) que permitan la construcción de estamentos y políticas que atiendan a la investigación, a la difusión de propuestas epistemológicas de la EF tal es el caso de las expresiones motrices, la educación corporal, la experiencia corporal entre otras, ya sea por causa política, económica o por ignorancia del valor de este tipo de procesos en los escenarios educativos y comunitarios respectivamente abordados.

En este sentido, el estado debe comprender, problematizar e investigar acerca de los estados actuales (en especial de la EF) para así constituir políticas y demás ejecuciones legales, que velen no solo por el mantenimiento de la salud de los habitantes, también de otras esferas y dimensiones sobre las cuales actúa esta disciplina y en las que la corporeidad y las expresiones motrices encuentran todo su esplendor.

Perspectiva educativa

A continuación, se muestran las diferentes ideas y referencias alrededor del propósito que guía el PCP, sus reflexiones subyacentes sobre la licenciatura en educación física (LEF) y la educación en general, esto es posibilitado a través de los ejes que lo componen, a saber: el eje disciplinar, humanístico y pedagógico. De igual forma, se muestran las bases conceptuales e ideológicas, así como la apuesta e intención formativa que se tiene en torno al alcance de la LEF desde lo motriz, lo humano, lo social, lo político y lo cultural.

Perspectiva Pedagógica

La pedagogía crítica se fundamentó inicialmente desde los enfoques que plantean la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, Habermas, uno de los principales precursores de la teoría crítica, desarrolló la ciencia social crítica que plantea unas bases que sedimentan el razonamiento crítico emancipador, siendo este un posibilitador para allegarse a los principios integradores de la conciencia humana que involucra: las raíces históricas, memoria y las maneras de ser y hacer en la sociedad, “promoviendo, un saber emancipador, mediante la autorreflexión, que le permite ser racionalmente autónomo” (Olmos, citando a Habermas, 2008, p. 161). La teoría crítica que se distinguió de las demás teorías sociales con carácter tradicional, se planteó en aras de concretar unas características reales de un contexto específico que desarrollaran unas cualidades humanas para la liberación. Esto, permitió encontrar asidero en las apuestas de pensadores latinoamericanos (Freire) y Norteamericanos como (Giroux y McLaren) que sustentan diversas posturas liberadoras, democráticas y comunicativas sobre los fenómenos que acontecen desde factores sociales, políticos, económicos, culturales y educativos a nivel local y global, propendiendo a la transformación de las realidades circunscritas en estos factores; es en esta

perspectiva crítica que se acentúa las bases de la propuesta pedagógica del presente proyecto curricular particular.

Concepción de educación

Existe en la actualidad un conjunto de situaciones, dificultades y problemas que son de vital importancia en la dinámica planetaria, no solo por el hecho de que estas situaciones de una u otra forma afectan la cotidianidad, sino que deben interesar en un sentido más humanista y filosófico ya que la especie humana -por su condición- debe volver imprescindible el reconocimiento de tales problemas, establecer como paso siguiente el considerarlos, enfrentarlos y buscar solucionarlos. La LEF en este caso no queda aislada de tal situación.

El ser humano es eminentemente cognoscente, aprendiente y se construye en relación con los otros, siendo imprescindible para su bienestar esta condición particular de coexistencia (de, con, desde y para los otros). Esto no hubiera sido posible sin tener a la educación como legado cultural que procura enseñar para la responsabilidad ético-filosófica de los sujetos que la vivencian y cuyo fin es un mejor devenir para aquellos en los que se inculca.

No obstante, la educación actual se encuentra en una situación crítica y paradójica a la vez, dado que -por un lado- vive en la revolución de los dispositivos tecnológicos, de total acceso a conocimientos y saberes procedentes de todas partes, esto supone un acortamiento en la distancia respecto a las relaciones culturales de las sociedades, de comunidades particulares y sus formas de existencia; sin embargo, esta masificación de la información hace que la cultura, la educación y sus actores se encuentren hoy en un contexto social “impotente como nunca para decidir su curso con un mínimo grado de certeza, y para mantener el rumbo escogido una vez tomada la decisión” (Bauman, 2007, p. 15). Es decir, si bien la humanidad se encuentra en el periodo histórico más importante en cuanto a hallazgos y avances tecnológicos, también se sitúa

en el periodo más inestable de su existencia, enmarcado por una ceguera cognitiva, ética, informativa e irracional, cuya razón de ser responde a la dinámica mercantil de consumo. Hoy en día, la educación y la cultura viven en la era de las incertidumbres y del libre mercado.

Esta sociedad enmarcada por la incertidumbre ha construido históricamente -por medio de sus mecanismos y su naturaleza- sujetos consumidores, acumuladores de información obsoleta y solo utilizable como recetario para la aprobación y control de la sociedad dominadora, reproductores del modelo establecido, sujetos que Freire determinó como instrumentos “bancarios” de y para la opresión, cuyo “margen de acción que se les ofrece es el de recibir los depósitos (contenidos), margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas (saberes y experiencias) que archivan” (Freire, 2005, p. 72).

Paralelamente, dicho estado de tensión de la realidad educativa se encuentra en una época incierta que ondula entre la superposición del sujeto individual, ligado a sí mismo y a su núcleo personal, distanciado de la visión colectiva que lo constituye, en el que la sociedad del control y de mercado, “ha conseguido el estatuto de soberanía irresponsable” (Debord, 1988, p. 12).

También se presenta una situación de resistencia, una posible ruta que difiera respecto a este paradigma, una concepción de educación como práctica emancipadora que incita a la construcción de una sociedad justa y solidaria, abierta a prácticas que promuevan la libertad de los sujetos que la viven, una educación enriquecedora de experiencias, liberadora, distinta de todas aquellas dinámicas en las cuales históricamente los sujetos han sido vulnerados al ser parte de una sociedad que deslegitima su condición.

La educación en esta perspectiva hace frente a la continuidad fragmentaria de los saberes impuestos, de las prácticas, los dogmas, los autoritarismos violentos y procura la irrupción de prácticas, saberes y discursos alternativos que se preocupan por vislumbrar una visión común de bienestar, en aras de afrontar distintas realidades que hoy aquejan a la comunidad planetaria.

Educar en este sentido tiene como principio la emancipación del ser humano, educar para la globalización positiva, educar para la libertad, para la difusión del conocimiento, en síntesis, todo lo que implica constituir una sociedad y un ideal de vida determinado por la voluntad de cambio y la convicción en sus valores.

Este PCP toma como punto de partida la apuesta por un ideal, una convicción que se instaure como práctica de vida, acto generador de narrativas alternas, de contextos paralelos, situaciones, expresiones, corporeidades y discursos. Este proyecto opta por una idealización de la educación en cuanto práctica expresiva, liberadora y cuya naturaleza pedagógica sitúa su corpus de saber, praxis y episteme en torno a la formación de seres dialogantes, autónomos, expresivos, experienciales, singulares, críticos, conscientes de su condición de sujetos afectados por dinámicas propias de su contexto y cotidianidad, cuyo proceder pedagógico (debido a tales situaciones) se encuentra comprometido con el reconocimiento de sí en cuanto seres de expresión, conciencia, existencia y experiencia corpórea, de su papel como actores influyentes en su sociedad. Todo esto es posible siempre y cuando los sujetos (a través de la relación multilateral consigo mismos y con sus allegados y bajo la colaboración de sus educadores) entiendan que su papel en la comunidad es determinado por la intervención y resolución de sus conflictos, por la capacidad por comprender que la motivación por construir un escenario más inclusivo, tolerante, participativo e íntegro es su razón de ser.

Esta sociedad y en especial la educación propia de las generaciones que poco a poco se constituyen deben estar caracterizadas por la vinculación directa con los problemas relevantes, ya sea locales y globales y un constante sentimiento de solidaridad y apoyo con aquellas personas y seres que son vulnerados, oprimidos y afectados por las problemáticas que los aquejan. Todo esto en el marco de la comprensión, sensibilización y reflexión sobre el papel fundamental que tiene la corporeidad como escenario, frontera y horizonte de cambio.

Ante esta situación, dicha concepción educativa debe tener como propósito formativo, buscar que los sujetos que conviven alrededor de estas pulsiones, den cuenta de que no existen en el mundo pasivamente (cuerpo inmóviles, sedentarios, carentes) sino que están situados en un espacio determinado, constituido por similares, que poseen la capacidad de intervenir de manera audaz, legítima, de hacer frente a situaciones tales como el racismo, el cambio climático, la mixofobia, el consumo y cuyo vínculo con el otro (ya sea educador o educando) en palabras de Freire (2005): “coexista en una relación de naturaleza discursiva, narrativa, disertadora” (p. 71); es así como este proyecto comprende que el diálogo, la crítica y la disposición hacia el cambio son elementos sustanciales para generar prácticas, diálogos y dinámicas encaminadas a reconocer la naturaleza pedagógica en que se instaura la corporeidad.

Las pedagogías críticas como marco de acción en la construcción de corporeidad

Esta apuesta político-pedagógica sustenta su accionar por medio de modelos, prácticas y sentir-es que dan fundamento a su proceder, teniendo en cuenta esto, se hace imprescindible establecer mecanismos, formas y herramientas que puedan vislumbrar una posible solución, que identifique y pueda construir –producto de estos insumos y análisis- una ruta de acción ante los problemas y fenómenos anteriormente mencionados, esto es plausible en tanto los sujetos que viven a diario los saberes y procesos pedagógicos comprendan el valor y trascendencia de sus expresiones motrices y cómo estas repercuten a nivel personal y social; por ende, las relaciones y accionares sobre los cuales se intenta definir el proceso de construcción de corporeidad se inscribe en lo que se denominan la pedagogías críticas.

Dichas pedagogías críticas tienen como fin la construcción del conocimiento a partir del diálogo, la reflexión y la praxis educativa, por medio de un elemento integrador, el cual es la “*Dialogicidad*” en conexión con su codificación, su descodificación e inserción en las esferas

educativas y políticas de las comunidades. Esta, establece como propósito el reconocimiento de las vivencias propias de los sujetos, y que igualmente, se construyan por medio de su comunidad, dándole relevancia a la incidencia social que la educación tiene como acto reflexivo, es decir que, estos fenómenos reflejados en la escuela y en la comunidad de los actores “son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos; El abordaje de los problemas se trabajan de forma integral” (Flórez, 1994, p. 196).

Esta distinción y caracterización conceptual de las Pedagogías críticas (PC) posee características particulares que permiten delimitar conceptualmente los campos de acción, las estrategias didácticas y los objetivos educativos que este modelo plantea, Según Flórez (1994):

La pedagogía crítica [...] propone el desarrollo máximo de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos[...] los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y resuelvan problemas que no podrían resolver solos, [...] el trabajo mutuo estimula la crítica mutua; a través de la participación en las comunidades, los estudiantes podrían considerarse a sí mismo capaces de comprometerse con el análisis crítico y la solución de sus problemas. (p. 196)

De acuerdo a esto, el carácter disertador, dialogante, expresivo, experiencial y subjetivo que toma la pedagogía crítica (PC) en la construcción de corporeidad, en sus intenciones y acciones “(...) tienen como fin principal la puesta en marcha de vivencias y experiencias más amplias, en donde los sujetos ponen a prueba habilidades ya adquiridas, como es el caso de la danza y expresividad” (Contreras, 1998, p. 150). De igual forma, al darle una connotación comunitaria, expresiva y política busca establecer que dichas narrativas y discursividades

corporales tengan una estrecha y simbólica relación con la experiencia propia construida a lo largo de la vida de las personas (estudiantes- maestros-trabajadores).

Al comprenderse el acto educativo en este paradigma alterno se generan disrupciones respecto a lo que tradicionalmente se ha constituido, en la que los saberes y experiencias se fundamentan en la adquisición de técnicas y habilidades específicas propias de los modelos pedagógicos conductistas, Stenhouse (1998) opina al respecto que: “es una de las principales causas de la distorsión del conocimiento en la escuela”; de igual forma “(...) el filtrado de conocimientos a través de un análisis de objetivos proporciona a la escuela una autoridad y un poder sobre sus alumnos estableciendo límites arbitrarios a la especulación y definiendo soluciones caprichosas a problemas de conocimiento irresueltos” (p. 129).

A partir de esto, se generan desplazamientos en las estructuras de pensamiento de los sujetos que viven este acontecer pedagógico ya que los invita a entablar una relación más discursiva e integradora, da como posible espacio de aprendizaje el encuentro con saberes otros, de escuchar sus puntos y tejer conexiones respecto a sus historias de vida; según Flórez: “(...) La oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para imitarlos ni criticarlos sino para revelar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permiten pensar de determinada manera” (Flórez, 1998, p. 198).

En síntesis, las PC como marco conceptual incitan a los individuos a la identificación y acción de reconocerse, situarse en su temporalidad y espacialidad no como entes estáticos, propios de la mecánica habitual que ha construido la tradición y la ambigüedad, más bien, se da como invitación hacia lo otro, lo que no cabe ahí, lo incierto; esta forma de accionar sobre la escuela invita al diálogo, a la disertación, a las narrativas, a las expresiones de lo humano, las memorias y tradiciones. Se muestra a la palabra y a la escucha comprensiva, dialogante como

ejes de cambio y de recuperación de lo que se ha borrado en las memorias por el acontecer de la dinámica mercantil y de consumo, en la cual todo es valioso en tanto responda a los estándares y sofisticaciones de la sociedad dominadora.

Relación estudiante/profesor

Nuestra comunidad ha vivido constantemente bajo los autoritarismos, los dogmatismos y las vicisitudes de la sociedad opresora, respecto a lo cual la pedagogía -como acto reflexivo y liberador- debe romper con dichas concepciones al reconocer en sus narrativas a los demás; la propuesta que surge propende a la construcción de una escuela democrática, que entienda y ejerza el respeto a la diferencia y el reconocimiento del otro, en tanto que, este es igualmente importante en sus acciones, opiniones e historia; de igual forma, lo que se pretende articular en estas relaciones tiene que ver con la cuestión de reinterpretar la visión que se tiene de la propia corporeidad, situándola en un contexto de reconocimientos, de expresiones, diálogos y alejándolo de la visión sectaria y homogenizada de la cual la escuela en su historia ha impuesto.

De lo que se trata en este caso es de dar un giro hacia la posibilidad, hacia la incertidumbre y el gozo por saberse incompleto, inconcluso y que en relación con los otros, en su dialogo horizontal, dialógico y dialéctico es que se puede construir una corporeidad mucho más expresiva y sintiente, de esta y muchas más formas se puede soñar una escuela democrática. Sin embargo, este ideal no quiere indicar que de una sociedad reaccionaria se pase indiscutidamente en una sociedad libertina, el acto pedagógico requiere una posición coherente y a su vez consciente de que el extremismo genera discordia e incomprensión, así como tergiversación en el hecho educativo, la relación del educando y el educador posee esta tensión sobre la cual las dos posturas son válidas sin llegar a ser constantes, pero teniendo presente que cada situación

pedagógica obedece a un contexto y este a su vez es mediado por una situación/resolución pedagógica que se dinamiza al tomar una postura ética política (democrática o autoritaria).

La relación entre el educando y el educador sugiere que se debe comprender la situación pedagógica en dos sentidos, el primero, se ubica entre la discursividad dialogante en la que existe asertividad, permisividad y aceptación entre lo que se dice; la otra gira en torno a una dialogicidad disertadora, en la que se confrontan las narrativas y las prácticas a fin de que el estudiante y el profesor reflexionen acerca de su accionar, de las repercusiones que tienen al hacer valer narrativas que van en contraposición con lo que –pedagógicamente y éticamente- se intenta enseñar, esto sugiere que la relación que se instaura con el estudiante se ve mediada por el dispositivo pedagógico, en el cual se inscribe las situaciones que se dan en el acto educativo.

Por esto, es importante mostrarle al educando que debe impórtale su proceder, su contexto, las afectaciones que estas acciones traen, así como la disposición de definirse en términos éticos en relación a la toma de decisiones. Esta implicación política de las acciones se ve en gran parte bloqueada por la misma dinámica en la que se vive y construye la corporeidad, la escuela y la ciudadanía en el sentido que, el cuerpo- como primer territorio que se habita- se deforma, se destruye, se homogeniza, se instrumentaliza; la escuela de los cuerpos inmóviles no comprende que existen otras formas de ser y estar en el mundo diferentes a las que esta impone y educa; y, la sociedad mercantilizada, no reconoce en tanto se es sino en tanto se compra, se tiene y se consume.

Existe una concepción ético-política del acto educativo, es decir, que en esta relación dialógica deben estar claras las posiciones éticas respecto a lo que sucede en la comunidad, por tanto, se debe entender que en esta interacción existe una postura (ya sea disertadora o concordante) respecto a lo que sucede en la escuela y en la sociedad, lo que aquí se hace importante es mostrarle al educando -a partir de las acciones pedagógicas del docente- las

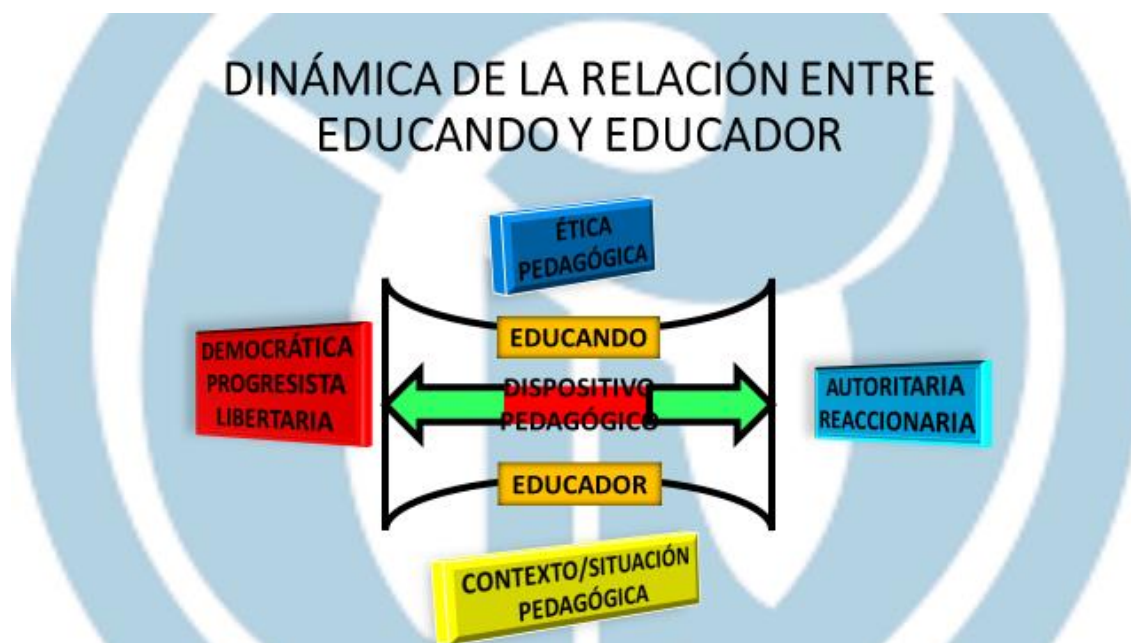
repercusiones sobre lo que se hace y que esto que se hace debe procurar dos intenciones, reconocer como primer territorio la corporeidad del sujeto encarnado y como segundo territorio sobre el cual se da el reconocimiento de las corporeidades otras y sus particularidades (manifestado en otras personas, animales y seres de la tierra) presentes.

La situación pedagógica que se presenta en la educación actual, gira en torno a una triada (que de manera marcada presenta unas condiciones particulares y problemáticas) en la cual se construye la escuela: el educador, el educando y el conocimiento, en la primera el maestro es el actor principal del hecho pedagógico, su existencia es imprescindible para que exista la escena educativa, sin él, los estudiantes no encuentran su motivo de existencia en la escuela; en el segundo, el estudiante es el sujeto del aprendizaje, sobre el que recae todo el hecho y dispositivo pedagógico,; y en el tercero, -el conocimiento- es el motivo por el cual se transcurre en la escuela, es decir, que este es preponderante sobre el maestro y el estudiante, guiado por concepciones de la sociedad y la cultura que estipulan la adquisición de destrezas y contenidos memorísticos, por lo cual, lo que interesa sobre todo es estructurar una serie de conocimientos específicos y especializados sobre una determinada rama del saber.

Lo que se propone en esta medida es que exista coherencia y equilibrio respecto a estos elementos, de forma que se evidencie una constante relación entre estos actores y el contexto en el que se inscriben, en palabras de Freire (2004):

Los educadores (...) tienen mucho que enseñar a los niños y niñas, además de los contenidos. (...) (Los educadores) Tienen mucho que enseñar por el ejemplo de combate en favor de los cambios fundamentales que necesitamos, (...) nuestra tarea no se agota en la enseñanza (...) además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige (...) actitud en favor de la superación de las injusticias sociales. (p. 87)

Esto construye poco a poco una comunidad que aprende a distinguir entre juicios y opiniones, entre saberes y contextos, entre el autoritarismo y la democracia, en la medida que el maestro disponga de su convicción para generar cambios en las estructuras dominantes de la sociedad, “sin la intervención democrática del educador o de la educadora no hay educación progresista” (Freire, 2004, p. 86).



Gráfica 4: Dinámica de la relación entre el educando y el educador. Autoría propia.

Esto quiere decir que hay momentos en los que la maestra, como autoridad, le habla al educando, dice lo que debe ser hecho, establece límites sin los cuales la propia libertad del educando se pierde en la permisividad, pero esos momentos se alternan, según la opción política de la educadora, con otros en los que la educadora habla *con el* educando. (Freire, 2004, p. 94)

En síntesis, la relación del maestro y del estudiante se comprende al entablar una relación dinámica, fluctuante, contextual y pedagógica respecto a las expresiones que realizan ambos

sujetos con relación a sus discursos y acciones, teniendo en cuenta las disposiciones ético políticas que sustenta este accionar; todo esto teniendo como reflexión los sujetos, el contexto y las repercusiones que se generan, de igual forma, estas acciones deben ser congruentes y equilibradas respecto a el protagonismo que se le dan y en función a quien dispone, generando un equilibrio pedagógico entre las discursividades docentes, las expresiones del educando y la naturaleza cognitiva del conocimiento.

La Dialogicidad como forma de aprendizaje expresivo

En contraposición con las relaciones verticales, de control y conducta que se muestran en las performatividades de los sujetos que ha construido la escuela, esta apuesta pedagógica busca dar un mayor reconocimiento y protagonismo al sujeto que vive el aprendizaje, entendiendo que las personas no son el objeto de la escuela y el conocimiento, por el contrario, las personas viven en y con la escuela, conciben el conocimiento a partir de sus disposiciones y realidades particulares, por ende, no son un producto. En este sentido, el sujeto que se construye como “corporalmente dialogante” expresa su deseo por relacionarse con los demás, con el mundo que le rodea y su situación, reflexiona a partir de su corporeidad y de las incidencias que esta ha manifestado a partir de sus expresiones motrices.

El sujeto, al saberse cuerpo-mundo, genera una condiciones, disposiciones de apertura y escucha hacia aquellas corporeidades otras, en la que estas dialogan entre sí con nuevos aconteceres; es decir, en estas dialogicidades el sujeto manifiesta un deseo por conocer esas otras manifestaciones corpóreas, el sujeto vive en una constante tensión entre saberse corpofílico (amante de aquellas otras discursividades corporales, traducidas en un amor/gusto por lo corpóreo) o retomar aquella repulsión hacia los otros cuerpos (corpofobia) que promueve la escuela y/o la sociedad.

Como punto de partida, cabe destacar que en esta forma dialogante en la que el sujeto construye su corporeidad (a partir de las EM) el conocimiento y la realidad no obedecen a “construcciones objetivas” (dadas, verídicas) que un ser en particular dicta sobre otros, esto quiere decir que visiones únicas de la realidad en esta forma no son posibles, lo que sí es probable es que existan formas particulares que los sujetos entablan – a partir de sus expresiones y experiencias- para comprender su realidad, estas experiencias, corporeidades y expresiones no son pasivas, cambian de forma compleja teniendo en cuenta las interacciones que vive esta corporeidad con aquellas otras corporeidades.

En segunda medida, cada forma (modelo) mental obedece a unas formas particulares de pensamiento que la persona ha construido, por lo cual, sus visiones del mundo son diversas, inacabadas y propias, lo que hace el sujeto en su proceso de aprendizaje (dialogicidad) es poner en “tensión pedagógica” unas estructuras de pensamiento que él tiene frente a otras formas que se dan en su proceso pedagógico. En este proceso, el sujeto apropia estas formas a su forma mental, enriqueciendo su ser corpóreo, aspecto fundamental de la dialogicidad. En esta forma de aprendizaje se da una resistencia debido a que la historia y las expresiones que ha hecho y en las que han hecho al sujeto, discuten con las nuevas maneras de concebir el mundo. Lo que hace la persona es “deformar lo nuevo (...) en sus moldes previos” (Vasco, 1999, p. 45).

Para que esto sea plausible, la dialogicidad (como forma de aprendizaje) comprende que el sujeto a partir de unas concreciones de aprendizaje da valor y sentido a la forma sobre la cual se construye su modelo mental, sus relaciones y su forma de concebir el conocimiento-mundo. Es así como la conciencia de sí (comprensión primaria de la realidad), la experiencia, la historia; la dialogicidad (estado en el cual existe una tensión entre las comprensiones de otras saberes y corporeidades y la realidad primaria discurren y se enfrentan) la palabra, la acción; y, la

conciencia de mundo (que obedece a una corporeidad en constante construcción, crítica, dialogante, contextual, expresiva) se enlazan en este proceso formativo.

- Conciencia de sí: experiencia de todas aquellas huellas corpóreas que la historia y el tiempo ha construido en el sujeto.
- Historia y tradición: aquellos rasgos culturales que han hecho posible la aparición de esas experiencias.
- Dialogicidad: tensión entre aquellas corporeidades otras y saberes otros, estos son continuamente puestos en confrontación. El sujeto a partir de las palabras y las acciones sostiene una discursividad que lo hace reflexionar acerca de estas.
- Conciencia del mundo: involucra la expresión y contexto, a partir de estas tensiones el sujeto en su performance construye y complejiza su forma y visión particular de la realidad; igualmente, su corporeidad vincula estas nuevas expresividades y contextos a sus huellas corporales y construye su corporeidad. Se vincula el propio modelo de pensamiento, luego, se crea y complejiza la forma de ver la corporeidad de sí mismo, otras corporeidades y contextos que hacen parte de la conciencia de mundo.



Gráfica 5: Forma en la que aprende el sujeto en la dialogicidad expresiva. Autoría propia

Esta forma de aprendizaje sirve a manera de insumo para reflexionar sobre los modos en los que el sujeto comprende el mundo. Igualmente, este PCP busca -por medio de los elementos epistemológicos, didácticos y pedagógicos de la EF tales como las EM- constituir una serie particular de forma de aprendizaje, esto con el fin de generar una mayor relevancia y trascendencia en el proyecto y en la construcción de corporeidad del sujeto.

Hacia una EF expresiva dialogante

La EF en este marco se inscribe como pedagogía expresiva dialogante, reconoce las tensiones que surgen de la confrontación de aquellos cuerpos otros, es mixofílica con ellas porque sabe que no se existe en el mundo como individualidad sino en comunión con aquellos que son diferentes, cuyas experiencias y expresiones vienen marcadas profundamente por la historia, la

memoria y la tradición, esta EF intenta construir corporeidades en tanto son realidades que siempre se encuentra en un constante ser más, se entrelaza de tal forma que sus límites y fronteras se hacen indivisibles a la hora de concebir aquellas singularidades que son producto del legado cultural que la permea.

En esta concepción de EF el cuerpo no es entendido en tanto a sus destrezas y condiciones, ya que su propósito está más allá de esto, su fin es expresar, practicar, experimentar, vivir la corporeidad propia y aquellas otras que le rodean ya que “Lo que nos caracteriza (...) es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conocimiento a partir de los lazos afectivos que nos impactan” (Restrepo, 1995, p. 25). En la búsqueda de una corporeidad que atienda a la comprensión de la vida, de la afectividad, de lo enigmático, la EF como pedagogía expresiva dialogante se traza como práctica de vida y de cambio en aquellos escenarios en los cuales el cuerpo ha sido silenciado.

Esta pedagogía reconoce que han existido prácticas que han construido todo lo que hoy se presenta como EF, así mismo, procura establecer un contraste con aquellas alternativas que brindan ciertas prácticas y sentires corporales que -por su auge reciente- no se inmiscuyen en los contenidos de la EF tradicional, pero que sin duda son importantes a la hora de construir discursividades nacientes, con gran riqueza pedagógica y corporal, de acuerdo a esto, a lo que apunta una EF expresiva dialogante es a ampliar su campo de acción en el marco de las pasiones, de las tensiones, las afectividades, las memorias, los territorios, las significatividades y propositividades, teniendo en cuenta aquellos territorios inexplorados pero con gran impacto en la actual dinámica de la vida.

Esta forma particular de comprender la corporeidad y sus intrínsecas expresividades se amalgaman con acontecimientos pasados, presentes y futuros, esto en el fondo hace crecer a los sujetos, más íntimos consigo mismos, con sus experiencias y los demás, frente a lo que

históricamente se les ha dado como impuesto. Igualmente, esta EF reconoce que las experiencias particulares del sujeto han estado marcadas por la imposición de un saber racional, la memorización de contenidos, de gestualidades, estereotipos corporales y de un cercenamiento corpóreo (al procurar que se anulara en el mayor de los casos la capacidad de oler, de tocar, escuchar, ver o degustar) que lo han hecho producto de sus prácticas, sus conductas y un amor hacia lo impuesto, lo determinado, lo carnal, que no por ser negativas tienden a autorregularse o anularse, más bien, estas expresiones del aprendizaje mutilador de la escuela han hecho ser quien es y lo dispone a una situación de tensión y por ende de resiliencia corporal, de corporeidades narrativas, discursivas, críticas.

Las grandes problemáticas que se manifiestan en la escuela y en la sociedad, son fruto de un desconocimiento y mutilamiento corporal, en el cual, los cuerpos son violentados, los sentires y las experiencias olvidadas; en palabras de Restrepo: “No logramos conceptualizar todavía el importantísimo papel que la afectividad juega, no solo en la vida cotidiana, sino en dimensiones donde hasta hace poco se la consideraba un estorbo, como es el caso de la investigación científica” (Restrepo, 1995, p. 25); esto genera en las personas el sentimiento corpofóbico hacia los demás y lo inserta en una pedagogía corporal de la insensibilidad y del desprecio hacia los cuerpos ajenos y su reconocimientos como realidades corpóreas interactuantes.

Hay que resaltar que el primer territorio que se habita es la propia corporeidad, como tal, es el primer acontecimiento que marca la vida del sujeto por la sensibilidad de su acontecer, pero -debido a las situaciones particulares en las que se ha instituido- esto ha sido olvidado por la propia condición pedagógica impuesta en la escuela, la escuela de los cuerpos silenciosos, hipoestesiados y olvidados, a partir de estas condiciones se ha adecuado toda una infraestructura para la inmovilidad, para el sedentarismo y para la precarización de la motricidad, generando grandes vacíos e incógnitas que dificultan la conciencia del sujeto en tanto sujeto experiencial, es

en este momento cuando la corporeidad -como epicentro de estas experiencias- genera grandes saberes, acontecimientos que se contrastan con la historia particular de los sujetos.

Es en esta performatividad corporal que se entiende la experiencia y expresión del sujeto, en tanto se reconoce el territorio como propio, a partir de esto el sujeto busca construir con otras corporeidades, sentires, memorias, experiencias e historias. En esta construcción de una EF como pedagogía expresiva dialogante corporal la persona entiende que al poder tomar conciencia de sí, de su historia y de sus experiencias genera incidencias en aquellas corporeidades otras, creando ciclos de sociedades corporales caracterizadas por particularidad y colectividad expresiva (como horizontes inacabados) en la construcción de una comunidad educada en lo corpóreo y/o motriz en la que el hablar y sobre todo el escuchar al otro son elementos claves en la construcción de corporeidad, al respecto: “escuchar significa la disponibilidad permanente por parte del profesorado para la apertura al habla del alumno” (Lanz, 2008, p. 50) y precisamente en esta dinámica dialógica es que se concibe la esencia y naturaleza de la corporeidad porque “precisamente (...) escucha al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria” (Freire, 2005, p. 115)

La EF en este sentido debe velar por la libertad, el crecimiento y desarrollo del sujeto, libertad corporal y motriz, ya que con esto se aspira a que el sujeto reconozca en su corporeidad un espacio de creación y de apertura hacia el mundo, la corporeidad es entendida como acontecimiento de gozo, de placer y de alegría, por sus características hace significativo el hecho de que el sujeto vive su corporeidad por medio de expresiones que dan cuenta de su situación (situación de sujeto que se mueve y que se expresa mediante su corporeidad) en el mundo. Es así como la EF desde su posibilidad creadora concibe potencialidades y posibilidades que generan efectos en la cotidianidad donde el concepto de la corporeidad llega a ser entendido como una experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas.

Cabe agregar que dentro de las concepciones que la EF brinda, está la posibilidad de concebirla como una práctica y hecho social, al estar inmerso en distintos escenarios en los que es una alternativa de reflexión y mitigación de problemáticas por medio de prácticas intencionalizadas y alternativas. Tal es el caso de las EM que parten de precisar las prácticas que se desarrollan en Educación Física, el Deporte y la Recreación, pero que trasciende como manifestaciones expresivas y culturales que permiten el desarrollo de características ciudadanas inscritas en contextos sociales; simultáneamente, las EM convocan a pensar críticamente el cuerpo como un territorio que debe desarrollarse en relación con la participación, mediaciones globales y locales que penetran las prácticas, los cuerpos como proyectos y con los principios orientadores de la vida.

Perspectiva disciplinar

Consideraciones generales.

Los discursos sobre los cuales se ha constituido la EF han sido diversos, no solo por la variedad de saberes en torno a los cuales se construye esta disciplina sino también por las diferentes concepciones y paradigmas que la sustentan, dichos paradigmas han situado al cuerpo y a la motricidad como objetos de estudio y análisis, entendidos estos en un principio como elementos orgánicos situados en un espacio particular y sometidos a las leyes de la física, tal es el caso del paradigma cartesiano, hasta llegar a sustentar estos objetos de estudio como realidades complejas e inacabadas, es decir, concebir el cuerpo como ser de existencia y realidad complejamente construida tal como lo plantea la acepción fenomenológica del cuerpo y de su mirar; sin embargo, con la aparición de nuevos campos de estudio y emergencias conceptuales la EF se encuentra en un “deslinde epistemológico”. De este modo, Benjumea (2010) menciona que:

Los fundamentos epistemológicos clásicos de la modernidad asociados a la racionalidad, la objetividad y el proceso civilizatorio, que terminaron escindiendo al ser humano, entraron en crisis y dieron pie a una búsqueda de concepciones y visiones que pretenden entender la integralidad y la complejidad del ser humano, el cual devino en superar el dualismo cuerpo-mente, permitiendo de forma más concreta percibir al ser humano como un ser en situación. (p. 38)

No obstante, lo que ha dificultado la distinción pedagógica y educativa que la EF ha de tener respecto a su comprensión sobre el cuerpo y el movimiento varía en dos posiciones, primero, lo que se ha instaurado históricamente como EF de: “corriente militarista” cuyo objeto es la preparación para el combate, en presencia de valores tales como disciplina, jerarquía, orden, virilidad, etc., “se parte de la idea de cuerpo útil” (Contreras, 1998, p. 24) y así mismo, se determina al ser humano como: “un ser dual, conformado por realidades escindidas y dicotómicas (cuerpo-alma) entendidas éstas como dimensiones que se relacionan pero que no se combinan” (Benjumea, 2010, p.34). La idealización del cuerpo estético o cuerpo consumo, cuyos valores establecen que este (como órgano representativo de la sociedad del cuidado estético) debe responder a las demandas sociales y mercantiles que los medios de comunicación y otras esferas de poder superponen sobre este como órgano higiénico, medicalizado y puesto en forma. En segundo (como paradigma emergente, alternativo), la construcción de un cuerpo que en palabras de Planella “pueda ser visto como algo más allá de lo propiamente físico y sea concebido como la parte constitutivamente subjetivada de la persona” (Planella, 2006, p. 47).

Por esta razón, una concepción integral, político-pedagógica de la EF debe reconocer y todos aquellos modelos, ideales y dicotomías que pretenden instaurar en los sujetos gestualidades predeterminadas, aquellas prácticas enmarcadas en movimientos que vuelven dócil lo corporal,

gestos específicos que responden a criterios de rendimiento y estética, en los que el cuerpo y su motricidad son vistos desde la racionalidad instrumental y un crecimiento continuo de los mecanismos de control, en el que el ser humano tal como lo expone Benjumea (2010) es: “preparado para la industria, donde el cuerpo y el movimiento se mecanizan, se objetivan en pro del rendimiento de fuerza de trabajo” (p. 34). En síntesis, aquellos movimientos estereotipados que la sociedad y los modelos educativos tradicionales han priorizado a lo largo de la historia.

La EF por la que apuesta este proyecto debe entenderse como práctica subjetiva, compleja e históricamente constituida, debe inscribirse en la construcción y generación de expresiones y experiencias corpóreo-motrices y pedagógicas ya que la EF es ante todo una posibilidad formativa que incentiva en sus actuaciones elementos constitutivos tales como la afectividad, la conciencia de ser, la espacialidad y la temporalidad, propias del sujeto aprendiente, integral, consciente de su corporeidad y de la capacidad expresiva que este tiene en su devenir.

En este orden de ideas, esta concepción se propone hacer un viraje respecto a la episteme que compone la EF tradicional, en sus preceptos y estructuras, se proyecta como posibilidad creadora en donde emergen escenarios alternos, prácticas, formas de institución de lo corporal y lo motriz, como posibilidades simbólicas y existenciales que construyen al ser humano y procuran su desarrollo. De acuerdo a esto, las expresiones motrices, no como tendencia disciplinar de la EF (ya que no se circunscribe como tal) sino como alternativa didáctica-metodológica y práxica, la cual centra todo su interés en reconocer a la espacialidad, la temporalidad, la afectividad y la conciencia de ser como sus inherentes constitutivos.

En el escenario de la construcción de corporeidad confluyen matices y aristas que dan gran importancia a lo expresivo, experiencial y lo corpóreo, entendiendo esta última “como dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y la corporeización [...] en el mundo” (Planella, 2006).

Así como conciencia existencial sobre el cual el sujeto puede comprender que su papel como ser corpóreo se encuentra íntimamente enlazado con su acervo y experiencia cultural, que: “El movimiento (del cual ha sido parte y en el cual escribe alternos esquemas simbólicos de significado) ha registrado en el cuerpo parte de la historia individual y colectiva, ha dejado allí improntas que posibilitan la lectura e interpretación” (Arboleda, 2013), y que como tal posee una responsabilidad respecto a sus expresiones y su corporeidad. Esto de igual forma, abarcaría un elemento de total importancia en el hecho educativo al no solo comprender que se educa el cuerpo, más bien se apuesta por una educación motriz desde los cuerpos y en los cuerpos.

Fundamentos que inciden en la construcción de la corporeidad

Desde la investigación de Pateti (2008), denominada *Educación y corporeidad: la despedagogización del cuerpo*, se abordan distintos aspectos educativos en la constitución de la corporeidad de los educandos, donde la libertad, la lúdica, el contexto social, la motricidad y la pedagogía son fundamentos que dan sustento en la construcción de corporeidad.

Libertad

La libertad es primordial para la constitución de la corporeidad al permitir para sí mismo y sin establecimientos externos, la apropiación de las capacidades, de sentires y proyecciones de lo que se desea ser-hacer en distintas situaciones motrices, posibilitando la adaptación a nuevas situaciones, a la creatividad y el aprendizaje en escenarios en los que el sujeto se desenvuelve de manera espontánea y participativa. “Así, cuando hay un sentido de libertad para moverse, para hacer, para jugar, se establece una impronta en la corporeidad”. (Pateti, 2008, p. 123)

Se construyen tramas de sentido en escenarios alternativos, en la posibilidad de relacionarse con otros niños sin la supervisión explícita, restrictiva o sobreprotectora de un

adulto, donde el juego libre posibilita la adquisición de destrezas y la socialización de manera espontánea en un espacio amplio, o en particular con la naturaleza y/o el entorno. Del mismo modo, la libertad propicia la posibilidad de disponer del propio cuerpo y su potencial en distintas dinámicas, siendo los sentimientos, la autoestima y la persistencia reconocida y labrada por los niños.

Por otro lado, “la actitud de una persona que no tuvo experiencias motoras libres en su infancia presenta temor o vergüenza ante nuevas situaciones” (Pateti, 2008, p. 127), evidenciando a lo largo de la existencia del sujeto rasgos de la infancia que sobre todo se hacen notorios en los movimientos y actitudes; Pero si bien es cierto, que el sustrato infantil es fundamental para una motricidad madura, cada persona en su particularidad se expresa desde la posibilidades que ha ido configurando en sus experiencias a lo largo de su vida, independientemente de las limitaciones que haya tenido puede “disfrutar de su propio cuerpo, sus capacidades para hacer y relacionarse, para sentir y expresarse, el cual encontrará la forma de hacer de acuerdo con su disponibilidad corporal”(Pateti, 2008, p. 129). La libertad da un estilo propio a los movimientos para realizarlos, experimentar y dar el placer de hacer, disponiendo de un horizonte sin límite de posibilidades, y no el que sus limitaciones lo lleven a transitar, en vez de disfrutarlas y vencerlas.

Lúdica

En el contexto escolar “el recreo es el espacio más anhelado, al proporcionar diversión por medio del juego, siendo este la oportunidad única para la Poiésis corporal, para la creatividad, para la fantasía, para el aprendizaje” (Pateti, 2008, p. 107). Por esto, el juego como medio para la configuración de la corporeidad, pone en práctica las posibilidades que tenga en particular cada sujeto. La lúdica rompe con la rigidez de cualquier proceso educativo e instaura una relación

distinta de alumno-docente, estableciendo lazos y aprendizajes más significativos en la construcción de valores y saberes.

Contexto social

Los cuerpos al entrar en contacto con otros cuerpos producen una dinámica de co-aprendizaje, evidenciadas en costumbres y creencias que configuran la corporeidad de cada uno; del mismo modo, se presentan una serie de elementos sociales y culturales que limitan o estimulan el desarrollo de acuerdo con el contexto en concreto en que se encuentre cada sujeto. Los factores socioeconómicos, educativos, familiares, desnutrición, violencia y la falta de orientación escolar temprana, definen las destrezas, habilidades y dificultades que los educandos expresarán en una performatividad corpórea futura.

Sin mencionar, que los procesos educativos en instituciones públicas y privadas son distintos, ya que la última permite la adquisición de las destrezas del programa, los niños tienen una mayor instrucción de los padres, una mejor alimentación y un proceso educativo secuencial. Así, se hace notoria las condiciones sociales que afectan el desarrollo motor, independientemente del medio público o privado, la formación corporal requiere de la participación de la familia en un ambiente en el que se pueda desarrollar adecuadamente.

En virtud, de otros aspectos que inciden en la constitución de la corporeidad, está la formación deportiva, no a partir de las ansias del rendimiento, sino en la amplitud de destrezas, sentimientos e inclinaciones del niño que no se restrinjan a factores sociales. En síntesis, la construcción integral de la corporeidad del sujeto va a estar influenciada por todos aquellos factores externos que lo involucren, lo cual pone en evidencia que, un sujeto que haya experimentado diversos escenarios y prácticas tendrá una percepción de sí mucho más óptima que aquellos que (por condiciones desfavorables) no las han obtenido.

Motricidad

Al respecto del desarrollo de una maduración motriz como una secuencia que incluye las habilidades y destrezas que el niño lleva a la escuela y que acrecienta por los saberes escolares, debe propiciar las vivencias motoras que interpelan al sujeto y la apropiación del propio cuerpo en un ejercicio de libertad y cuidado de sí. “Por ello, es fundamental el estímulo de las capacidades globales del ser, sin centrarse en el aprendizaje de gestos, de rituales que limitan la libre expresión de las capacidades” (Pateti, 2008, p. 157).

Tales posibilidades motoras básicas repercutirán en el desenvolvimiento de cualquier actividad, en la conformación de la corporeidad, en la relación intercorpórea que deja huella en todos los cuerpos y en las formas en las que se asume una situación de aprendizaje en la que se debe aspirar a la superación de retos para tener una mayor disponibilidad de capacidades.

Pedagogía

La formación del docente de EF que se encuentra afectado por los aprendizajes que recibió en el medio universitario, da cuenta de los saberes que caracterizaron su proceso educativo y la forma en la que lleva a cabo su función docente. Por lo cual, en las instituciones de educación superior se presenta un gran arraigo por lograr que los estudiantes posean una adecuada preparación física y solvencia motora, bajo el supuesto de que el docente de EF debe poder realizar eficazmente todos los movimientos y gestos deportivos por encima de cualquier otro saber, no teniendo en muchos casos manejo y práctica de las teorías pedagógicas y didácticas; reproduciendo el imaginario social frente al área y a las connotaciones que se le pueden dar al cuerpo. Al respecto Pateti (2008) menciona que:

La acción docente ha de trascender el marco de sus propias limitaciones temáticas, afianzándose en todas las posibilidades de que disponga para ofrecer experiencias significativas en el ahora, que el niño pueda incorporar a su ser para enfrentar las circunstancias personales que le corresponda vivir. (p. 166)

En este sentido, las especialidades no pueden convertirse en camisas de fuerza para los docentes y alumnos, la experiencia de los docentes y aquellos que están en formación debe estar enfocada en lograr tener un bagaje de posibilidades corporales, reconocer el propio cuerpo y de los demás por medio de las sensaciones y sentidos que le puedan dar a su corporeidad; recordando que no se están formando atletas sino profesores que estarán a cargo del desarrollo de otros seres humanos que requieren tomar conciencia de sí, de los otros y de las problemáticas de su comunidad.

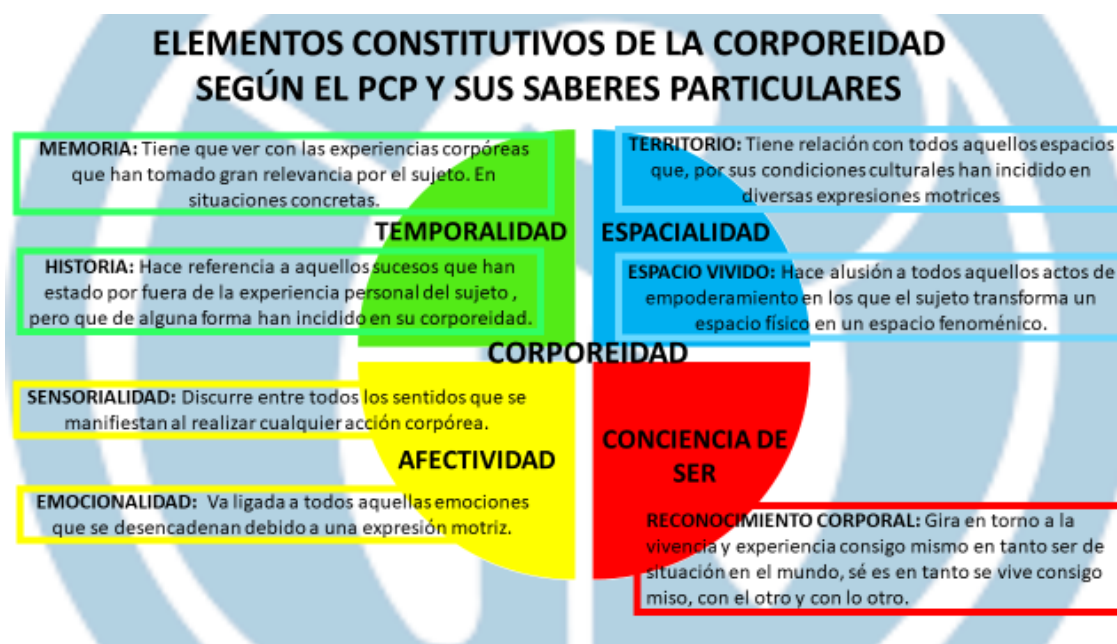
Sobre los constitutivos de la corporeidad y su procedencia

Los elementos constitutivos de la corporeidad surgen de una indagación profunda del concepto *per se*. Al hacer una revisión teórica acerca de la definición general de corporeidad desde diversos autores y postulados (Ponty; Husserl; Arboleda; Gallo; Benjumea; Grasso; entre otros) se observó que estos autores manejaron definiciones que vinculaban palabras/categorías similares, estas palabras/categorías comunes giran en torno a conceptos como afectividad, tiempo espacio, ser, existencia, situación, conciencia. En este sentido, el PCP buscó aclarar y unificar conceptual y epistemológicamente dichas categorías, de forma que el diálogo entre posturas se alejara de la disertación y se propendiera a la coherencia entre los autores y los postulados teóricos de la propuesta.

Por ende, los elementos constitutivos sustraídos fueron principalmente la afectividad, la espacialidad, la temporalidad y la conciencia de ser. Es importante acotar que cada uno de estos saberes posee unos subcomponentes, estos se fundamentaron a lo largo de la propuesta de acuerdo a las reflexiones abogadas por los autores del PCP y por las distintas discusiones abordadas a lo largo de toda la fundamentación académica de la cual es responsable el PCLEF.

Elementos constitutivos de la corporeidad según el pcp y sus saberes particulares

A continuación, se presenta algunos de los elementos constitutivos en el proceso de construcción de corporeidad, cabe destacar que, si bien pueden ser muchos más los elementos que de esta hacen, se propuso (por la pertinencia práctica y pedagógica de estos) situar estos elementos, saberes constitutivos como los más trascendentes en este PCP.



Gráfica 6: Elementos constitutivos de la corporeidad según el PCP y sus saberes particulares. Autoría propia.

Espacialidad

Como elemento primordial en la construcción de la corporeidad, la espacialidad alude a distintas acepciones sobre las posibilidades en la que el sujeto reconoce su cuerpo en relación con el espacio que habita en su transitar por el mundo, desde diversas manifestaciones motrices que como lo manifiesta Castañer y Camerino (2001) “mantienen constante la localización del propio cuerpo en función de la posición de los objetos en el espacio como para posicionarlos en función de la propia posición”(p.79).

Tal concepto de espacialidad que parte de la capacidad del niño por reconocer el espacio que ocupa su cuerpo para orientarse y comprender las formas en las que se estructura dentro del mismo, paulatinamente se potencia en procesos que conllevan a la conciencia motriz y social. Comprendiendo la espacialidad desde sus distintas dimensiones en constante movimiento en donde hay “una mediación dada por los mismos sistemas de objetos y de acciones derivados de la ordenación del espacio. De este modo entonces, es la construcción social del espacio, dada en: orientación espacial, estructuración espacial y organización espacial” Benjumea (2010, p.183).

En concordancia con lo que expone Benjumea, la espacialidad como dimensión explicativa de lo social reúne una serie de prácticas en unas condiciones espaciales que influyen en la reconstrucción de las interacciones sociales y en la construcción de la propia corporeidad, por medio de los lazos con el **espacio vivido** que involucra las relaciones sujeto-espacio-mundo; una relación mediada por las acciones, percepciones, ideas, deseos y sensaciones que el sujeto direcciona en su territorio. Por ello, hablar de espacialidad involucra hablar de un elemento que se corporiza y se manifiesta en la conciencia de la propia existencia, a partir de la forma en la que el sujeto comprende y transforma el espacio en el que se sitúa.

Por otro lado, desde distintos autores que se sustentan desde la fenomenología, plantean la espacialidad desde su carácter de existencia, experiencia y generadora de espacios, por lo que la inscripción de las corporeidades a una serie de expresiones motrices visualiza la espacialidad como posibilitadora del sentido de pertenencia por el espacio vivido y el territorio como escenarios de performance que se viven, se expresan, se sienten y se habitan en movimiento. Así, la espacialidad en sus múltiples variantes reconoce las interacciones de orden cognitivas, motrices, sensoriomotrices, emocionales, simbólicas y sociales que estructuran las experiencias que los sujetos recrean.

Al respecto Merleau-Ponty (citado por Benjumea, 2010) expone que:

La espacialidad del propio cuerpo es una espacialidad en situación, dado que el cuerpo se entiende como ser-del-mundo y se puede distinguir un espacio corpóreo y otro exterior que sería el espacio que está más allá del alcance de la acción del cuerpo, pero que forman entre sí un sistema práctico. El espacio corpóreo no es otra cosa que la propia situación del sujeto en cuanto es cuerpo y trata de comprender y explicar el espacio. (p. 125)

Como expone Merleau-Ponty, la espacialidad en situación se constituye desde las propias posibilidades motrices en consonancia con las prácticas de reflexión sobre el habitar, caminar, dejar trazos y sentidos, por lo que la espacialidad trasciende la acepción de un sujeto que nace situado-condicionado por los aspectos de su contexto para comprenderlo como generador de consciencias de sus espacios. De este modo, dentro de un ejercicio crítico sobre la espacialidad se requiere de los ejes estructurales que conforman material y corporalmente un espacio, pero progresivamente se reconfigura con la representaciones e interacciones en el mismo, siendo un ejercicio que intenta cuestionar la forma en la que se habita.

Ante tal comprensión, surge el término de **territorio** como espacio reconocido por quienes lo recorren, como espacio del recuerdo del antepasado y la evocación del futuro (Múnera, 2007, p. 187), como posibilitadora de lo sociocultural, lo corporal y simbólico, como medio para gestionarse y proveerse desde el cuidado; siendo demarcado de acuerdo a partir del uso, percepción y sentido que se realizan de manera particular en cada territorio. Este, se encuentra de manera inherente en la construcción de la corporeidad en la que ambos se conforman mutuamente en la vivencia del sentir, crear, imaginar y construir, transformándose de manera recíproca.

El territorio es movido constantemente por cambios históricos, sociales, educativos, culturales, políticos, personales, entre otros, que viene siendo “vidas diaspóricas, marcadas por territorios distintos y distantes, que se encuentran en procesos de territorialización, entendida como pugnas, negociaciones, intercambios y emplazamientos que se experimentan en la dinámica de apropiación espacial” (Arboleda, 2017, p. 155). Tal engranaje de la existencia de quienes habitan un territorio evoca a los pensamientos, ideas y afectividades que permiten crear un nuevo espacio caracterizado por la diversidad de experiencias, y encuentros de expresiones humanas que conllevan al sentido de pertenencia. En esta perspectiva “el cuerpo aquí es territorio de significación, que permite el arraigo y, de suyo, las mutaciones connaturales al lujo identitario contemporáneo” (Arboleda, 2017, p.156). El cuerpo se vuelve un territorio contextualizado del transitar, actuar, moverse, comprendido desde las condiciones e interacciones con el entorno como proveedor y medio directo para desenvolverse.

Por otro lado, la espacialidad como elemento primordial en la constitución de la corporeidad, integra múltiples factores de la vida individual y colectiva que posicionan de manera diferenciada a cada sujeto, en unas “condiciones espaciales que influyen en las interacciones sociales” (Benjumea, 2010, p.162) que van constituyendo una identidad única de cada ser

humano por los espacios que deforma y estructura. De este modo, surge la posibilidad de un espacio vivido que se comprende desde las huellas que se dejan en relación con el mundo y con la propia cotidianidad, en cuanto son espacios que son habitados y hallados bajo una carga afectiva que dan lugar a la asignación de significados.

Significados que movilizan el cuerpo en acción compleja sobre su localización en relación con los otros, con los objetos que percibe y con el mundo para transformarse y transformar la posición en la que encuentran ubicados, logrando otras comprensiones y estructuras de posicionamiento. La espacialidad es y se vive, por medio de la corporeidad que cada sujeto perteneciente a un contexto intenta abrir al mundo en un ejercicio de materialización.

Temporalidad

La temporalidad tratada como constitutivo de la corporeidad tiene que ver con la memoria, el acontecimiento, la experiencia, la percepción e historia que una o varias personas hacen en el transcurso de sus expresiones/experiencias, es decir, el tiempo en términos de singularidad, de significatividad y de huella en la que los recuerdos y la historia personal y colectiva toman cabida en la construcción de corporeidad.

De acuerdo a esto, no se busca preponderar o dicotomizar en función de un paradigma sobre otro la temporalidad, más bien, lo que se propone es hacer una conjunción de estos elementos sin llegar a dar una mayor preponderancia de uno sobre el otro, en el fondo lo que se busca es que la persona constituya su corporeidad de forma global, atendiendo a sus capacidades orgánicas y así mismo a la percepción temporal de su contexto y los sucesos que transcurren en su devenir. En este sentido, la temporalidad puede ser abordada bajo dos concepciones: entendida como la noción perceptiva de transcurros en orden a un conjunto de sucesiones o acontecimientos en una o varias personas, que puede ser objetivable, conocido como tiempo objetivo-

cronométrico (desde una visión positivista) o subjetiva, entendida como la noción y percepción personal -fenomenológica- en la que la unidad de medición temporal viene determinada por la percepción, expresiones y/o experiencias que los sujetos tienen de esta, frente a un acontecimiento específico.

La experiencia personal (memorias, recuerdos y saberes estructurados en el crono) contribuye en la organización de situaciones que alteran de manera importante la percepción contextual que tienen las personas de su realidad, se vive múltiples realidades sociales y temporales, las expresiones que se realizan en esta sucesión temporal alteran las percepciones y contextos temporales de la historia. Esto tiene que ver sin duda con la conciencia de la corporeidad y con su construcción. El ritmo, la percepción temporal (objetiva y subjetiva), la coordinación individual (general y segmentaria del propio cuerpo) así como la coordinación colectiva (desde la conjunción de una serie de tareas, saberes y/o actividades en grupos con un propósito común desde una perspectiva pedagógica y expresiva/experiencial) intervienen en el desarrollo de la persona y lo sitúan en el marco de una comprensión más profunda de los acontecimientos de la vida cotidiana.

Atendiendo especialmente a la temporalidad desde un modelo de referencia expresivo/experiencial Benjumea (2010) determinan la temporalidad como:

Acción intencional manifiesta en un tiempo situado, con referentes de una realidad pasada y en conciencia con el presente y un futuro ubicado (...) se constituye, impregna y despliegan la complejidad de la actuación humana (...) permitiendo la recolección de experiencias pasadas en proyección al futuro (p. 174).

La temporalidad tratada como fenómeno inherente a la existencia humana ha sufrido una considerable importancia en la actualidad, los medios digitales y el actual ritmo de vida ponen al

tiempo/temporalidad como asunto de relevancia social (debido a las actuales discusiones acerca de las prontas y efectivas soluciones de las sociedades en temas como el cambio climático, el consumo, etc.), soluciones que deben revertirse o tratarse en el menor tiempo posible dadas sus implicaciones en la vida planetaria. Vivir en la sociedad de la información se relaciona con la dinámica en la cual la persona adquiere, informa, se informa y aprende de estos saberes, lo cual implica una distribución importante en la relación de tiempo-trabajo, tiempo-educación, tiempo-ocio. Esto es un fenómeno que no puede ser obviado y debe ser tomado en otra perspectiva por parte de la EF.

Tener tiempo implica la capacidad de tomar conciencia de las actuaciones que se ejercen en la cotidianidad, de las acciones y de sus expresiones, es una disposición corporal hacia el tiempo, traducido en una mayor conciencia y percepción de las acciones/expresiones, de forma tal que la persona contempla las repercusiones que tienen sus acciones en un cronos colectivo, sus repercusiones en la historia y en sus experiencias corporales ya que, de por sí, la única constante de la vida y que por su condición está determinada a agotarse en el ciclo de la misma es el tiempo, este no puede recuperarse ni ganarse. Las acciones que realiza una persona inciden temporalmente sobre los cronos y los kairos de los otros, generando así una constitución histórica de los acontecimientos que a la larga vienen a ser traducido en una conciencia colectiva de la historia.

De acuerdo a lo anterior, la temporalidad -como constitutivo de la corporeidad- se presenta aquí como un saber en tensión con elementos culturales, económicos y políticos que sitúan a las corporeidades como cuerpos productivos y cuerpos del estado, elementos destacados de la actual situación cultural de la que hace parte la comunidad, en la que: “El capital ciberespacial intenta compactar y absorber todos los tiempos vivos, incluido el denominado tiempo libre” (Assmann, 2002, p. 199). Siguiendo esta idea, es imprescindible constituir e

interactuar con los saberes colectivos y personales en la búsqueda de una comprensión profunda del tiempo y de la reflexividad en torno a este, casi se trata de construir colectivamente una idea y didáctica de la temporalidad pedagógica en la que “El tiempo pedagógico es el dedicado a producir vivencias de placer de estar aprendiendo” (Assmann, 2002, p. 223).

En la era de la productividad y la eficiencia económica se hace imprescindible generar discordancias y de la misma forma confluencias en las que se permitan determinar los elementos necesarios para ubicar al tiempo (junto con aquellos otros constitutivos de la corporeidad) en situación de construcción y de resistencia frente a la realidad mercantil en la que “la expansión de una ideología productivista ha vuelto cruelmente selectiva la valoración de los tiempos humanos, dividiéndolos en tiempos que valen (mucho o poco) y tiempos que nada valen, desde el punto de vista económico-productivista” (Assmann, 2002, p. 204). Elementos tales como la memoria, la experiencia, la historia personal y colectiva pueden indicar las rutas pedagógicas en la consecución de una conciencia y percepción temporal del contexto particular y general de las comunidades.

En la CC, la temporalidad se ubica como elemento inherente en el sentido que es noción de la vida y conciencia de la experiencia corpórea, la temporalidad expande y enriquece la visión histórica que se tiene de la corporeidad determinando fragmentos existenciales cargados de significatividad a la expresión y experiencia humana, en este sentido Assmann menciona que “Nuestra percepción del tiempo nunca es atemporal (así como jamás deja de ser corpórea). Tenemos que aceptar y valorar nuestro tipo de captación sensorial del mundo y apreciar nuestros sentidos” (p. 219).

Saberes intrínsecos en la temporalidad: la memoria y la historia

Memoria

Dentro de la temporalidad hay dos subcomponentes que permiten distinguir particularmente la acepción y el rumbo que toma temporalidad; por un lado, está la memoria, esta evoca toda experiencia significativa particular que un sujeto corpóreo, a partir de una expresión tuvo de sí, de su situación en el mundo. Esta memoria es de gran importancia en el sujeto debido a que traslada al sujeto a un plano temporal en el que las acciones pasadas han tomado cabida en el presente y en el futuro personal.

Historia

Este subcomponente recurre particularmente a la configuración colectiva de la realidad. Se inscribe como un ejercicio en el cual unos colectivos de sujetos corpóreos realizan una expresión que marca una pauta histórica en su comunidad, de forma que este acontecer queda en la remembranza personal de cada uno de los participantes de dicha acción/expresión. Mis acciones —en este sentido— tienen historia ya que cada sujeto distinto a mí evoca en un tono personal, propio, una vivencia no subjetiva, el sujeto es histórico en tanto vive en la corporeidad de los demás.

Afectividad

La afectividad como saber inherente de la corporeidad es quizá uno de los aspectos de más relevancia en el hecho pedagógico, a partir de esta las convicciones y anhelos del sujeto se hacen presentes, es generador de impulsos, de movilizaciones, motivaciones y de expresiones, igualmente de experiencias que enriquecen el hecho educativo, es por esta razón que la afectividad en este PCP se toma como referente, ya que toda vinculación directa con las realidades de la comunidad pasan por los afectos y los sentimientos que las personas tienen de sí, de sus corporeidades, de sus núcleos sociales.

Se parte primeramente de que el acto pedagógico es un acto generado por la motivación hacia la consecución de algo, así como de la “sensación” que ese algo genera en las personas, todo esto a partir de los saberes que el maestro pone en escena y de la relación con la realidad que vive el estudiante; en este sentido, la labor pedagógica del maestro se convierte en elemento indispensable para que el sujeto constituya de por sí los saberes que le son de gran vitalidad en su historia de vida. De acuerdo a esto, educar tiene que ver con un llamado hacia la creatividad, es un acto atractivo por sus condiciones de incertidumbre y de gran iniciativa, en palabras de Assmann “Educar es seducir seres humanos para el placer de estar conociendo” (p. 225).

La afectividad de acuerdo a esto, es suceso donde lo instintivo y lo cultural toman cabida y confluencia, toda acción humana es motivada por un afecto, desde el impulso amoroso de la cordialidad hasta su antagónico más cruel (todos los impulsos negativos de aquella condición socio afectiva reflejados en fenómenos como la xenofobia, la violencia, entre otros), son mediadas, sentidas por la corporeidad. En la escuela esto es algo que se ha mutilado, se ha comprendido que el conocimiento es producto de la razón y que todas aquellas pasiones y sentires son contradictorios con la lógica instrumental en la que se desenvuelve el intelecto. Por tanto, el espacio corporal generado a partir de las EM debe ser un escenario en el que el gozo, la ira, la alegría y la tristeza se exponen a manera de escenario, es decir: “El ambiente pedagógico tiene que ser un lugar de fascinación e inventiva” (Assmann, 2002, p. 28).

En la sociedad del mercado han quedado rezagadas a un segundo plano los sentimientos y todas aquellas vinculaciones humanas que reducen el afecto al consumo de mercancías y la sensación de felicidad por la adquisición de bienes; por otro lado, y, en consideración a esto: “Necesitamos volver a introducir en la escuela el principio de que (...) el conocimiento tiene algo que ver con la experiencia del placer” (Assmann, 2002, p. 28); es así como la afectividad toma

singular importancia en la escuela, al convertirse en fuerza movilizadora, impulso de expresión y de construcción colectiva de un escenario mucho más placentero e incluyente.

En este orden de ideas, la iniciativa, la participación, el gozo, la solidaridad, entre otros, se hacen elementos de suma importancia en el hecho afectivo que se debe vivir en el proceso de construcción de corporeidad, elementos que contribuyen en una conciencia sobre si y sobre los demás, todo esto teniendo en cuenta a la corporeidad como suceso inacabado, sensible y expresivo en el crecimiento humano. En palabras de Restrepo: la ternura, la dependencia, la gratuidad y la búsqueda de la singularidad son sucesos que solo pueden acontecer en la geografía del cuerpo (Restrepo, 1995, p. 179).

Grandes aportes de las ciencias naturales, la psicología, entre otros han demostrado ineludiblemente que la experiencia significativa del aprendizaje viene ligada a emociones que en el ser humano causan placer y gozo encarnado, la alegría de saberse-sentirse cuerpo, esto ocurre “Porque el aprendizaje antes que nada es un proceso corporal. Todo conocimiento tiene una inscripción corporal, y que venga acompañada de una sensación de placer no es en modo alguno, un aspecto secundario” (Assmann, 2002, p. 28), y de por si el saber y su contraste con las realidades se hace en gran parte posible cuando el cuerpo lo experimenta y lo comprende como sensorial, en palabras de Villamil (2003) “la apertura al mundo nos brinda la posibilidad de responder de múltiples maneras y, por ende, niega de plano cualquier respuesta dogmática o absolutista” (p. 67).

En una era en la cual la incertidumbre reina, donde los afectos se han reducido solo a actos del instinto para sí y en consecuencia para el mercado, la solidaridad, el amor, la ternura y todas aquellas evidencias de la expresión humana deben sublevarse y retomarse en la vivencia de las comunidades, debe optarse no por una visión relacionada con el tener, por el contrario, el deber ser se arraiga como propósito existencial, en este deber ser confluyen todas aquellas

sensaciones y afectos por los cuales se han motivado las expresiones de lo humano. Se vive en una era de los afectos y de los sentires.

Saberes intrínsecos en la afectividad: la sensorialidad y la emocionalidad

Sensorialidad

Se hace referencia en este caso a todas aquellas experiencias, expresiones y prácticas que pasan por la vía de los sentidos, (todas las prácticas y aconteceres de la existencia humana) no solo en su disposición orgánica, también se refiere a su dimensión simbólica, dando especial relevancia a la experiencia del sujeto en relación con los otros y su entorno. No existe experiencia ni expresión que no esté percibida, aprendida o canalizada a partir de las vías sensoriales; es a partir de esta premisa que el sujeto concibe su realidad y condición corpóreo-motriz.

Los medios de comunicación, los juegos virtuales, las redes sociales, etc. Al estar programados como dispositivos publicitarios y de bombardeo mercantil con el fin de propiciar experiencias en torno al consumo colocan al sujeto en un estado de hiperestesia (sobre estimulación sensorial) que agota sensorialmente la corporeidad del sujeto, lo sitúa en una condición de letargo corpóreo, desligándolo de aquellas expresiones y prácticas que significativamente lo “desprenden” de dicha condición, como por ejemplo los juegos tradicionales, expresiones motrices artísticas, tal es el caso de la danza y el senderismo urbano, los deportes urbanos y aquellas prácticas que construyen corporeidad.

En un escenario paralelo, La escuela ha optado por priorizar unos sentidos sobre otros. La vista, la audición y anteriormente el tacto (a partir del castigo corporal) se encuentran al servicio del adoctrinamiento y la enseñanza. No cabe duda que la escuela y en especial la EF, en un ejercicio hegemónico sobre el cual su saber y prácticas son fruto de una tradición cartesiana optan

por sublevar la mente sobre el cuerpo, situando al segundo bajo una disposición de extenuación y castigo. Ahora, respecto a la construcción de escenarios alternos que atiendan a estas oportunidades, es imperativo reconocer otro tipo de discursividades y narrativas corporales que vislumbre un horizonte de lo posible en la enseñanza de, para, en y con los sentidos.

Emocionalidad

Cada recuerdo, expresión y cada experiencia que vive el sujeto es atravesada por un afecto, un recuerdo amarrado de significación emocional, desde las anécdotas manifestadas en la narrativa corporal particular hasta la evocación de una experiencia inolvidable en un territorio contemplado son ejemplos que generan una trama de sentido enmarcados en la afectividad.

Lo que se intenta explorar a partir de este saber es la disposición emocional del sujeto frente a condiciones de comodidad y de adversidad, igualmente su percepción, manejo y canalización de sus emociones en el sentido de comprensión del yo corpóreo, sintiente y manifestante de afectos que inciden directamente en sus acciones y se ve reflejado en sus performances y narrativas.

Cuando no se canalizan de forma adecuada las emociones hay repercusiones en el performance del sujeto, evidenciando por ejemplo en la evitación y negación como conductas habituales de personas cuya percepción emocional no se encuentra satisfactoriamente constituida, generando conflictos en emociones tales como la ira, la tristeza y la alegría entre los sujetos y en las relaciones intercorpóreas que estos entrelazan, acrecentando problemáticas tales como la violencia en sus diversas manifestaciones, entre otras. En contraste, una adecuada disposición emocional torna al sujeto en un estado de situación en el que el cuidado de sí va ligado al cuidado

de aquellas otras corporeidades, incluido en contexto espacial y social que habita con los seres del planeta.

Especial referencia toma la dimensión axiológica en la que se ve íntimamente ligada la experiencia y la expresión con estos saberes intrínsecos de la afectividad. Este saber constitutivo cobra mayor interés al estar ligado al proceso pedagógico y formativo de las prácticas y discursos que los estudiantes y el educador establecen en la dialogicidad de saberes. Al contribuir significativamente en expresiones motrices que exploren estas disposiciones y saberes corpóreos se crean canales bidireccionales que, por un lado, reconocen el valor de la emoción en la construcción de la corporeidad y pone en situación de tensión y reflexión al sujeto frente a aquellas disquisiciones en las que la violencia simbólica y física son habituales para la resolución de los conflictos. Es en este tipo de situaciones de tensión intercorpórea que el sujeto a partir de la sensibilización y la afectividad pueden contribuir en la resolución de dinámicas que afecten la construcción de comunidad y a su vez puede generar dispositivos de enseñanza y aprendizaje que pongan en cuestión la naturaleza de tales conflictos, reconociendo y mitigando su impacto negativo.

Conciencia de ser

Desde las reflexiones que el sujeto hace de la experiencia y la forma en la que construye su corporeidad en relación consigo, los otros cuerpos y el mundo, permite la constitución de subjetividad en un proceso de formación, de sentido sobre el propio devenir. Encontrando en la constitución de las simbologías de las corporeidades vividas como existencia humana, la base de la intencionalidad de la conciencia que adquiere cada uno en relación con su cuerpo y el mundo, siendo el cuerpo una dimensión que conecta las maneras de ser en el mundo.

Se instaura así, la existencia desde la conciencia de ser, en la relación que tiene cada sujeto como ser en el mundo (Heidegger citado por Gallo, 2006) “una ‘pertenencia al mundo’, a un hallarse ‘implicado’ en el mundo a través del cuerpo y que el cuerpo abre a un sujeto al mundo” (p.47). Aquí el cuerpo es vivenciado y experimentado, es conciencia reflexiva- expresiva que materializa lo simbólico y lo sociocultural de manera activa sobre las propias representaciones, los otros y lo otro, en un ejercicio formativo por un tejido intencional de la realidad.

De esta forma, el sujeto construye su corporeidad en conexión con el mundo y desde el mundo para transformarse mutuamente en contacto con una estructura espacio- temporal que se inscribe alrededor de la situación vivida, en consonancia Gallo (2006) describe que “El cuerpo, como centro de orientación, sólo puede ser un sujeto corporalmente situado. La situación me garantiza un aquí y un ahora; si me desplazo, vuelvo a organizar el mundo desde otro aquí y otro ahora” (p. 56). Formándose un anclaje con respecto al habitar y percibir con el cuerpo un contexto modificado y modificante que altera las formas de vivenciación del ser, trascendiendo la experiencia discursiva en nuevas formas de relacionarse con el mundo en el afecto, la irrupción y la sensibilidad.

Tal relación con el mundo implica al mismo tiempo que el sujeto se constituya en una ética por la preservación de la identidad, construida por la acción colectiva en los espacios que habita como práctica de sí, que tiende a una actitud crítica frente a los fundamentos de la propia existencia desentrañados en un cuerpo tatuado por el tiempo y la historia; pues, se le da otra connotación a la experiencia cuando se problematiza la propia procedencia, para narrar los vínculos que el mundo permite con otros cuerpos que transitaron por donde cada uno lo hizo. De ahí que parte de la conciencia de cada ser se entrecruce con el conocimiento de las raíces históricas, las maneras de gestionar de acuerdo a un sentido de pertenencia y al cuidado por el

medio que permite expresarse como una identidad única que se interrelaciona con otros miembros de una sociedad.

Dado que los modos sociales son un factor preponderante en la construcción del ser corporal, un rasgo distintivo es la experiencia con la mirada del otro que permite el intercambio de significaciones, ideas, cultura y reconfiguraciones en situaciones sociales cambiantes que se inscriben en las memorias de los cuerpos expresivos. Entorno a esto, Pateti plantea que: “Existir es coexistir, significa soy un cuerpo para el otro, existo como corporalidad intersubjetiva y el otro es co-autor de mi propia existencia singular, en el sentido de que necesito del otro para captar con plenitud las estructuras de mi ser” (Pateti; 2008. p.76).

Hablar de una pluralidad de existencias nos posiciona en el otro por el cual también percibimos la experiencia y el mismo mundo que es mediado por instrumentos propios de cada cultura aprehendidas a partir de las sensaciones, percepciones e intencionalidades operantes que describen una totalidad personal distinta con la que se coexiste para desarrollarse y reconfigurarse. Desde que el sujeto cuerpo entra en contacto con otro se amplían las perspectivas sobre sí y sobre el mundo, pues cada cuerpo guarda una historia sobre el otro que constata la existencia como una construcción subjetiva de la ética de las relaciones humanas.

Cuando un sujeto es consciente de que su cuerpo siente, percibe, contrasta, actúa y cambia al entrar en contacto con otro cuerpo, entiende la trascendencia del dialogo con el otro y lo otro en las construcciones propias de su ser. Tal relación es de reconocimiento, de tacto y humanidad por el bienestar de los demás, de visualizar al otro desde la diferencia y, simultáneamente como mismidad corporal sensible que expone y proyecta desde su cuerpo valores, mestizajes, prácticas, maneras de estar y apariencias que son visibles como una dimensión de la cultura corporal que despliega o se resiste a una normas sociales; pues es en el cuerpo donde se materializa la sociedad posmoderna en un acervo de gestos, expresiones y modos de ser y hacer.

En este horizonte, no se puede desligar las mediaciones que la sociedad tienen al entrar en contacto con otro cuerpo, pues como lo menciona Pateti (2008) “la mirada del otro, junto a la propia, es un ejercicio de intercorporeidad mediada por la cultura” (p.76) que simultáneamente por unas exigencias sociales proyectan unos valores en virtud de unos modelos corporales. “Comprender el cuerpo del otro pasa por conocer la vivencia, los rituales, los límites, fronteras, etc. Se trata de activar el re-conocimiento del otro como sujeto y no como alteridad descorporeizada (negativizada)” (Planella, 2006. p. 281). El conocimiento al que se debe llegar es que existen otros cuerpos que son parte de “la construcción social de la diferencia: cuerpos institucionales, discursivos, dominados, etc.” (Planella, 2006. p.10) en los que cada uno tiene un carácter proyectivo-performativo de su corporeidad.

Partir de tal comprensión nos lleva a la forma en la que se construye corporalmente un sujeto en el mundo desde de los rasgos subjetivos, sensibles y particulares que conforman la lectura de la integralidad de su ser, su corporeidad, enunciados en los rasgos de la apariencia, las maneras de transitar, los gestos y las prácticas que redibujan o proyectan las dimensiones de la cultura corporal en relación con los propios deseos. Así, las inscripciones en la piel con el tatuaje o bien a través de la transformación del cuerpo en un sentido amplio juegan un papel central. Un cuerpo cargado de connotaciones simbólicas. (Planella. 2006, p. 255)

Supone la problematización de la proyección de los ideales en correspondencia con la propia corporeidad y la identidad en tiempos de masificación con determinaciones institucionales y políticas sobre los tipos de cuerpos; por ende, cuando un sujeto intenta salir de las categorizaciones negativas que se le han adscrito al cuerpo para allegarse a la intencionalidad y comprensión contextualizada y continuada de su propia experiencia (Planella, 2006, p. 286) adoptada en una relación consigo como una unidad dotada de subjetividad y percepciones que atraviesan su vida.

Se trata de que el sujeto reflexione sobre su propia vivencia en las raíces de su corporeidad como lugar del acontecimiento e ir más allá de una experiencia discursiva para llevarla a *una estética de la existencia*, que es alterar las formas de relación consigo mismo, con el contacto con los otros y las acciones con el mundo para transformarse y retornar al cuerpo expresivo, sexual, libre y empoderado de las tramas que construye sobre si como educador de su cuerpo. Pues, este también es capaz de reconocerse y hacer uso de las potencialidades particulares que le integran, es un “Yo puedo corporal” (Husserl, 1997, p. 34), un sujeto con una multiplicidad de capacidades:

El yo puedo es un sujeto de capacidades, es cuerpo agente. La capacidad no es un poder vacío, sino una potencialidad positiva, está siempre en capacidad de pasar a la acción, a una acción que, en tanto que es vivencial, remite al poder subjetivo inherente, a la capacidad. En la medida en que el cuerpo indica mis posibilidades en el mundo, verlo, tocarlo es transformar esas posibilidades. (Gallo, 2006, p. 13).

Dentro de este constitutivo de la corporeidad, no se puede desligar, un aspecto más, como es la relevancia de la sexualidad y sus características como: el sexo, el placer, la sensación, la exploración, el deseo, lo erótico, lo expresivo y la intencionalidad, en tanto, todavía es un aspecto por explorar personalmente y en la clase de EF. La relevancia de este es que posibilita el conocimiento del propio cuerpo, desarrolla la sensibilidad y proyecta la corporeidad propia y de los demás.

En esta perspectiva, se parte de los distintos factores que conforman la conciencia de ser, como las capacidades sensoriales, perceptivas, emocionales y motrices del sujeto ligadas a la vivencia e intencionalidad corporal que se expresa por medio de la motricidad y narrativa corpórea. De este modo, es estar atento a todas las manifestaciones que se expresan través del propio cuerpo como un estilo de vida que construye efectos de sentido para el reconocimiento de

una realidad corporal en deconstrucción e irrupción entre la memoria y la creación de su corporeidad.

Finalmente, se trata después de todo, que el sujeto se inquiete de sí como un diálogo crítico y formativo por comprender su vivir, los modos de ser y estar en el mundo, gozando de su corporeidad en toda su integralidad, un sujeto pleno en relación de sí consigo.

Reconocimiento corporal

Este saber intrínseco de la corporeidad, no solo es pensada desde la concepción dada en la tendencia de la expresión corporal; el reconocimiento corporal se posiciona desde las proyecciones propias del sujeto, en las relaciones que teje consigo, con los otros y con el mundo en el que se encuentra inscrito, es una postura ética. Este saber, permite la libertad y la exploración de los cuerpos, de sus posibilidades, de sus acciones en carácter expresivo como experiencia que constituye su propia existencia, un proceso de construcción de la subjetividad. Esto es una necesidad por pensarse y reconfigurarse, es una manera de ser y hacer en encuentro.

Perspectiva humanística

Algunas reflexiones sobre la sociedad.

La actual sociedad no puede ser idealizada, sino pensada y transformada, por ello se presenta un esbozo de las perspectivas que están redimensionando el mundo en un ritmo más intenso de cambios sociales que cualquier otra época de nuestra historia, con novedades e incertidumbres no carentes de consecuencias que condicionan nuestro presente y futuro hacia retos distintos de manera individual y colectiva. Los avances tecnológicos generados en las últimas décadas en la sociedad occidental y sus consecuentes innovaciones y expansiones han sido el foco de utilidad para el desarrollo de políticas económicas, sociales y educativas que

incorporan las capacidades tecnológicas y el consumo de los mismos; por lo que se modifican los estilos de vida y los sujetos deben encontrarse en las condiciones para adaptarse y seguir construyendo.

Los procesos científicos y tecnológicos son elementos determinantes en la sociedad contemporánea por las distintas alteraciones que provee en la vida y en las estructuras de desarrollo neoliberal a la que aspiran las culturas no occidentales para lograr ser parte del nuevo orden mundial. Muchos de los beneficios de la tecnología han sido notorios en los estilos de vida, en los métodos de operación y tratamiento médico –muchos dirían- en el cuerpo (marcapasos y ciborg) y métodos de producción, tales aspectos dan cuenta de la capacidad creativa e inventiva permanente del hombre; pero la adherencia de tal “progreso” apuesta por unos modelos de producción del conocimiento y sustentabilidad que valoriza en capital la cultura, los medios y dispositivos de comunicación, y por otro lado, reproduciendo el modelo fordista de organización, control del trabajo y descentralización de las actividades productivas que traen como consecuencia la marginación socioeconómica y la descalificación de los trabajadores de los países subdesarrollados, siendo solo importadores de productos y maquinaria.

Estas revoluciones en los medios de producción trajeron consigo la revolución tecnológica que abre un nuevo marco a la denominada sociedad de la información, del conocimiento, que supone una fuente de riqueza y un cambio en los factores sociales, políticos, económicos y culturales. El desarrollo del concepto de la sociedad del conocimiento abarca diversas perspectivas, entre ellas, el reconocimiento de la innovación, tecnología y el conocimiento como bases primordiales de la sociedad para el tratamiento de los datos y la sustentabilidad del estado. En relación a esto, Castells (1996) plantea que:

Una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico. (p.47).

Aparece aquí la dependencia de la sociedad post- industrial por el conocimiento como factor de productividad frente al trabajo, el ascenso simultáneo en la economía que involucra proveer de materia prima y reproducir las desigualdades sociales; así mismo, cambios sustanciales en la política, en las interacciones humanas, la cultura y su enlace con el consumo. Por otro lado, estas dinámicas de un nuevo tipo de sociedad transgredieron la educación con la necesidad de adaptar los nuevos ritmos sociales en los procesos de aprendizaje, debido al reconocimiento del capital humano e intelectual que permita un crecimiento de las organizaciones y la sociedad en general.

El ubicarnos en esta perspectiva es entender que las transformaciones sociales que se están produciendo en términos que abarcan el descubrimiento crítico del rol participativo y libertario de los sujetos, porque es en la palabra, la acción y reflexión como se transforma las realidades individuales y colectivas que establecen la inequidad. En esta medida, encontramos la posibilidad para reinventar las percepciones sobre el mundo por medio de procesos problematizadores, porque las diversas dinámicas de la presente sociedad fragmentada, competitiva y hegemónica no puede seguir alentando la simple recepción de otras ideas, de datos y tecnologías impalpables por los oprimidos; pues es una exigencia existencial la construcción y humanización de una sociedad que impera por un conocimiento dialógico entre la experiencia del aprendizaje y la construcción del mismo.

En consonancia, con la posibilidad de estructurar una sociedad y la búsqueda de respuestas al estado de la realidad, la educación se constituye en la incorporación gradual e integral de las innovaciones de la vida, por lo que no puede ser percibida en bloques disciplinarios, sino desde la contextualización de los saberes bajo una concepción global y versátil. Esta expresión sobre la educación nos conlleva a repensarla y plantear alternativas frente a la complejidad del mundo, donde los avances tecnológicos son determinantes en la constitución de la sociedad del conocimiento y sus consecuentes bases educativas para la aplicación de aptitudes basadas en las nuevas tecnologías.

Por esto, adaptándose a los escenarios en los que la tecnología se ha habituado en la cotidianidad de los educandos, se incorporan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como instrumento que ha modificado las relaciones sociales, las relaciones con el saber y el rumbo de nuestra sociedad que ha direccionado de manera innovadora los procesos pedagógicos; la mediación de estas herramientas se constata por medio de diversas instituciones en el país que manejan esta posibilidad por medio de plataformas de autoaprendizaje y aprendizaje colaborativo para no solo acceder a la información, sino para la producción de conocimiento y habilidades de autogestión.

Esta modalidad requiere de la preparación de los docentes sobre el manejo de las TIC y la de los mismos proyectos y reformas educativas para facilitar la conectividad y presencia de tecnologías en las distintas comunidades que requieran de los dispositivos y sistemas de la información, pues el acceder a la información y análisis de la misma, es un derecho que se ha desarrollado en la vida de algunos, no de todos, por lo que los sujetos que son excluidos de esta posibilidad tendrán que desarrollarse con unas aptitudes “inferiores” respecto a los requerimientos de la actual sociedad. Ahora, tal instrumento de aprendizaje pierde su

intencionalidad si no propicia la aplicación de los saberes en contextos concretos y para la utilización del propio bienestar, por ello, la pedagogía tiene el rol más importante en la ejecución de estos programas luchando por construir subjetividad y criticidad por encima de las intenciones políticas del estado y de las organizaciones multilaterales.

Se presenta así, una disputa por el acceso, mercantilización, consumo y rendimiento de la información y las tecnologías, estructurando una serie de consecuencias sociales, tales como la interrelación de las distintas relaciones sociales, económicas y políticas que superan progresivamente las fronteras entre naciones, visualizada en la mundialización de las comunicaciones y los mercados financieros. Esto es, la cara de la globalización en la vida y en el trabajo de los sujetos y las comunidades, desde la posibilidad de abrir las interacciones y diálogos con el mundo, pero que acarrea también una serie de efectos en el empleo, la migración, etc. Pues los distintos factores de la vida están siendo regulados por el libre mercado y las multinacionales tienen mayor poder, esto lo explica García, Baldi y Marti (2009) como:

La globalización en sí misma es un proceso continuo y dinámico, que desafía las leyes de los países en desarrollo, en el sentido de que desnuda irregularidades respecto a leyes de protección a trabajadores, protección del medio ambiente y formas de establecer negocios con corporaciones que, si bien pueden dar trabajo a la mano de obra desocupada, también pueden beneficiarse de irregularidades subsistentes en un determinado país. (p.5)

Si bien la globalización ha traído una serie de ventajas como la adquisición e innovación de la información, un mayor acceso a los flujos de capital, mercados más grandes, entre otras., en realidad su objetivo es articular las distintas economías y sociedades, en donde se abastecerán unos pocos; entonces, se presenta un desafío a escala mundial que enfatiza en las polaridades de la globalización, presentadas en las contradicciones estado- nación, ambiente- global, comunidad-

sociedad y las perpetuaciones a las desigualdades sociales, una dimensión homogeneizada. Pueda que surja la pregunta por una globalización distinta, con grados de autonomía local, más que globalización, globalizaciones (Boaventura de Sousa, 1997) con relaciones sociales y universalización de experiencias humanas emancipadas.

Cabe destacar que la globalización ha incidido de manera considerable en cada una de las esferas y dimensiones que constituyen lo humano, generando complejas tramas y paradigmas que inciden en la EF, desde la percepción de la corporeidad y su consideración en la actual sociedad. Elementos de orden económico, político, social y cultural establecen imágenes y preceptos sobre los cuales se comprende la corporeidad, a raíz de esto, el cuerpo consumo, el fitness, la sociedad híper especializada y otros términos sirven de ejemplo para poder percatar el orden bajo el cual dichos factores condicionan la corporeidad a un escenario en el cual la salud, la estética y el deporte se entrelazan a modo de redes para el consumo y el comercio.

En este sentido, la alteración de la imagen corporal a partir de cánones de belleza establecidos en las redes sociales (producto de los factores mencionados) contribuyen a un distorcionamiento del sujeto respecto a su condición corpórea, comprendiendo que solo aquellos cuerpos promulgados son los únicos válidos y que este esfuerzo por llegar a ser aceptado corporalmente puede ser adquirido sin reconocer las repercusiones que estos fenómenos puedan llegar a tener en la salud y el cuidado de sí que conciba la persona. Otro aspecto que se ha alterado, es la percepción del tiempo y del espacio (elementos fundamentales en la construcción de corporeidad), es decir, ya no es concebida en términos de situación “física” del sujeto frente a la realidad que lo constituye, sino que estas categorías que determinan la existencia y expresión de la corporeidad en el mundo se trasladan a otro tipo de planos, el de la artificialidad y las redes de la información, determinando así nuevas categorías de constitución de lo corporal, desde el

ciber espacio, el tiempo en línea y otros fenómenos que responden a la actual dinámica de la postmodernidad en la que la corporeidad discurre en otro tipo de disquisiciones.

La EF en este marco de contextos debe hacer un viraje epistemológico y volcar sus esfuerzos en constituir un marco conceptual y práctico que atienda a las necesidades que hoy tiene la comunidad planetaria, tales como el cambio climático en las prácticas corporales, la hiperespecialización tecnológica y su relación con la relegación de los cuerpos de trabajo en favor de las máquinas, la pérdida del valor sensorial sobre la simulación especializada y lúdica que ofrecen los simuladores virtuales. La LEF en este sentido debe optar por recuperar aquellas prácticas que el mercado de consumo y la globalización han procurado desconocer, debe hacer un gran énfasis a lo natural, a lo sensitivo, lo emocional, lo vivido y lo percibido.

La educación y más específicamente la LEF no puede desconocer el surgimiento de nuevos fenómenos sociales (el caso de pandemias mundiales que suprimen todo contacto con las personas y una relación con el medio exterior) y otros como el colonialismo, la marginalización, la migración, el analfabetismo (incluye de orden político), las relaciones de desigualdad social, la colonización de los cuerpos, la deshumanización y deformación de la cultura y los sujetos e incluso hasta el mismo silencio, y muchas más, pues hay un alto número de problemáticas que ponen a los sujetos en condiciones de repensar el mundo. La LEF debe encontrar en estos fenómenos prácticas, movimientos y expresiones que atiendan puntualmente a los fines que este campo dispone para su accionar pedagógico, ya sea desde las tendencias /campos de saberes que enseña, las disposiciones pedagógicas que sustentan su epistemología y en los sentidos que las personas disponen al comprender a la EF como hecho y práctica social.

El ser humano en perspectiva cultural

Desde una perspectiva educativa crítica y dialogante, se busca como lo expone Freire (2005) la posibilidad de una praxis, reflexión y acción que trascienda la educación bancaria que concibe al educando a partir de su capacidad de almacenamiento de contenidos; por lo cual, este es idealizado para que asuma una realidad funcionalmente domesticadora. De ahí que, en aras de que se logre una transformación social, es más que necesario resignificar las formas en las que se entiende al ser humano, su devenir como persona en un contexto cultural y social y la comprensión del educando como lo menciona Arboleda “sujetos que están en la ruta de su florecimiento” (Arboleda, 2007, p.165).

Dentro de esta comprensión, el hombre es entendido como lo enfatiza Freire (2005, p.34), un ser en permanente búsqueda, curioso, que toma distancia de sí mismo y de la vida que tiene; es un ser dado a la aventura y a la pasión de conocer, para lo cual se hace indispensable la libertad. Es una visión que parte en el reconocer el ser humano desde su voluntad emancipadora y de autodeterminación, permitiendo acciones en aras de la construcción de comunidad y situaciones que afectan la cotidianidad.

Siguiendo esta perspectiva de ser humano, este proyecto curricular particular (PCP) se enmarca en una práctica en la que el sujeto pueda encontrarse en constante introspección sobre sí, el otro y entorno que le rodea, creando lazos con las dinámicas, dificultades y oportunidades que se dan en los distintos sistemas que lo configuran, donde la EM y la corporeidad tengan un papel esencial y reivindicador en la construcción de sentido social. Así, bajo tal propósito se realizó una distinción y caracterización del tipo de ser humano que esta práctica puede llegar a potenciar en pro de reconocer al sujeto desde su capacidad de proyecto y de humanización en torno a las problemáticas del otro que competen en la medida que inciden en la construcción de comunidad.

Por estas razones, se parte de resaltar el valor del ser humano desde su facultad cognoscente, que analiza, cuestiona y propone soluciones creativas a las distintas circunstancias que el entorno presenta, por medio del razonamiento profundamente reflexivo que afectan la forma en que se acciona a nivel social, cultural, político y educativo; y, por tanto, la toma de decisiones en el diario vivir. Tal competencia vital se denomina como pensamiento crítico y reflexivo que se concreta en el concepto de Villarini como “La capacidad que tiene el ser humano para construir una representación e interpretación mental significativa de su relación con el mundo” (p. 20).

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico conlleva al sujeto a inducir desde unas ciertas condiciones biológicas naturales e histórico-culturales. De ahí que, tal característica se adquiere a partir de la constitución con el entorno, vinculándose con las problemáticas de distintos constitutivos de la corporeidad como la espacialidad; es desde esta convivencia, resolución e intervención a las situaciones que atañen local y globalmente que el educando se apropia de su proceso educativo y político de su comunidad.

Dicho esquema de pensamiento, de carácter crítico y reflexivo reconoce las vivencias del sujeto y la forma en la que estas son constituidas por su comunidad, por lo que este esquema cognitivo no puede ser construido sin tener presente una incidencia social vinculada a un acto educativo en la que se codifica y descodifica los estímulos que el entorno adhiere colectivamente para accionar en beneficio de la misma. Ante tal postura, Freire (2005) menciona que:

No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir que la palabra verdadera sea transformar el mundo (...) al pronunciar el mundo los hombres lo transforman. Es pronunciar el mundo. (p. 120)

Por ende, un sujeto crítico se encuentra en ese dialogo entre la reflexión y la acción que lo lleva a transformar un mundo que exige pensar humanamente y no reducidamente como la escuela tradicional encauza en la recepción de ideas, es pensar desde la creatividad y la afectividad un acto gnoseológico para incidir como seres de quehacer en la realidad en que se hallan oprimidos. Esta vinculación educativa con los escenarios sociales brinda insumos para solucionar conflictos y estimular de forma cooperativa la crítica de una manera más discursiva al dialogar y entretejer lazos con los saberes del otro, comprometerse con los otros y lo otro, asumiendo un rol que rompe con las inconsistencias de una “libertad” dada por los modelos de enajenación de unas minorías que sobre todo perpetúan los cuerpos.

Asumir un rol crítico sobre las realidades sociales, conllevan del mismo modo a repensar las prácticas corporales y la forma en la que se construye la propia corporeidad por encima de cualquier objetivo de imposición y/o que acote la libertad. Ante tal aspecto Planella (2006) insiste en la idea:

Resistir en la praxis corporal, poner el cuerpo por delante, para no ser engullido por las fuerzas que nos oprimen. Si entendemos el cuerpo como un simple producto (discursivo, político, ideológico o pedagógico), en lugar de entenderlo (pensarlo desde un enfoque crítico y vivirlo) como espacio de lucha y conflicto, será muy difícil pensarlo desde una pedagogía de la resistencia (hermenéuticamente). (p. 276)

De acuerdo a esto, se entabla una lectura del cuerpo como territorio de posibilidad para su inscripción y construcción con y en el mundo, rompiendo con esquemas tradicionales que buscan controlar los procesos de pensamiento, reconocimiento y conceptuales de los sujetos; por esto, en esta perspectiva se crean espacios, contextos, posibilidades y experiencias que permiten al otro

involucrarse y construirse corporalmente desde su relación con el mundo, que se da sin imposiciones, solo asumiéndose desde su propio rol, su propia voluntad, su autonomía. La autonomía, concebida desde el reflexionar y pensarse las posibilidades de sociabilidad apuntadas al gobierno y acción individual que se refleja en la toma de decisiones dentro de un contexto; por ello, a partir de la pedagogía de la autonomía que plantea Freire (1997), damos cuenta de un sujeto autónomo, no creado para tal sentido, sino para ubicarlo en el espacio del descubrimiento constante, en una situación problemática frente a las realidades. Por esto, esta apuesta pedagógica más que plantear una proyección sobre el educando, intenta que desde las EM se asuma por sí mismo una actitud activa y busque el camino para construirse autónomamente, porque:



Gráfica 7: cualidades que el sujeto expresa en la propuesta. Autoría propia.

Todo valor de la educación reside en el respeto de la voluntad física, intelectual y moral del niño. Así como en la ciencia no hay demostración posible más que por los hechos, así

también no es verdadera educación sino la que está exenta de todo dogmatismo, que deja al propio niño la dirección de su esfuerzo y que no se propone sino secundarle en su manifestación. (Freire, 1997, p. 74).

De ahí, que se vaya constituyendo la autonomía desde las decisiones que se entablan en las experiencias y problemáticas que son parte de su cotidianidad, expresando la capacidad de constitución como ser ético y con postura política, que le permita forjar la consciencia de su rol en una esfera educativa social, en torno al respeto a la diversidad, la pluralidad y a la toma de decisiones que los demás realicen sobre el mundo.

La autonomía no es un cerco, sino que es una apertura, apertura ontológica y posibilidad de sobrepasar el cerco de información, de conocimiento y de organización que caracteriza a los seres auto constituyentes como heterónomos. Apertura ontológica, puesto que sobrepasar ese cerco significa alterar el sistema de conocimiento y de organización ya existente, significa pues constituir su propio mundo según otras leyes y, por lo tanto, significa crear un nuevo eidos (forma) ontológico, otro sí-mismo diferente en otro mundo. (Castoriadis, 2002, p. 179.)

Desde esta comprensión se asume la autonomía desde la libertad y la apertura de constituir un mundo en el que se asume un papel activo y decisivo, con incidencias personales y colectivas; es cuestionarse sobre su propio rol, sus deseos, su construcción corporal, donde la creación de su corporeidad sea proyectada y expresada por sí misma. Así, como lo expresa Planella “la autonomía es la forma como gestiona su corporeidad en relación con los otros cuerpos y lo otro, una relación que se vive y se expresa constantemente desde distintos lenguajes como seres inherentemente políticos y simbólicos”. Planella; 2006. p. 283)

Por consiguiente, el hombre como ser dotado de simbologías y lenguajes, tiene una relación con el mundo y muchas posibilidades que la expresión brinda como factor que dota de

sentido y palabra las acciones, manifestaciones y comprensiones que el sujeto tiene, creando un vínculo entre la autonomía y la expresión al propender formarse desde la libertad de ser. Esto a partir de las posibilidades que se tienen sobre sí como sujeto eminentemente expresivo que traza y manifiesta cotidianamente una serie de mensajes entablados a partir de las relaciones con los otros y el entorno, en una época en la que es más que necesario posibilitar las comunicaciones interpersonales que poco a poco se han perdido por los mismos escenarios sociales que privilegian unos factores sobre otros.

Pensar en un sujeto expresivo es vincularlo con el lenguaje de su propio cuerpo y la intención comunicativa que esta encarna en distintos escenarios desde sus sentires, pensamientos y modos de actuar en relación al propio mundo interior; Por esto, en tanto el sujeto pueda asumirse desde su potencial comunicativo, expresivo y dialogante podrá lograr en comunidad que sus corporeidades sean escuchadas, pronunciadas para transformar un mundo que exige apropiarnos de nuestros territorios. Así, como lo menciona Freire “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire; 2005. p. 98).

Por consiguiente, desde su potencial expresivo el sujeto permite la apertura para visualizarse y visualizar los sentidos de sus acontecimientos contruidos desde una relación permanente de sí con su entorno, su cotidianidad que se encuentra permea de distintas problemáticas; de ahí que, al expresarse, al comunicar e impregnar de su presencia creativa ponga en tensión la reivindicación de las relaciones con el mundo y los otros. Se entiende de esta forma que el ser humano desde su expresividad manifiesta la percepción reflexiva de si, de su corporeidad por medio del movimiento, la acción y el descubrimiento, llevándolo a tomar conciencia sobre los sentidos de su realidad.

Se identifica la conciencia o idea que el sujeto tiene sobre sí mismo como un rasgo esencial en la constitución de su subjetividad y corporeidad, al privilegiar el poder pensarse,

encontrarse y reconocer los acontecimientos que le suceden y lo constituyen en su diario vivir. Es la posibilidad de ejercer como sujeto crítico, reflexivo, autónomo y expresivo, la conciencia de su ser y por consiguiente “la estética de la existencia” que denomino Castañeda (2011) cuando:

El sujeto no es ajeno a lo que le pasa y siente, es un sujeto des-apegado que se detiene ante sí mismo y reconoce los acontecimientos. En esta estética de la existencia, el sujeto se hace, se percibe, se expresa y se interroga, convirtiéndose en el creador de su propia obra. (p. 653).

De esta manera, se reúne la posibilidad de que el sujeto sea consciente y se apropie de su habitar, adquiriendo una determinada actitud para relacionarse y comportarse con el mundo con el fin de tener un papel activo en la modificación, transformación y autorregulación de aspectos que se expresan en el quehacer cotidiano. Por otro lado, el procurar un conocimiento de sí mismo, se establece una idea de autoformación que vuelve hacia al cuerpo, a la experiencia significativa que facilita la constitución del sujeto desde su condición ontológica y el pensar las incidencias del accionar frente al bienestar de los otros.

Ahora, una de las mayores emergencias de la actual sociedad moderna es el retorno a las distintas mediaciones que la cultura tiene en la constitución de los sujetos en perspectiva regeneradora de las relaciones humanas, de identidad y un amplio campo de saberes, prácticas, rituales dominios, hábitos que sedimentan los modos de vida y la relación del sujeto con los otros y lo otro en su proceso de desarrollo y de aprehensión del mundo; de acuerdo a esto, la cultura entendida en estos términos comprende un sentir de los lenguajes, mensajes y códigos manifiestos en el ambiente de las relaciones humanas por lo que cuenta con un carácter social. Al respecto Morín determina en este sentido un concepto de cultura que:

Está constituida por el conjunto de los saberes, saber- hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmite de generación en

generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. Así, la cultura no existe sino a través de las culturas (Morín, 2000, p. 42)

En este sentido, se llega a entender que cada cultura tiene un capital concreto de normas transmitidas de generación en generación que la constituyen en su particularidad como identidad humana, pero que consecuentemente se enriquece y estructura en la diversidad de las culturas como identidad social, condicionando mutuamente el desarrollo de su complejidad individual. Por lo que, desde este primer dispositivo cultural, la identidad humana se allega al patrimonio cultural impreso en la herencia materializada o en la memoria sensible de los sujetos que reconocen una historia y se comparte una cosmovisión que traza la interiorización de la misma, una identidad.

Hablar de la relación interdependiente que existe entre la cultura y la identidad es entender cómo los sujetos se asumen con lo que les identifica y pertenece, pues “identidad es la conciencia de mismidad” (Torre De la, 1995, p. 36), tanto en consonancia individual como colectiva que los permite sentirse participes de un territorio y etnia con antecedentes simbólicos que les dan sentido a las distintas relaciones imbricadas. “La cultura es a la vez cerrada y abierta” (Morín, 2000, p. 82), pues permite al sujeto reafirmarse desde la tradición y lo ancestral; pero simultáneamente permite la apertura de los saberes exteriores que reconfiguran las visiones del mundo.

El hablar de identidad cultural, implica no desconocer la diversificación de las culturas y, por tanto, identidades culturales como un encuentro de experiencias, discursividades, subjetividades y percepciones que distinguen a cada cultura marcando fronteras entre unos y los otros desde el entramado de características distintivas y diferenciales de un grupo humano. Esta perspectiva se enmarca en la construcción desde la diversidad de corporeidades habitadas en

mundo simbólico diferentes que intentan pertenecer y ser, pues tanto la educación y como las demás posibilidades de interacciones sociales deben potenciar y aceptar la diferencia como socialización de las configuraciones y representaciones identitarias similares, sujetas a reconstruirse.

Más que perpetuar las identidades culturales para excluir o incluir, es la comprensión del lenguaje como mediador de la cultura y “El respeto a las diferencias culturales, el respeto al contexto al que se llega, la crítica a la invasión cultural y al sectarismo, la defensa de la radicalidad de que hablo en la *Pedagogía del oprimido*” (Freire, 1992, p. 41); el respeto a la diferencia no puede transgredirse por un mundo globalizado que descalifica la cultura en aras de un “desarrollo” de una clase dominante, ni perpetuar lo sagrado para “civilizarlo”, y tampoco remitirlo a argumentos plenamente morales, pues se debe entender que existen otros grupos enraizados en dinámicas distintas a la lógica del mundo occidental que enriquecen la especie humana, la historia y sentido de pertenencia. De acuerdo a esto, la historia de esta humanidad siempre ha sido mediada por la interacción de diversas culturas en las que se presenta una relación de dominantes- subordinados, eje característico del trato a la diferencia, sin interrelación de los sujetos que conviven en un mismo territorio.

Asumir tal proceso complejo de reconocimiento parte de reflexionar sobre la Multiculturalidad, no como ideal al cual aspirar sino como un supuesto a trascender, siendo comprendido para la inclusión de las particularidades de los sujetos desde la tolerancia, para allegarse a la igualdad en sus sistemas sociales y la universalización de la percepción sobre el mundo, pues “muchas veces la diferencia fue considerada como sinónimo de desigualdad, y se creyó que suprimiendo la diferencia se aboliría la desigualdad” (Bartolomé, 2006, p. 119). La dirección pensada para tal acepción era encontrar las diferencias entre los transeúntes de un mismo espacio territorial para propiciar relaciones de inequidad social.

La cultura desde este enfoque y como lo reproduce la tolerancia multicultural, no es más que una guerra cultural por bandos, uno que lucha por dejar la opresión y otro con ideologías dominantes inamovibles por las mismas políticas de “desarrollo” de un estado en la que la cultura es una mercancía. Se reconoce la búsqueda de la emancipación social, pero sin desconocer que las transformaciones culturales en la actual sociedad vienen ligados a los factores políticos y económicos, tales como el ascenso del consumo masivo, el hedonismo, los medios, etc. Perpetuando los hábitos y modos de la experiencia que se reflejan en las escisiones entre la estructura social y la cultura.

El multiculturalismo se ha constituido en una ideología de carácter normativo que despliega las aceptaciones de una sociedad predicadora de la inclusión de la diversidad cultural, pero que en la práctica oculta las desigualdades sociales (clase, etnia, raza, etc.). En esta misma línea Baumann (2003) enfatiza en que: “la nueva indiferencia a la diferencia es teorizada como reconocimiento del “pluralismo cultural”, y la política informada y sustentada por esa teoría se llama a veces “multiculturalismo” (Baumann, 2003. p. 148). No basta con coexistir con otras culturas en una sociedad, porque produce la aceptación del otro de manera negativa y fortifican las distinciones jerárquicas, se debe pensar la diferencia del otro y la propia como potencialidad que garantiza la cohesión social.

Es por esto que, pensando en una sociedad sin jerarquización de las culturas, se plantea la interculturalidad que surge de los movimientos que lucharon y luchan por ser reconocidos por su riqueza identitaria en los procesos de democratización; sin embargo, tal término es referenciado en el campo educativo y por organismos multilaterales para el diseño de políticas, lo cual “más allá del reconocimiento a la diversidad, la interculturalidad funcional resulta una estrategia que pretende incluir a los excluidos a una sociedad globalizada que no se rige por la gente, sino por los intereses del mercado” (Comboni y Juárez, 2013, p. 12).

La interculturalidad no se ha materializado aún, pues es un paradigma en construcción que más que institucionalizar, implica el desarrollo de un espectro político, cultural, ético y social que reconozca la diversidad, integre a todos los sujetos sin menoscabar el contexto cultural que les permitió ser lo que son y valorar al otro; se intenta que pueda reestructurar una ética universal sobre cómo se percibe e interacciona con las matrices culturales y cosmogónicas que legitiman a cada uno desde sus diferencias. Ante esto cabe agregar, que el mantener vivas las raíces, la lengua, la fuerza cultural propia y las posibilidades de participación política, trascienden el rol y la afirmación del otro para la preservación y reconstrucción de la vida, una cultura de la liberación. En concordancia Comboni y Juárez (2013) plantean que:

La interculturalidad quiere decir entre culturas, es la construcción de una democracia justa igualitaria y plural donde se dan procesos de relación constante, intercambios de experiencias, actitudes, saberes y prácticas distintas a través de mediaciones sociales políticas y comunicativas, resultando así, ser una posibilidad de convivir desde el respeto y el reconocimiento del otro. (p. 38)

Es una apuesta por reivindicar los derechos e identidades de los sujetos étnicos (grupos urbanos, campesinos, indígenas, afrocolombiano, etc.) con dinámicas humanas y simbólicas diversas, formadas desde las posibilidades que el contexto les adhirió, con prácticas corporales ligadas al rito, la organización social y saberes tradicionales. Por esto, las instituciones educativas tienen un papel primordial como instancia de reunión sociocultural y propiciadora de relaciones sociales por medio de la resignificación que tiene la memoria, la palabra, la lengua y el lenguaje en la constitución de seres humanos.

El contexto educativo viene ligado a los saberes populares y el contexto cultural de los sujetos como punto de inicio para los saberes que irán desarrollando por su transitar por el

mundo, por lo que los saberes locales adquiridos para la preservación de sí y de su territorio han de ser incorporados dentro de los espacios definidos por su propio quehacer, diversificando las dinámicas institucionales en dinámicas de reconstrucción de los propios modos de vida. Así, como lo postulo Freire una cultura de la liberación es la que permuta en conciencia del hombre oprimido que lucha por ser reconocido en distintas instancias y proyectos políticos que consecuentemente permite impartir el saber por lo propio, por el territorio y la apropiación de los procesos productivos. Esto claramente es construir conocimiento situado desde un proceso pedagógico interrelacionado, que no prevé un proyecto de modernidad, sino que centraliza al sujeto en una praxis popular por la descolonización de lo cultural.

En contraste, la actual sociedad de conocimiento, de la información cuantificada en datos, que pierde su valor cuando simplemente se establecen categorías para almacenar e informar, más no para saber representar, crear, asociar, construir y usar plenamente los conocimientos en nuestro diario vivir para el bienestar y desarrollo; es por esto que, se vuelve pertinente allegarse a otros saberes que han sobrevivido y extendido a espacios abiertos que trascienden el ámbito escolar por su carácter relacional con las ciencias y el mundo, como saber comunitario. El visibilizar los saberes locales permite compartir un espectro amplio de creencias, oficios y perspectivas por medio de la colectividad humana que rompen con la noción epistemológica y formativa de la escuela tradicional para concebirla como un proceso de construcción desde la praxis, el contexto cultural, la experiencia heredada y habituada que enriquecen su quehacer sociocultural. La cultura en si misma emparentada con todo proceso de construcción y desarrollo es un horizonte de significados que orienta sus proyectos políticos e identitarios, siendo vital para transformar las realidades individuales, sociales e históricas.

Como último aspecto, cabe resaltar el valor que tienen las EM en el concepto de cultura somática, en donde se presentan y desarrollan nuevos usos sociales del cuerpo que permiten a los

sujetos integrarse en grupos que comparten un sistema de representaciones, exponiendo la cultura particular propia y la que intenta recrear, pues es un proceso de relaciones intersubjetivas que expone las posibilidades de construcción y autoconstrucción “la identidad está representada en la territorialidad, el propio cuerpo constituye el terreno más cierto e inmediato para el encuentro” (Arboleda, 2013). Las EM enmarcan más que una alternativa para realizar distintas manifestaciones corporales, es también la verosimilitud de enmarcarse desde la individualidad de una corporeidad con identidad y expresividad.

Perspectiva contextual del desarrollo (resignificar el desarrollo).

El desarrollo es un concepto socialmente atribuido al crecimiento económico, político e ideológico, priorizando los indicadores que dan cuenta de las condiciones de vida de una población; centralizando tal acepción a solo un aspecto primordial en el crecimiento de los mismos. Desligando los procesos por los cuales las personas se construyen, no solo desde una esfera económica y política, sino también a partir de un entramado sociocultural que interactúa en los sujetos por medio de sus distintos sistemas y/o escenarios.

De acuerdo a esto, el presente PCP toma fundamento conceptual y central la obra de Múnera (2007) denominada *Resignificar el desarrollo*, en la que aborda el desarrollo desde una perspectiva crítica en la que se proponen nuevas formas de comprender el desarrollo humano bajo una concepción resignificada como construcción sociocultural múltiple, histórica y territorialmente contextualizada. Así, para tal propuesta, la autora realiza un vasto ejercicio investigativo del estado de arte de paradigmas y teorías que abordan la epistemología del desarrollo como la sostenible (protección del medio natural como recursos económicos) y la del capital humano (mayor eficacia en la producción) que mantienen un enfoque tradicional sobre el crecimiento económico.

Por otro lado, Múniera estudia una serie de teorías alternativas que sobresalen de las anteriores perspectivas economicistas, como Sen (2000), que rescata la relevancia de la libertad y las capacidades de los seres humanos, exponiendo que:

El desarrollo se concibe como un proceso de expansión de las libertades reales de las que disfrutan los individuos. Es decir, que el desarrollo no debe medirse con otro indicador que no sea el aumento de las libertades de los individuos, una concepción satisfactoria del desarrollo debe ir mucho más allá de la acumulación de riqueza. (p. 50)

En este sentido, este pensador modifica la percepción entre calidad de vida y riqueza económica proponiendo el desarrollo desde la libertad como medio directo para la realización y plenitud de las personas en sociedad, por lo que como ya lo hemos reiterado en la construcción de este proyecto, es en libertad en la que los sujetos ejercen su propia voluntad, tomando decisiones e interactuando con el mundo que habitan en pro del bienestar de todos los seres humanos. Por lo que se le da prioridad en un segundo momento a lo que el sujeto puede lograr y potenciar para innovar y lograr una mayor eficiencia en el factor productivo.

Tal contraste nos lleva al siguiente enfoque denominado, el desarrollo a escala humana (Max Neef, et al., 1993) que opta por plantear que la finalidad del desarrollo es garantizar el bienestar humano supliendo las necesidades básicas como la salud, la educación, vivienda e ingresos para sí, ya que al satisfacer tales necesidades se interviene en la producción masiva de bienes y por tanto el crecimiento económico. El desarrollo humano debe apuntar precisamente al bienestar y mejoramiento de la calidad de vida y, por ende, la posibilidad de participar de manera continua en su propio desarrollo, social y político de la sociedad, alegando por una cultura democrática que no desarticule las realidades de las personas.

Así, ambos enfoques que investigó Múnera, no se podían desconocer dentro de este proyecto ya que dan pie a la construcción de apuestas alternativas al desarrollo humano desde la identificación del crecimiento en un esquema del sujeto y la sociedad, reuniendo como lo plantea Morín (1993) “el desarrollo en el sentido que le hemos dado supone el florecimiento de las autonomías individuales al mismo tiempo que el aumento de las participaciones comunitarias, desde las participaciones próximas hasta las participaciones planetarias. Más libertad y más comunidad” (p. 123).

Bajo los anteriores postulados, el desarrollo de la sociedad involucra principios consensuados para “grupos humanos contextualizados en circunstancias históricas y territoriales concretas (Múnera, 2007, p.193) definidos de las bases sociales. De allí, que como construcción sociocultural múltiple, histórica y territorialmente contextualizada, el desarrollo se constituye a partir de un conjunto de dimensiones propias del ser humano y a la realidad que lo configura y lo ubica en la posición de satisfacer las necesidades humanas de una manera compleja, presentando unas características por dimensiones que representan la presente teoría: como lo son la dimensión humana, dimensión sociopolítica, dimensión económica y dimensión espacio- temporal.



Gráfica 8: Dimensiones del ser humano a partir de la teoría de desarrollo. Autoría propia.

Dimensión humana.

Más que pensar en el potencial del ser humano como capital social o factor del crecimiento económico, sino como el principal beneficiario del proceso de su desarrollo y como actor en las dinámicas de la sociedad que se direccionen con sentido significativo en distintos contextos; adquiriendo conciencia y sentido de la vida individual y colectiva. En esta perspectiva, el sujeto es concebido como sujeto de desarrollo:

como ser físico, biológico, social, afectivo, espiritual, político y económico, afectivo; como un ser que es capaz de auto-identificarse, que está relacionado con un entorno que tiene capacidad de memoria, de conocimiento, de relación, de disfrute y de sufrimiento. Se habla

de la potenciación del ser humano para convertirse en “persona” humana, capaz de conocer, transformar y amar. Ser sujeto significa ponerse en el centro de su propio mundo: conocer su pasado (...) construir una identidad propia, afirmar su libertad. (Múnera, 2007, p. 21)

En concordancia, todas estas posibilidades de ser se dan en la medida que el sujeto se encuentre en un proceso de subjetivación que va de la mano con la construcción de sí, de su corporeidad, en el reconocimiento del otro como sujeto y vínculo de libertad personal y colectiva. Dentro de esta dimensión se privilegia el papel de la conciencia que se tiene sobre sí en distintos estados, recreando la realidad y transformándola desde la interpretación de las temporalidades que habita de acuerdo a su accionar.

De manera que, tal conciencia también es una apertura en los campos políticos, sociales, económicos y su propia vida, contribuyendo a su autorrealización en tanto agencia las capacidades, habilidades y potencialidades (Sen, 2000, p. 67). Para tal fin, de acuerdo a un determinado contexto existen adjudicaciones morales y éticas que rigen gran parte de las conductas diarias; tal sistema de valores se encuentra posicionado en una crisis al no dotar de sentido los procesos sociales, por lo que el sujeto debe determinar los objetivos de su existencia dotando de sentido su accionar.

Dimensión sociopolítica.

La base social como principio primordial para la construcción del desarrollo es en la medida de reconocer que la configuración de los sujetos no se da en procesos individualizados, sino colectivos, relacionándose y reconociendo otros significativos que constituyen los procesos de subjetivación e innovación desde la comunicación para la construcción de proyectos, y, por tanto, de común- unidad. La construcción de proyectos sociales consensuados no es más que la

expresión de los actores sociales que de manera autónoma se involucran para cambiar las condiciones que le permean de alguna manera.

Tal posibilidad colectiva en el desarrollo que escapa de los proyectos de la modernidad de homogeneizar, se constituye desde la socialización y las diferencias propias como individuo, como las ideas, opiniones e imaginarios, permitiendo un transcurso de intercambio y establecimiento de redes en los distintos grupos que configuran identidades; ciertamente, es en la coexistencia de distintos tejidos culturales que se aporta en la confrontación de las problemáticas comunes de la humanidad en una labor ético-política por el mundo y la diversidad. En la medida de que podamos llegar a acuerdos con los otros, respetando las diferencias y redefiniendo las identidades particulares en un dialogo intercultural (Cortina, 1999, p. 179) se estará potencializando una base social.

El diálogo como principio unificador y más en una sociedad compleja llena de conflictos ideológicos y de creencias, requiere de movimientos y soluciones que se dan en una tarea conjunta para salir de tal crisis, hacia “una síntesis creadora de ideas contrarias” (Morín, 1998, p. 30). Un proceso dialógico en el que se confrontan las narrativas diversas para construir unas condiciones críticas sobre la mirada del otro en grupo, organizados en torno a esquemas de sentido compartidos.

Hablar de la dialógica intercultural, nos remite sin lugar a dudas a pensar en un siguiente componente social, como lo es la democracia social “que implica relaciones de cooperación entre sujetos, antes caracterizadas en términos de dominio y de distintos tipos de autoritarismos”. (Touraine, 2000, p. 43) Así, desde un acercamiento de la democracia bajo un enfoque social, se plantea la necesidad de un nuevo concepto de democracia bajo unos principios constitutivos como la democracia en reconocimiento de la igualdad intrínseca, de autonomía personal y como desarrollo de la equidad, propuestos por Martínez (2000, p. 144) que siguen consecuentemente

con el carácter que posee las EM como practica pedagógica que se articula en participación para proyectarse en libertad para conducirse en su trato con los demás de manera equitativa, es ser democráticos en todos los escenarios de la vida cotidiana.

Paralelamente dentro de esta dimensión se reconoce la autorregulación en los sistemas sociales desde la “capacidad de adaptación, estabilización, control y respuesta a los elementos entrópicos, permitiendo mantener su individualidad, autonomía e identidad” (Múnera, 2007, p. 123). Conservando en un sistema social un estado de equilibrio frente a las dinámicas o elementos entrópicos que puedan tener incidencias de distinta índole en su proceso. La autorregulación se puede asociar a la noción de sustentabilidad al procurar su desarrollo en el tiempo que requiere de la toma de conciencia y participación de todos los que integran tal sistema.

Dimensión económica.

Dentro de esta caracterización la concepción del desarrollo se ha constituido bajo un enfoque económico, sin embargo, tal postura no puede ser excluida en la comprensión del desarrollo y menos desde una comprensión más humana, en teorías tales como la economía humanista (Max-Neef , 1993) y la teoría económica comprehensiva y de solidaridad (Razeto, 2000) que van más allá de los esquemas económicos de orden capitalista, hacia la responsabilidad ética de los sujetos de sus modos de pensar y actuar en pro de la fraternidad humana.

Y es precisamente, donde se resalta la necesidad que claramente hemos pronunciado en el presente PCP, de pensar de manera más solidaria frente los factores problemas que se imparten en el diario vivir propio, del otro y del territorio; en este caso este nuevo enfoque económico tiene como prioridad utilizar recursos ‘no convencionales’ y haciendo énfasis en la utilización y transformación de recursos propios de los territorios” (Múnera, 2007, p. 180). Logrando

diversificar las formas de financiamiento y consumo para el cuidado de la naturaleza que permiten unas dinámicas económicas comprensivas en el intercambio entre seres humanos, trascendiendo una vía monetaria; de este modo, la producción de riqueza y la acumulación no se constituyen en horizontes de sentido.

Tal propuesta sale de una economía guiada en la individualización por intereses particulares que ha generado consecuencias sociales como la exclusión social, la pobreza y el deterioro de la calidad de vida, solo con el fin de acumular riquezas y aumentar la producción de bienes y servicios que no aportan en la satisfacción de las necesidades básicas de la comunidad. De ahí que surge la posibilidad del intercambio económico que no necesariamente se deben regir por una moneda por lo que se permuta por un desarrollo individual, social y de las relaciones económicas.

Dimensión espacio-temporal.

Esta dimensión abarca la posibilidad de hablar sobre territorios donde entra el cuerpo como el más inmediato que se habita, junto al entramado simbologías de los sujetos que repercuten en la manera en la que relaciona con el espacio socializado. Ahora bien, el territorio se encuentra en constante movimiento material y simbólico de acuerdo a la manera particular que los seres actúan sobre él por las condiciones económicas, sociales y culturales que permiten la modificación de la percepción de este y la interacción que se propicie entre los seres humanos.

Siendo el territorio un medio básico para el desarrollo social en donde se crean relaciones interdependientes con los sujetos, conformándose mutuamente e interpretándose desde quienes lo viven, reconocen y construyen desde sus prácticas cotidianas. La territorialidad, por tanto, es comprendida desde su heterogeneidad como:

Espacio en el que se traban las relaciones entre la diversidad social, cultural, económica y política (...) Entran pues dos nuevos elementos, alternos al de la historia común: el primero alude al ámbito común, en torno al cual se gestan las relaciones sociales entre los diferentes, como aglutinante del proceso de construcción del territorio, y, el segundo, al deseo colectivo de creación o apropiación como posibilidad de realización del territorio. (Echeverría y Rincón, 2000, pp. 29-30).

En efecto, la construcción y reconstrucción permanente del territorio es gestado por la conciencia de los grupos sociales que interaccionan entre sí para incorporar nuevos sentidos en las distintas temporalidades de quienes habitaron, habitan y habitan dicha posibilidad de caminar. Luchando con el desarraigo territorial que evidencia en sujetos que no se reconocen en ningún territorio y, pierden el compromiso con sus realidades concretas, junto a la topofilia dada en dichos territorios que va en contradicción con la posición en la que el territorio no es sinónimo de pertenencia y de identidad.

De acuerdo a las dimensiones anteriormente expuestas, el desarrollo expresado desde esta perspectiva reflexiona desde la formación de los seres humanos en una esfera colectiva que intenta darles sentido y significado a los modos de ser y actuar en beneficio de satisfacer un conjunto de necesidades sociales, culturales, políticas y económicas e incluso corporales, interpretándose de acuerdo al contexto territorial que habita como sujetos de su desarrollo.

Diseño de la implementación

Principios y consideraciones generales de la apuesta curricular

El fenómeno educativo encuentra en su teorización y praxis, discusiones que ponen en tensión los horizontes y escenarios que la construcción curricular debe tener en cuenta, estas discusiones se ven contrastadas con realidades que se erigen en el campo pedagógico; Preguntas como:-¿De qué manera la escuela puede revertir la situación actual en la que el asignaturismo se presenta como realidad contradictoria (visiones fragmentadas) y dialéctica en el campo del saber educativo?; ¿Cómo articular los contenidos que cada asignatura dictamina con las realidades del contexto y de sus actores?; ¿de qué manera lograr que el estudiante se interese fehacientemente por los saberes que en la escuela se enseñan?, entre otras. Estas discusiones se presentan como fenómenos que no solo requieren de diagnósticos, sino que, reclaman posibles mecanismos de acción que solventen de manera progresiva tales circunstancias y procuren la mejor ruta en la construcción de una escuela más cercana a sus actores y sus realidades.

De acuerdo a esto, La EF (entendida como disciplina académico-pedagógica, cuyo corpus de conocimiento ha sido históricamente construido en la escuela), no queda al margen de tales estados, reacciona a estos fenómenos desde su particularidad epistemológica, encuentra en la corporeidad y la motricidad (entre otros posibles) sus objetos de estudio, elementos sustanciales que pueden contribuir a la consolidación de un escenario escolar más enriquecedor y significativo. El motivo por el cual la construcción de corporeidad desde las expresiones motrices (como propuesta emergente en el campo de la EF, especialmente, de este PCP) pueden inscribirse en el horizonte e ideas propias de la pedagogía crítica y, por tanto, como campo de saber pedagógico/curricular, se justifica básicamente al entender que las “concepciones de cuerpo y de movimiento se han producido en función de los cuerpos instrumentalizados, tecnificados y

adoctrinados, cuerpos que han sido oprimidos en tanto son productos obedientes a las estructuras del capitalismo y de los “modelos pedagógicos decadentes” (Camacho, 2003, p. 22). En adición, acá la relación de maestro-estudiante se ve emulada a la de sujeto cognoscente y sujeto no cognoscente entre quienes se determinan relaciones de poder en tanto poseedores y carentes de conocimiento, como aquellos que detentan el saber y aquellos que no lo tienen.

Siguiendo esta línea, la corporeidad en el horizonte de la construcción curricular crítica, se instaure como sendero de posibilidad que irrumpe en la dinámica cotidiana y reconoce las fronteras de lo orgánico y lo fisiológico; busca horizontes alternos de ruptura, dotaciones de sentido, simbolismo y sentido corporal, manifestación evidente del poder ascensional en el cual la expresión encuentra abstracciones y deseos de lo humano.

De esta manera, al comprender la naturaleza de las pedagogías críticas se opta por una disrupción, un resquebrajamiento con las definiciones que encasillan el currículo y ponen en evidencia que su constitución epistemológica no debería partir de los supuestos teóricos que habitualmente refleja la teoría y definiciones convencionales (ya sean de orden técnico, o práctico). En este sentido, este PCP, en tanto fenómeno curricular: “es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1998, p. 18). De esta manera, las consideraciones particulares que dicho PCP hace del fenómeno curricular, se definen como una realidad o representación social, educativa, compleja y dinámica, en el que se plantean, construyen, debaten y critican saberes e ideas.

Por ende, la práctica educativa, sus contextos y propósitos no caducan ni se amalgaman de forma estática en las corporeidades, pues sus fines nunca son inmutables ni fijos, mucho menos determinados, por el contrario, se plasman en el principio de incertidumbre y de adaptabilidad. Es decir que, si bien, el currículo se instaure como constructo de saberes plasmados en la escuela, en

un esfuerzo por construir personas que detenten los saberes necesarios para desenvolverse en su vida, estos saberes deben situar al sujeto en un ejercicio reflexivo que transfiera dichos saberes a distintos escenarios (no formales e informales). Bajo estas premisas se dan a conocer los supuestos generales que abarcan el PCP en su globalidad y sobre todo en la constitución de un diseño curricular.

Una de las grandes discusiones plasmadas en cuestiones educativas gira en torno a la similitud que posee el diseño curricular con la visión empresarial, de forma que la escuela, con sus instrumentos, metodología y dispositivos tiende a contrastar el diseño curricular y sus elementos con la gestión y elaboración de herramientas que puedan optimizar, mejorar y ampliar el marco de rendimiento laboral, de acuerdo a esto, los contenidos instituidos en el currículo son una preparación para la gestión mercantil y laboral que la vida y el capitalismo ofrece. Es decir, este tipo de modelos “está inmerso un tipo particular de modelo medios-fines (...) parte de una definición del rendimiento o de lo logros que los estudiantes deben alcanzar” (Stenhouse, 1998, p. 56).

La EF en un ejercicio de reconocimiento y valoración disciplinar a optado por la validación de tales presupuestos, partiendo de la curricularización técnica de los contenidos que ha manifestado continuamente en sus prácticas; de esta forma: “los educadores físicos se han refugiado continuamente en la lógica de la ciencia, la cuantificación y la tradición para buscar su status en las escuelas y en las instituciones de enseñanza superior” (Kirk, 1990, p.65). Esta situación respecto al diseño y confección del currículo parte de que:

la participación de estos profesores en estos procesos se ha visto reducida a dominar las técnicas del diseño del programa y la evaluación del alumno redactando objetivos “mejores” o desarrollando test más “validos” (...) lo que no se ha propiciado es la implicación de los

profesores, junto con padres, alumnos, administradores educativos y otras partes interesadas de la comunidad, en la discusión y debate sobre política escolar, propósitos y metas educativas y metas sociales de escolarización. (p. 78)

Ahora bien, la EF posee grandes ventajas respecto a otras asignaturas (en cuanto a construcción y diseño curricular se habla) no solo porque evoque acciones motrices, sino porque el saber se encuentra muy ligado a la experiencia y esta solo toma sentido en tanto se vive con el cuerpo, desde el gesto que indica hasta el juego que se vislumbra como práctica de creación e imaginación, experiencia y expresión, esto es de crucial relevancia en el diseño curricular de orden crítico; de la misma forma, el valor pedagógico que tiene la E.F. como asignatura inscrita en la integralidad curricular es complejo, versátil y dinámico.

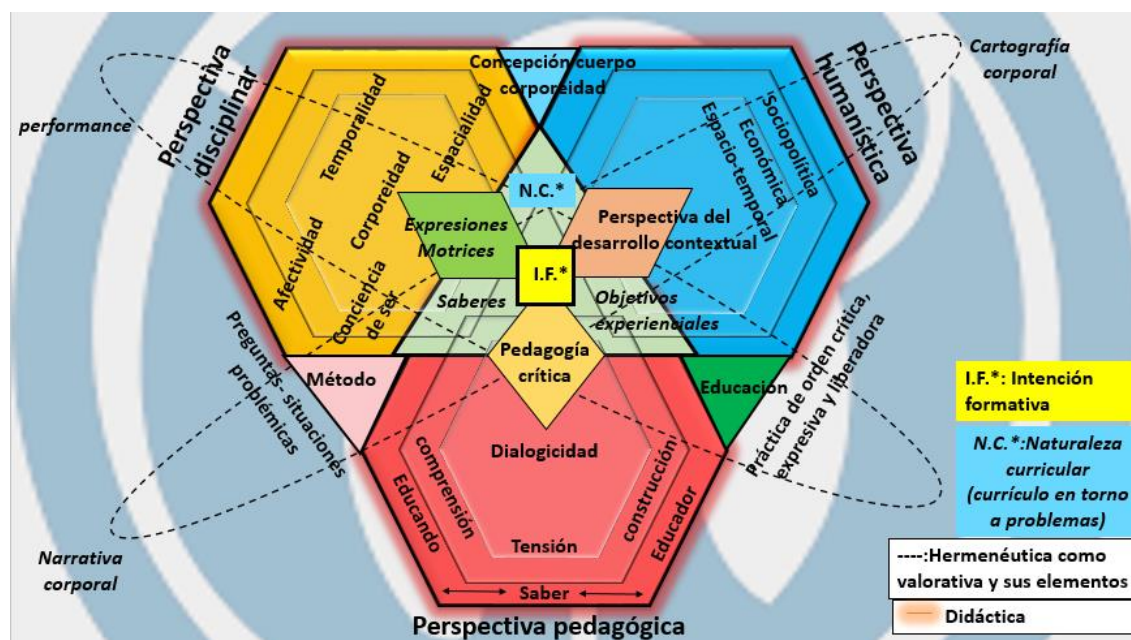
Por tanto, dicha naturaleza curricular se presenta a manera de proyecto pedagógico de vida, toma como aspecto fundante distintos elementos que ha recogido la pedagogía crítica y los saberes con los cuales se constituye; la escuela en este tipo de movimientos pedagógicos alternativos se asimila en tanto que escenario de alegría, participación y de construcción de ideas de sus gentes tomar conciencia de su situación existencial corpórea y los dispone en condición de sujetos cambiantes de su contexto.

En este sentido, El currículo, sus elementos y naturaleza se definen como una construcción cultural, Esto es, “no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana” (Grundy, 1987, p. 5). Por esto es un fenómeno en constante situación de tensión; es decir, un currículo es una representación cultural que se encuentra en tensión, en la que los saberes, actitudes, conocimientos, experiencias y prácticas se contrastan en la vida cotidiana. Los sujetos experimentan estas realidades a fin de asimilarlas a sus estructuras de significado.

Macrodisño curricular

Al hablar de un Macrodisño curricular se hace alusión a una forma particular de plasmar, poner en discusión y sobre todo situar el ejercicio pedagógico de manera pragmática, práctica y reflexiva todas las ideas y fundamentos que componen la propuesta y en síntesis el PCP, desde los fundamentos teóricos que lo constituyen hasta la metodología, didáctica y elementos pedagógicos en los que se inscriben dicho ejercicio.

Por ende, en un esfuerzo por concretar los fundamentos y la epistemología general que compone el proyecto y, teniendo en cuenta los elementos que componen el discurso pedagógico, es coherente plasmar a manera de trazo o bosquejo general una imagen, modelo o estructura que amalgame lo estipulado según los preceptos pedagógicos, humanísticos y disciplinares y a su vez que contenga situaciones didácticas que den clara inferencia de dichos fundamentos.



Gráfica 9: Macrodisño curricular. Autoría propia.

La construcción de la propuesta del macrodisño curricular se fundamenta inicialmente a partir de la intención formativa, como el marco de acción y horizonte, es el sustrato inicial y

central sobre el cual gira la propuesta particular ya que permite desarrollar todos aquellos elementos propuestos en el PCP conjuntamente. En coherencia con lo anterior, este Propósito educativo viene amalgamada con tres perspectivas que sustentan todos aquellos fundamentos, ideas y relaciones expuestas en los capítulos anteriores desde la perspectiva pedagógica, humanística y disciplinar, que se entrelazan para formar relaciones (de reciprocidad y dialogicidad) que puedan generar vínculos de coherencia interna y así formar marcos de referencia, sustentación y concreción que apoyen la propuesta curricular.

De acuerdo a esto, la perspectiva disciplinar comprende los fundamentos teóricos de las expresiones motrices, que en este caso particular corresponde al desarrollo de su vertiente pedagógica y de referencia para la propositividad de los cuerpos puestos en acción, a su vez, esta corriente pedagógica posee un lineamiento curricular que viene a ser la corporeidad, con todos aquellos elementos que la constituyen y sus respectivos subcomponentes, siendo estos la afectividad (emocionalidad y sensorialidad); la consciencia de ser (reconocimiento corporal), la espacialidad (espacio vivido y territorio) y la temporalidad (memoria e historia), que se proponen como viraje respecto a la episteme que compone la EF tradicional, y por tanto, nueva posibilidad creadora que se fundamente en escenarios alternos en el que se confluyen lo expresivo, lo experiencial y lo comunitario, para la construcción de corporeidad.

Por otro lado, estos últimos elementos mencionados en el apartado anterior, exponen las posibilidades que nuestras prácticas brindan a los sujetos para proyectarse a sí mismos, y que la perspectiva humanística sustenta desde una concepción del desarrollo contextual, resignificado y alternativo, en contraposición con las visiones económicas y/o convencionales que sobre el ser humano se erigen, constituyéndose desde la realidad circunscrita, experiencias significativas, condiciones de territorio y posibilidades consensuadas. Desde esta perspectiva contextual del

desarrollo se comprenden unas dimensiones que a saber son: la dimensión humana, dimensión sociopolítica, dimensión económica y dimensión espacio- temporal.

La dimensión humana que reconoce al sujeto no como organismo estático, sino como actor de su proceso de desarrollo y transformador de las realidades que le rodean, un sujeto consciente de un sentido existencial y social, y, por ende, también provee de una la dimensión socio política, que lo sitúa en la construcción sí y de su comunidad por medio de espacios de concertación democrática. De igual manera, la dimensión económica que gira en torno al reconocimiento del ser en tanto sujeto sometido a unas dinámicas de mercado, pero que, a su vez, como sujeto histórico y político, puede generar distintas formas de concebir las relaciones humanas y posicionarlas en relación a sus expresiones con respecto a gestionar con cuidado el medio para la economía personal y local.

En concordancia con lo anterior también se encuentra la dimensión espacio temporal, cuya concreción radica en entender el espacio y el tiempo como sucesos fenomenológicos que promulgan el desarrollo social desde la gestión, reconocimiento y construcción de corporeidades y prácticas. Estas dimensiones se encuentran íntimamente ligadas a una forma alterna de concebir la corporeidad y las expresiones que el sujeto manifiesta en su cotidianidad, ya que permiten trazar horizontes en los que otras dinámicas y formas de desarrollo tal vez no se comprenderían; es así, como la corporeidad y sus expresiones se sitúan como fenómenos en constante situación y emergencia, creando esquemas de significado y de sentido que potencian el desarrollo.

Partiendo de estas comprensiones, sobre el desarrollo y la construcción del sujeto corporeizado, no se puede desligar una serie de fundamentos concretos, distintivos y particulares que brindan los medios para tal proceso, situándonos así, en la perspectiva pedagógica de orden crítica que tiene como propósito construir escenarios educativos en los que la participación democrática y la comunidad estén estrechamente ligadas en las dinámicas curriculares y

formativas. Al hablar de una pedagogía crítica, se habla de construir expresiones motrices que atiendan a las necesidades puntuales de la corporeidad del sujeto, de sus pares y de su comunidad en un ejercicio ético-político, que trascienda la visión bancaria y fragmentada del aula.

De acuerdo a esto, se presentan una serie de elementos que direccionan la propuesta pedagógica de carácter curricular, como lo es en primer lugar las teorías de aprendizaje (Dialogicidad) que permiten la comprensión inicial de la realidad, y que consecuentemente, pone en tensión unas estructuras de pensamiento que él tiene frente a otras formas, permitiendo enriquecer las comprensiones previas; por otro lado, en el proceso pedagógico el educador, el educando y el saber entablan relaciones de orden dialógico, en las que las jerarquías y las relaciones se construyen en una dinámica horizontal, de concertación y reflexión. Estas relaciones generan formas particulares de comprender el mundo, de construir nuevas narrativas y prácticas y de contrastar lo acontecido con lo venidero.

Ahora bien, todas estas perspectivas se encuentran enlazadas a partir de sus cimientos teóricos y conceptuales, destacando unos elementos epistémicos entre una y otra perspectiva, generando así unas categorías que permiten reconocer y orientar el accionar de la propuesta. Es así como, en la relación entre la perspectiva disciplinar y pedagógica da como resultado, unas posibles rutas de acción que involucra las preguntas y situaciones problémicas; la conjunción entre la perspectiva pedagógica y humanística construye una concepción particular de concebir la educación, que en este caso, es mirada como una práctica liberadora, expresiva y crítica, y, por último, una relación entre la perspectiva humanística y disciplinar define una concepción particular de la corporeidad y de la motricidad.

Todas las partes que componen el macrodiseño están atravesadas por los distintos elementos curriculares (contenidos, didáctica, objetivos y evaluación), la didáctica rodeando

todo, porque esta va más allá de los contenidos, esta es producto de las interacciones e intenciones, esta jalona todo. La evaluación (hermenéutica como valorativa) constantemente se encuentra abarcando cada una de las perspectivas mencionadas, entabla una complementariedad con cada uno de los aspectos propuestos y se apoya en cada una de sus vertientes (que en este caso son el performance, la narrativa corporal y la cartografía corporal); de igual forma, los objetivos (que en la propuesta son intenciones experienciales) toman cabida en cada uno de estos escenarios y busca establecer un horizonte discursivo con los principios de cada una de las perspectivas. En última estancia los contenidos (saberes) son todos aquellos sustratos disciplinares y didácticos que se relacionan intrínsecamente con la perspectiva disciplinar y van en concordancia con los elementos que componen la perspectiva pedagógica y humanística.

Nociones acerca de la naturaleza del currículo

Para comprender la naturaleza sobre la que se sustenta este PCP se parte de concebir que esta perspectiva curricular gira en torno a problemas, por tanto, los contenidos, objetivos y evaluación toman otro matiz, ya no son comprendidos como estructuras cerradas en las que existe una relación no discursiva, por el contrario, los saberes parten de las presunciones y experiencias que los sujetos poseen y de cómo estas pueden contribuir en el reconocimiento y actuación en distintas esferas y/o contextos, en esta perspectiva es válida la pregunta, la experiencia, la propuesta, la expresión, la memoria, el territorio, entre otros, se buscan posibles rutas de acción sin importar si el problema o situación puede ser resuelta totalmente o en un aspecto puntual, igualmente, se generan y fomentan estrategias y hábitos de recolección de la información, de valorarla, de hacer propuestas y argumentarlas razonadamente.

En este sentido, la naturaleza curricular en torno a problemas busca vincular estrechamente la educación física con problemas/situaciones/fenómenos que para los estudiantes y la comunidad en general son importantes, ya sea por las repercusiones que estos generan en su diario vivir o por la magnitud global con que estos problemas se presentan en la actualidad. Dichos problemas se resuelven comunitariamente, con la ayuda del otro, en un ejercicio que no distingue barreras disciplinares, por el contrario, busca asociar los saberes de todas las personas que se encuentran en esta situación. La intención que subyace en esta propuesta curricular es la de generar experiencias que le hagan comprender a la colectividad la inmersión e importancia que tiene la corporeidad en cada uno de los fenómenos que vislumbra. La premisa fundamental de esta apuesta es sobre todo que la corporeidad es un constructo social que afecta y es afectada por las dinámicas que la comunidad planetaria plantea.

Bajo esta naturaleza curricular los problemas que encuentra el sujeto obedecen a dos causas, según Vasco et al. (1999) pueden ser por incongruencia o por insuficiencia. Los problemas por insuficiencia:

Se dan cuando ocurre un fenómeno que no estaba registrado en el abanico de posibilidades del modelo (modelo mental de la persona), es decir, la persona encuentra en un fenómeno una incertidumbre y vacío conceptual respecto a su modelo por que no posee los elementos conceptuales para definir ese objeto o fenómeno que concibe. (p. 62).

Un problema por insuficiencia se da cuando la persona no encuentra justificación alguna en una situación, sucede cuando su esquema de pensamiento o razonamiento no es suficiente y necesita de la colectividad para encontrar respuestas o experiencias para poder solventar su situación. Por otro lado, los problemas por incongruencia se dan:

Cuando lo que entiende el sujeto choca contra lo que se da por sentado en la realidad, es decir, el niño ve que su esquema de significados no coincide con lo que oficial y empíricamente se demuestra (...) Las predicciones hechas por el modelo mental del sujeto no es congruente con las predicciones hechas por la teoría, pues más bien parece contradecir esas predicciones. (Vasco, et al., 1999, p. 68).

Si bien la naturaleza curricular establece esta distinción en torno a problemas de insuficiencia e incongruencia es imperativo comprender que todos los problemas de la realidad juegan simultáneamente con estas cualidades, es decir, todos los problemas que son por insuficiencia producen incongruencias y viceversa; lo mismo sucede con los tipos específicos de problemas que se presentan, en la realidad compleja del acto no es posible hacer una distinción real de cuando un problema - por ejemplo un problema de tipo ético – se separa de un problema político.

En este caso, lo que la persona percibe como razonable choca con las realidades colectivas, así se da una situación de tensión y de aprendizaje mutuo, en esta situación el modelo de pensamiento de los sujetos se ve enriquecido por los saberes y expresiones dadas. Cabe decir que en la constitución de corporeidad esta naturaleza problémica se ve siempre acentuada debido a que la persona en su repertorio de expresiones va a encontrar insuficiencias e incongruencias motrices, ideológicas, sociales, y solo en su relación con el mundo y con los otros actuará de determinada manera.

Para este PCP se hace necesario crear un tipo especial de problemas, este corresponde a Problemas/fenómenos que directamente afectan a la comunidad en particular (como por ejemplo, el sedentarismo, la violencia, la sexualidad, entre otros) y que su abordaje necesariamente se da en una esfera de expresiones motrices/corpóreas: surge frente a una situación determinada en la

que las expresiones motrices pueden solventar este estado estos estados de incongruencia y de insuficiencia, por su consideración en este PCP estos tipo de problema envuelve a los demás, dándole una especial consideración a la corporeidad, a la motricidad y a las expresiones motrices como saberes que pueden detentar identificaciones y posiblemente soluciones colectivas e individuales a situaciones en tensión.



Gráfica 10: Características de la construcción curricular en torno a problemas. Autoría propia.

Además del tipo de problema mostrado van a surgir distintos problemas que contribuyen y refuerzan la expresión de los problemas motrices/corpóreos, estos problemas surgen

conjuntamente con las situaciones contextuales, tensiones pedagógicas y sujetos que se hallan inmersos en el contexto. Estos problemas según Vasco, et al. (1999) son:

Problemas críticos: surge cuando se devela y cuestiona una forma de relación u organización social, porque se considera injusta, ilegítima o incoherente; Problemas cognitivos: cuando la estructura mental del sujeto se desequilibra debido a que las representaciones que han surgido de las relaciones con los demás, reajusta su esquema de significados; Problemas ideológicos: cuando hay una discrepancia en los sistemas de valores o ideas inherentes al contexto en el cual el sujeto se desenvuelve respecto a sus propios sistemas; Problemas hermenéuticos: son problemas que requieren de la interpretación, análisis y situación de nuestra visión con la de la realidad a interpretar; Problemas axiológicos: surge cuando se debe tomar una decisión acerca de cómo actuar en una situación en la que dos o más valores se encuentran en entredicho o conflicto. (p. 84).

Sondeo general sobre las problemáticas sociales y educación física: pensamientos y reflexiones previas de los estudiantes

Esta herramienta fue fundamental para la construcción de las sesiones de clase debido a que, permitió a los profesores relacionar las problemáticas sociales que los estudiantes concibieron como importantes con, los fundamentos disciplinares de la propuesta. En síntesis, lo que se buscó con este sondeo inicial fue, establecer una ruta metodológica que relacione los principales fundamentos del proyecto (expresiones motrices, corporeidad y pedagogía crítica) con las características que posee un currículo basado en problemas y con los fenómenos/ problemáticas sociales que los estudiantes consideran como relevantes en el hecho educativo.

Para la implementación de la encuesta se realizaron siete preguntas en las que se buscaba obtener una comprensión inicial de los estudiantes respecto a la educación física, la corporeidad y las problemáticas sociales. Las siguientes preguntas componen el sondeo inicial:

1. Desde su experiencia: ¿Qué entiende por problemáticas sociales?
2. Mencione qué problemáticas sociales puede percibir en su contexto (familia, escuela, barrio); mencione mínimo tres.
3. ¿Cómo crees que la educación física puede contribuir a resolver o disminuir dichas problemáticas enunciadas?
4. ¿Cómo crees que estas problemáticas afectan tu cuerpo?
5. ¿Crees que estas problemáticas sociales son relevantes en el curso de tu vida?
6. Teniendo en cuenta las preguntas anteriores, Qué prácticas, juegos o actividades de la educación física crees que son importantes para tratar dichas problemáticas sociales, menciona mínimo tres.
7. ¿Surgió alguna inquietud, comentarios, reflexiones sobre alguna de las preguntas?

Desde su experiencia: Qué entiende por problemáticas sociales? *

Texto de respuesta largo

Mencione qué problemáticas sociales puede percibir en su contexto (familia, escuela, barrio); mencione mínimo tres. *

Texto de respuesta largo

Cómo crees que la educación física puede contribuir a resolver o disminuir dichas problemáticas enunciadas? *

Texto de respuesta largo

Cómo crees que estás problemáticas afectan tu cuerpo? *

Texto de respuesta largo

Crees que estas problemáticas sociales son relevantes en el curso de tu vida? *

Texto de respuesta largo

Teniendo en cuenta las preguntas anteriores, Qué prácticas, juegos o actividades de la educación física crees *
que son importantes para tratar dichas problemáticas sociales, menciona mínimo tres.

Texto de respuesta largo

Surgió alguna inquietud, comentarios, reflexiones sobre alguna de las preguntas?

Texto de respuesta largo

Gráfica 11: Encuesta de comprensión sobre la educación física con relación a las problemáticas sociales. Autoría propia.

Las respuestas y reflexiones de los estudiantes fueron diversas y complejas, sin embargo, se pudieron encontrar respuestas que ayudaron a construir las sesiones didácticas. A continuación, se muestran las respuestas más importantes en orden a la frecuencia o recurrencia con las que fueron enunciadas.

Desde su experiencia: ¿Qué entiende por problemáticas sociales?

Los estudiantes dieron las siguientes afirmaciones:

Es un Sentido ético- moral como de orden político y económico; son como asuntos que implican algún tipo de inconveniente o trastorno y que exigen una solución; puede ser un problema que se viva en comunidad; son los que impiden el desarrollo de una comunidad y no se logra satisfacer las necesidades básicas irrumpiendo con la tranquilidad de esta; problemas que se dan/influyen o afectan en la sociedad

¿Cómo crees que la educación física puede contribuir a resolver o disminuir dichas problemáticas enunciadas?

Esto respondieron los participantes

Como distractor de las problemáticas; Despejar a mente; Mejorar la salud; Para prevenir enfermedades, A enfrentar los retos de la vida; prevenir el estrés; afianzar lazos por medio del trabajo colectivo; reflexiona sobre los temas; permite concentrar en los deportes para evitar problemas; permite incluir y socializar.

¿Cómo crees que estas problemáticas afectan tu cuerpo?

Los estudiantes respondieron:

Generan estrés; afectan mentalmente; tensionan el cuerpo; la autoestima; no afectan el cuerpo; problemas en la salud; malos hábitos alimenticios; el no poder realizar una práctica por inseguridad; sedentarismo; se puede ver afectado tanto físicamente como psicológicamente, cuando marcan una característica de tu cuerpo como "mala" automáticamente genera inseguridad al punto de llegar a odiar tu propio cuerpo; otro ejemplo es cuando hay directamente contacto físico, ya sean golpes, rasguños, etc. Todo esto afecta directamente tu integridad.

¿Crees que estas problemáticas sociales son relevantes en el curso de tu vida?

Los estudiantes respondieron lo siguiente:

Si, por que me afectan en este momento; sí, porque afectan a todas las personas de la sociedad; si, por que dificultan mis oportunidades; sí, porque afectan mi vida y la de mi familia; no mucho ya que al inscribirme a un deporte me ha ayudado a socializar un poco, contra a timidez; si y no, porque esos problemas me ayudan mentalizar bien las cosas y a preparar una solución para cada situación. Sin embargo, los problemas también le bajan el ánimo a uno; no, porque mantengo ocupado dándole importancia a lo que se me presenta en mi vida y no ando pendiente a la de los demás.

Teniendo en cuenta las preguntas anteriores, Qué prácticas, juegos o actividades de la educación física crees que son importantes para tratar dichas problemáticas sociales.

Los estudiantes respondieron:

Juegos tradicionales; baloncesto; fútbol; juegos colectivos; actividad física; danza; ejercicios mentales; compartir en familia; voleibol; ajedrez; de expresión corporal; patinaje; natación; atletismo; prácticas de relajación; ciclismo; juegos individuales; alimentarse bien.

¿Surgió alguna inquietud, comentarios, reflexiones sobre alguna de las preguntas?

Entre las respuestas se destacaron las siguientes:

Creo que deberíamos ser más unidos y tratarnos con más respeto entre todos; si, sinceramente una pequeña reflexión por que no siempre pensamos en estas cosas y en realidad no debería ser así; si, El deporte es una actividad con demasiados beneficios,

tanto físicos como mentales, es la mejor manera de llevar una vida saludable, claro, siempre y cuando seamos conscientes y sobre todo responsables con ello; Si, Hacer ejercicio es bueno con este problema social que hay ahora; si, los problemas sociales pueden afectar la vida de muchas personas, estos problemas podrían afectar gravemente su vida, al punto de tal vez cambiarla por completo, a veces para bien y otras veces para mal; si, Pues creo que esto nos ayuda siempre a pensar que problemáticas están sucediendo en nuestro hogar y que nosotros no nos damos cuenta debido a que no nos preocupamos sobre el temas; Si, Realmente existen problemáticas que afectan de distintas maneras y que no se pueden resolver simplemente con educación física, pero sin duda esta es una gran ayuda incluso a nivel de salud mental; si, Crees que estas problemáticas sociales son relevantes en el curso de tu vida esta pregunta me dejo con inquietud ya que soy menor de edad, pero creo que sí; si, las problemáticas sociales son un tema importante y a su vez de mucho estudio y sobre todo que debemos generar una reflexión en cómo el deporte es un medio de aceptar y comprender al otro jugador aceptando sus derechos y deberes, pero aún no es tan aceptado porque hasta en los deportes o en la educación física somos discriminados, no somos aceptados y mucho menos comprendidos; no le vemos mucha importancia a la educación física o al deporte y con esto vemos que el deporte influye mucho en nuestra vida. si, debemos valorar nuestras familias nuestro entorno escolar y las cosas que diariamente tenemos; si, nunca es bueno juzgar, ni burlarse de una persona por su apariencia. los vicios jamás traen nada bueno y ejercitar nuestro cuerpo es necesario y bueno.

La encuesta se realizó aproximadamente a setenta personas; esta encuesta fue de vital importancia ya que, marcó el direccionamiento que debían tomar las sesiones, cómo

transcurrirían las dinámicas en dicho espacio y, sobre todo, qué importancia tendrían al determinarlas como formas en las que el sujeto puede entenderse como aprendiente dialogante, expresivo y crítico.

Sobre los objetivos de la propuesta

Existen debates acerca de si deben existir en el proceso educativo objetivos o si por el contrario estos afectan la calidad y el manejo de las relaciones de aprendizaje. En una opinión contraria a los objetivos conductuales Lanz expone que “La enseñanza por objetivos esquematiza y programa de forma anticipada no solo lo que los educadores deben hacer y como lo deben hacer sino también lo que los alumnos deben aprender” (Lanz, 2008, p. 30). De lo que se trata es del reforzamiento de las conductas, cognición y prácticas, no solo del estudiante, también del maestro, en función al cumplimiento efectivo de unas tareas predeterminadas de aprendizaje, pautas propias de la psicología y modelos pedagógicos de índole conductista.

Para esta propuesta los objetivos se plasman a manera de intenciones experienciales Contreras (1998) en este caso, dichas intenciones no buscan incipientemente el cumplimiento de una tarea en función al reforzamiento de una conducta, lo que se pretende es estimular en el alumno distintas prácticas, expresiones y reflexiones que lo encaminen en el reconocimiento de algunos saberes de los que él es parte y en los que él está instituido, sobre todo, aquellos saberes que contribuyen en la construcción de su corporeidad y de su vinculación con problemas y fenómenos socialmente relevantes. Expresiones y saberes corporales que son atravesados por la exploración, la experimentación, la vivenciación.

La postura experiencial que toma esta propuesta se considera a partir de la necesidad de establecer otro tipo de consideraciones acerca del proceso de aprendizaje, en donde la incertidumbre, el descubrimiento y la creatividad no se ven sesgadas a pautas de manejo

instruccional, de igual forma existen otras razones por las cuales los objetivos en este tipo de perspectivas no entran en consideración. Gimeno y Pérez (1983) consideran que:

Los objetivos no son adecuados desde tres argumentaciones básicas, en primer lugar, por el carácter dinámico y complejo de la instrucción, lo que da lugar a la obtención de resultados demasiado numerosos para ser preestablecidos en términos de comportamiento y contenido; en segundo lugar, no se tiene en cuenta la relación particular que se establece entre la materia que se enseña y el grado en que los objetivos pueden predecirse y especificarse; y en tercer lugar, los objetivos pasan por alto otros tipos de logros que no pueden medirse. (p. 259).

Ahora bien, una de las ventajas que poseen estas intenciones experienciales es que son de orden diverso, es decir que una percepción, expresión, práctica, hecho o idea puede desencadenar en múltiples manifestaciones que encaminan y enriquecen la construcción de las realidades; es creativo en el sentido que hace involucrar al estudiante y al maestro en un ambiente de tensión pedagógica, en la que deben establecerse posibles alternativas no en la solución de una tarea sino en el reconocimiento del contexto en que esta se construye; no son preestablecidas, es decir, no hay una relación jerárquica que distribuya o acondicione la acción a fin de someter a juicio una acción o práctica, ya que su fundamento está basado en la experiencia.

Objetivo general

Propiciar prácticas que denoten el valor que las expresiones motrices pedagógicas tienen al incidir de manera crítica en un contexto escolar para la construcción de la corporeidad.

Objetivos específicos

- Construir una serie de prácticas desde las expresiones motrices que posibiliten el diálogo y la reflexión sobre los planteamientos de las pedagogías críticas.
- Rescatar la importancia que posee la corporeidad en distintos escenarios escolares desde las expresiones motrices pedagógicas
- Generar conciencia acerca del valor que poseen las pedagogías críticas en la construcción de la corporeidad desde las expresiones motrices como posibilitadoras de una práctica social.

Planteamientos sobre los contenidos educativos

Partiendo de los conceptos e ideas anteriores se entiende que la naturaleza crítica curricular concibe los saberes en tanto construcciones mediadas en un clima de diálogo y fraternidad, que no se confunde con la disposición del maestro y el estudiante-anteriormente mencionada en la perspectiva pedagógica- siguiendo esta línea, los “contenidos” abordados en esta dinámica obedecen a las disposiciones y orientaciones que un particular o un colectivo tenga sobre una visión de su realidad, en este caso, la asignatura y sus disquisiciones no se limitan solo al compendio de contenidos propios de su corpus conceptual, sino que, la expresividad, la danza, el ocio, las prácticas comunitarias cobran sentido aquí. En palabras de Kirk (1990):

Esta interacción dinámica significa que nosotros solo podremos conseguir una adecuada comprensión de los problemas y cuestiones del currículo y proponer soluciones factibles cuando consideremos como se puede alterar, adaptar y mediar el conocimiento y como lo hacemos significativa a través de las interacciones de los profesores y alumnos. (p. 104).

De acuerdo a esto, los saberes deben ser debatidos, refutados, relacionados, contruidos y puestos en la medida de lo posible en una constante tensión con la realidad, de manera que la

experiencia del sujeto aprendiente cuenta como válida en la construcción de nuevos saberes y dinámicas que respondan a sus intereses en un ambiente de duda, incertidumbre y desequilibrio. Una de las grandes críticas de los contenidos instituidos en los modelos pedagógicos tradicionales tiene que ver con que estos no se articulan con la realidad contextual, se encuentran pasivos y se manejan en situaciones y ejemplos herméticos / artificiales; de igual forma, no se le da valor a los saberes que los estudiantes tienen de los contenidos que se enseñan en la escuela.

Los saberes en una lógica crítica surgen de la constante tensión que vive el estudiante al experimentar problemas de su cotidianidad, de acuerdo a esto, el sujeto aprendiente debe comprender su aprendizaje, experiencias y expresiones como sucesos interconectados, complejos y sintéticos, intentando estructurar su visión de la realidad como inacabada e interactuante. Los saberes en este sentido no pueden inscribirse en la dinámica bancaria, deben despojarse de contenidos transmitidos, sacralizados, cuyo objetivo se sitúa en el mantenimiento de aquellas estructuras que han defendido la ambigüedad y la tradición. Este PCP comprende que el estudiante como ser en constante construcción de su corporeidad llega con un arraigo de saberes y situaciones.

En esta situación de tensión, de dialogicidad:

Cada una de las personas ve el tema (saberes) tal como lo interpreta con su modelo mental, y, por tanto, (...) la estructura de su modelo mental deforma lo que ve y oye (...) la persona normalmente asimila los nuevos conocimientos y experiencias a las estructuras y esquemas previos, en una forma tal que muchas veces se deforman o ajustan para que sean compatibles con esos esquemas” (Vasco, et al., 1999, p.33).

En este orden de ideas, los saberes son mediados, son susceptibles de ser transformados, esto teniendo como eje central los constitutivos enmarcados en la perspectiva disciplinar y sus

“saberes implícitos”. Los elementos constitutivos de la corporeidad se presentan como problemáticas de contexto y de este se desligan unos saberes mucho más concretos, pero igual de complejos que los constitutivos de la corporeidad. La alegría, el enojo, la tristeza son saberes mediados desde la afectividad; la memoria, la historia y la experiencia en el saber de la temporalidad; el territorio físico, simbólico y corporal hacen parte de la espacialidad y la autopercepción, la percepción del otro y de lo otro como propios de la conciencia de ser.

La hermenéutica como valorativa: hacia una evaluación expresiva y dialogante

Desde una apuesta por la reflexión en un sentido pedagógico, comprendida como praxis, se postula como posible forma de interpretar la valoración a partir de propuestas emergentes de la LEF, en la medida que ofrecen elementos importantes que sitúan el fenómeno educativo en perspectiva compleja. Tales propuestas son fundamentadas en la perspectiva hermenéutica, concebido etimológicamente como:

«Expresar el pensamiento por la palabra», «interpretar», «explicar», «dar a conocer», «traducir», «comunicar». El origen etimológico de «ermeneuo» y sus derivados, «ermeneúein», «ermeneús», «ermeneusis», «ermeneutés», «ermeneutikos», primaria «hablar» o «decir», coincidente con la que expresan los términos latinos «verbum» y «dictum» ^ «ermeneía», es motivo de discusión, pero la palabra parece indicar en su significación (Lopez, 2013, p. 85)

De acuerdo a esto, la hermenéutica alude a una comprensión e interpretación de una palabra, un texto, un pensamiento o acción; igualmente, según el diccionario de filosofía:

Designa la disciplina, los problemas y los métodos que tienen que ver con la interpretación de los textos (...) es la aclaración de los sentidos de un texto o conjunto de signos.

Inicialmente la hermenéutica es la interpretación de los textos sagrados, particularmente la biblia. (Florián, 2002, p.134)

Si bien la hermenéutica posee diversas corrientes y principios, la acepción particular de la hermenéutica que toma esta propuesta se basa en los postulados e ideas de Gadamer, quien explica que la educación hermenéutica es entendida como un “contexto formado por la tradición y el lenguaje, cuyos principales efectos son el aprendizaje, el conocimiento propio y las transformaciones recíprocas de las tradiciones, los conocimientos, los individuos y las sociedades” (Gadamer, 2000. p. 40).

De acuerdo a esto, el hecho educativo no es una realidad predeterminada por hechos y acciones objetivas, también busca comprender el acto educativo en función de su interpretación, de la visión particular que los sujetos tienen de la realidad, sobre todo, es interpretar la naturaleza por la cual discurre el accionar del sujeto. Para esta propuesta, por sobre la acción objetiva, se busca interpretar lo que el sujeto (a partir de su expresión) concibe en su realidad, como lo manifiesta y a partir de que acervos sociales, económicos y políticos gira su accionar. Ahora bien, como sustento de la hermenéutica en la propuesta, se dan a conocer unos principios generales que permiten direccionar el rumbo de esta forma particular de evaluación educativa.

Primer principio: por sobre una consideración de la conducta del sujeto, basados en una observación objetiva del mismo y de su realidad, debe acudirse a la interpretación de sus acciones, de los motivos por los cuales decide expresarlas y que repercusiones tiene en el contexto.

Segundo principio: la hermenéutica como valorativa rescata aquellos rasgos particulares del sujeto, lo que siente, lo que expresa y a partir de que concepto de cuerpo lo manifiesta, por tanto, centra su episteme en torno a los saberes que el sujeto pone en tensión, expresión y distensión.

Tercer principio: no existen presunciones y juicios de valor, así como normas irrefutables en el proceso hermenéutico, toda expresión motriz acude a una generación de actitudes encaminadas a la creatividad, la espontaneidad y el reconocimiento de sí como sujetos ligados de forma histórica a la realidad.

Cuarto principio: lo más importante en el proceso educativo hermenéutico no es el resultado de lo trabajado, lo que más se exalta es lo que los sujetos pudieron detentar a lo largo de sus expresiones, sus formas particulares de concebir una experiencia / expresión; es decir, lo que ellos pusieron en tensión y distensión. No se entiende como un proceso en el que el sujeto recoge insumos para demostrarlos al final de una situación, la hermenéutica como valorativa se inscribe en todo el aprendizaje del sujeto y su realidad.

Quinto principio: Se aprende por las comprensiones y relaciones con los otros y lo otro, en la posibilidad de escuchar y ser escuchados.

Para esta forma particular de evaluar se presuponen una serie de elementos que dan a comprender cuál es el método a tener en cuenta para trabajar la hermenéutica en la propuesta didáctica (entendida a partir de todas las interacciones y relaciones de un proceso educativo) a continuación, se mencionan algunos:

Expresividad autónoma: consiste en que el sujeto pone en evidencia aquellos rasgos simbólicos y distintivos que el concibe como pertinentes y así mismo los expresa de manera autónoma, guiadas por una disposición libertaria de su accionar. Según Gadamer: “La educación es educarse”, en resumen, hace un balance de su propia experiencia como estudiante, comentando sus experiencias personales e ilustrando con varios ejemplos, los efectos que determinados

acontecimientos externos pueden tener en la configuración de una personalidad (Gadamer, 2000, p. 35).

Tensión: aquí el sujeto pone en discusión sus prácticas, tradiciones, pensamientos y escucha, se dispone a escuchar a los otros en un ámbito de diálogo y reciprocidad. Se trata de una dialogicidad hermenéutica, en la cual, el sujeto intenta comprender al otro.

Comprensión: aquí el sujeto logra establecer la naturaleza y el fundamento de su accionar. Es el momento en el que entiende la relevancia social de sus acciones.

Alternativas para la evaluación hermenéutica

En el contexto educativo formal es muy importante la verificación cuantitativa de lo aprendido; sin embargo, la hermenéutica busca alternar dicha forma cuantitativa e implementar un método en el que el valor de las acciones no se determine solo en función de un valor numérico, que no se limite a la observación objetiva de una conducta o estereotipo motriz, sino que se tengan en cuenta unos requerimientos que enriquezcan dicha visión de la evaluación. En esta propuesta no solo cuenta la destreza motriz de la persona. De este modo, se mencionan tres elementos que dan la posibilidad de situar la hermenéutica desde su posibilidad como dadora de la palabra, en la que los estudiantes plantean posibles rutas y los docentes también, una evaluación consensuada.

En esta medida la autoevaluación y la heteroevaluación son posibles, cuando el sujeto es capaz de posicionarse éticamente y de manera autónoma para generar su propia interpretación de la experiencia. De la misma forma, este puede pensar y proponer los aspectos y métodos que quisiera visibilizar de su aprendizaje; estas son posibles rutas, más como docentes se intentan plasmar otras que permitan comprender los elementos puestos en escena, por ello, se plantean unos caracteres a tener en cuenta, como lo son:

Dialogicidad como narrativa: (comunicación) tiene que ver con la actitud del sujeto respecto a su comunicación y situación con los demás. Se reconoce en la habilidad del sujeto para poder expresarle a los demás lo que piensa sobre distintos aspectos que se suscitan en la clase y en sus experiencias particulares.

Performatividad como acción: (expresión) pasa por interpretar las formas de actuar del sujeto, en cómo toma todo aquello que se le propone, cómo lo asimila, como lo expresa y en qué sentido lo toma para ponerlo en una performatividad.

Cartografía de la expresión: (puesta en escena de la performatividad) se relaciona con la forma en la que se plasma la experiencia como se materializa eso que se expresa, creatividad, la propositividad, la autonomía. En síntesis, es la habilidad del sujeto para proponer las formas sobre las cuales se soluciona una situación y que requieren de la persona manifieste cómo las solventa, con qué recursos o habilidades lo resuelve y qué insumos reúne para dar cuenta de la situación particular.

Cómo se recogieron los insumos mostrados por los estudiantes y a partir de que elementos se valoraron

Para poder comprender el impacto que tuvieron las sesiones de clase y de la propuesta didáctica general, se empleó como método de reflexión, recolección y análisis de la información, el diario de campo. Por sus características, puede ser de gran ayuda a la hora de extraer las reflexiones que dan los estudiantes acerca de sus experiencias particulares en las sesiones; de acuerdo a esto, el diario de campo ha sido puesto en escena a partir de diferentes recursos y herramientas digitales; en este orden de ideas, se les pidió a los estudiantes que reflejaran todos los

insumos, reflexiones y consideraciones en plataformas digitales, como, por ejemplo, Wix, blogs, chats, páginas web, YouTube, Zoom, entre otras.

Esto permite obtener en tiempo real, las consideraciones más importantes que ellos suscitaron a partir de una reflexión sobre las actividades y la importancia de estas en la construcción de su corporeidad. Igualmente, les permitió a los profesores valorar diferentes habilidades, axiologías y competencias de los sujetos en su performance pudieron expresar; como, por ejemplo, su responsabilidad, su creatividad, su autonomía; su competencia a la hora de interactuar con otros sujetos desde espacios virtuales, con diversas herramientas y métodos informáticos y sus habilidades particulares para responder a las situaciones que se les planteaba en las sesiones de clase.

Así, de manera crítica se realizó un acto interpretativo de los sentidos de la experiencia educativa al replantear constantemente las convicciones de todos los actores de este proceso en un estado analítico del docente y estudiante con respecto a sí mismo, sobre los otros y el contexto. De acuerdo a esto, pensar la hermenéutica como valorativa, no es la fabricación, control y cuantificación de un ser humano, es la comprensión crítica que permite ejercer una acto profundo en los marcos propios de percepción social y sus significantes, al respecto, Stenhouse (citado por Santos, 1999) expone que “no hay que olvidar que lo más importante no es el hecho de realizar la evaluación, ni siquiera el modo de hacerla, sino al servicio de quién se pone” (p. 25); así, desde la contribución de ideas y saberes se generan entendimientos de los sentidos históricos y socioculturales que se encarnan en la existencia de cada sujeto de manera particular para la construcción de nuevos significantes.

Esta propuesta se plantea como una alternativa evaluativa, siendo la evaluación un proceso hermenéutico, un acto ético donde se desarrolla todo el proceso educativo;

simultáneamente, se entreteje con los postulados de la pedagogía crítica, al darle relevancia a la interpretación de los actores del acto educativo y a la misma situación pedagógica, pues las palabras y acciones que se pronuncian tienen una carga de intenciones y significados. La palabra viva, el relato, la narración y la experiencia, reivindica la condición humana en la libertad existencial y expresiva, es esencialmente una comprensión del aprendizaje desde la dialogicidad, no solo desde su potencial comunicativo, sino como elaborador y transformador del mundo.

Por lo que se pone de manifiesto que el educando participa y cultiva una relación de interpretación, de autoevaluación de lo que sabe y lo que puede elaborar desde sus posibilidades formativas y auto formativas expresadas en la corporeidad como eje central en la interpretación de las dinámicas sociales. De esta manera, la hermenéutica aplicada como valorativa es visualizada como crítica existencial del ser, de su corporeidad y de la acción educativa que propende a las distintas dimensiones del sujeto con base al performance, la cartografía y la narrativa corporal como tramas de carácter ontológico e histórico que reafirman la corporeidad. En este sentido, esta propuesta se posiciona desde los siguientes elementos:

Performatividades

Partiendo de reconocer la necesidad de no desligar la teoría y la práctica no solo en la experiencia educativa, sino en los distintos ámbitos sociales como producto de las experiencias y configuraciones retóricas que configuran y expresa el sujeto desde su voluntad, se plantea la existencia, en tanto humana, en la acción-reflexión, en la praxis. En tanto, como praxis educativa, implica el dialogo de lo educativo con la acción social, al respecto MacAloon define la actuación como “una ocasión en la cual como cultura o sociedad nos reflejamos y nos definimos, dramatizamos nuestros mitos e historias colectivas (reflexiones), nos presentamos con

alternativas y eventualmente cambiamos en algunos aspectos mientras seguimos siendo los mismos en otros” (MacAloon,1984, p. 23).

Se trata de la acción que da palabra para la deliberación y transformación de la experiencia educativa en un proceso transitivo por lo que acontece en un amplio espectro de posibilidades que puede obtenerse entendiendo la acción simbólica como un tipo de actuación social. Schechner postula que “toda acción humana puede ser estudiada como performance” (Schechner, 2000, p.13).

Siendo la performatividad en este primer momento, un proceso social en el que los actores de manera individual o colectiva, reflejan los significados y experiencias de su situación social, no en una esfera en la que el cuerpo se exhibe en pro de mantener unos contenidos para los otros o para el dramaturgo, sino en la libertad de expresarse como definición de la corporeidad y medio expresivo de las corporalidades específicas, desde los modos de narración, sus significados, experiencias, procesos de subjetivación, comunicación, reflexión y la estética de la existencia en el actuar cotidiano y en los dispositivos corporales para abordar las problemáticas políticas, económicas, sociales y personales. La esencia del performance que instaura cada actor proviene no solo de una acción, también con la disposición que se tenga sobre determinado actuar, de un gesto, un movimiento, una marca de tiempo en una coreografía, una actitud del sujeto respecto a situaciones motrices ya sea ira, alegría, enojo, frustración como manifestaciones de la corporeidad.

En este sentido, desde el proyecto se intenta abordar los procesos de subjetivación y formación de los educandos, ejerciendo la posibilidad reflexiva y performativa en la clase de educación física, donde las prácticas corporales permitan vivenciar y transmitir corporalmente episodios de sus trayectos vivenciales. Así, tales prácticas producen nuevos tiempos y espacios que permiten una “reflexión corporeizada” al introducir acciones, sensaciones e ideas que la LEF

prioriza para convertirlas en una instancia en donde el sujeto actuante, pone en acto su “poder hacer”, con la posibilidad de transformarse y transformar su entorno. (García, 2000, p. 45).

Hablar de Performatividad en la EF, es abrir la posibilidad a construir corporeidad desde la posición de los actores, a través de sus propias palabras y en el sentido que les dan a sus experiencias a nivel formativo y que se expresa en una alteración de las reflexiones y usos cotidianos del cuerpo, la capacidad del cuerpo de afectar y ser afectado. En este escenario el sujeto se encuentra con prácticas que le permiten vivenciar y construir composiciones sobre su cuerpo y los de los demás, en aras de acercarse a la vida misma y a los sentidos que cada uno va trazando.

Cartografía corporal

La cartografía es posibilidad y saber sobre el cuerpo como territorio existencial que se conforma desde las experiencias y los rastros de los acontecimientos que sitúan al sujeto en una multiplicidad de sentidos en relación con otras formas de percepción. Esta forma de interpretar el cuerpo es una apertura a la experimentación y expresión que se concreta en un mapeo sobre la constitución de la propia corporeidad en relación con otros cuerpos y los escenarios que habita.

Al respecto Gallo plantea que:

La cartografía es una práctica que no tiene que ver con leer, ordenar o representar, sino con recapturar e inventar a la vez, con atravesar el problema. Es ir tras lo que no se hace evidente, para nosotros, es ir tras los rastros del cuerpo en la Educación. (Gallo, 2011, p. 301).

Tal rastreo nos lleva a todos los aspectos significativos que configuran la corporeidad de los sujetos, ampliando la reflexión sobre los modos de la existencia misma que se visibilizan en los acontecimientos y en la noción de territorio como cuerpo y apropiación de los espacios, un

“territorio existencial” (Deleuze, citado por Farina, s.f., p. 139) que habita en la experiencia. El plantear la valorativa desde una posibilidad cartográfica nos ubica en perspectiva crítica sobre la educación del cuerpo en relación con los modos de subjetivación en espacios que trazamos e incorporamos afectividades, un ejercicio de composición del propio cuerpo en los escenarios que corporalmente se habitan en prácticas de sí, que van más allá de una disposición geográfica de los cuerpos.

Cada sujeto desde su propia particularidad debe poder definir sus propios espacios y habitarlos en pro de un acercamiento al sujeto-cuerpo-territorio de experiencias y de relaciones variables en su encuentro con el mundo, que lo llevan a aprender y aprehender en su entorno inmediato.

Narrativa corporal

La narrativa como una expresión de nuestra relación con el mundo propicia las comprensiones sobre la experiencia en lo social (contexto y hábitos), cultural y cotidiano, y, por tanto, exterioriza y problematiza lo que somos desde cada particularidad en un carácter histórico y colectivo. En la medida de que se adhiere un proceso de subjetivación en la que intervienen distintos actores, interrelacionando saberes y lenguajes, un intercambio dialógico dependiente de una determinada tradición que incorpora elementos relacionados con motivaciones, valores y sentimientos.

La narrativa es una forma de construir sentido por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, es una reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido, vivido o experimentado; Así mismo, con la narración se intenta interrogar el contenido de la experiencia, extrayendo intencionalidades dentro de las

relaciones que se construyen en la misma. Dicho proceso reflexivo se establece en la apropiación de una trama narrativa, al respecto Castañeda (2011) expone que:

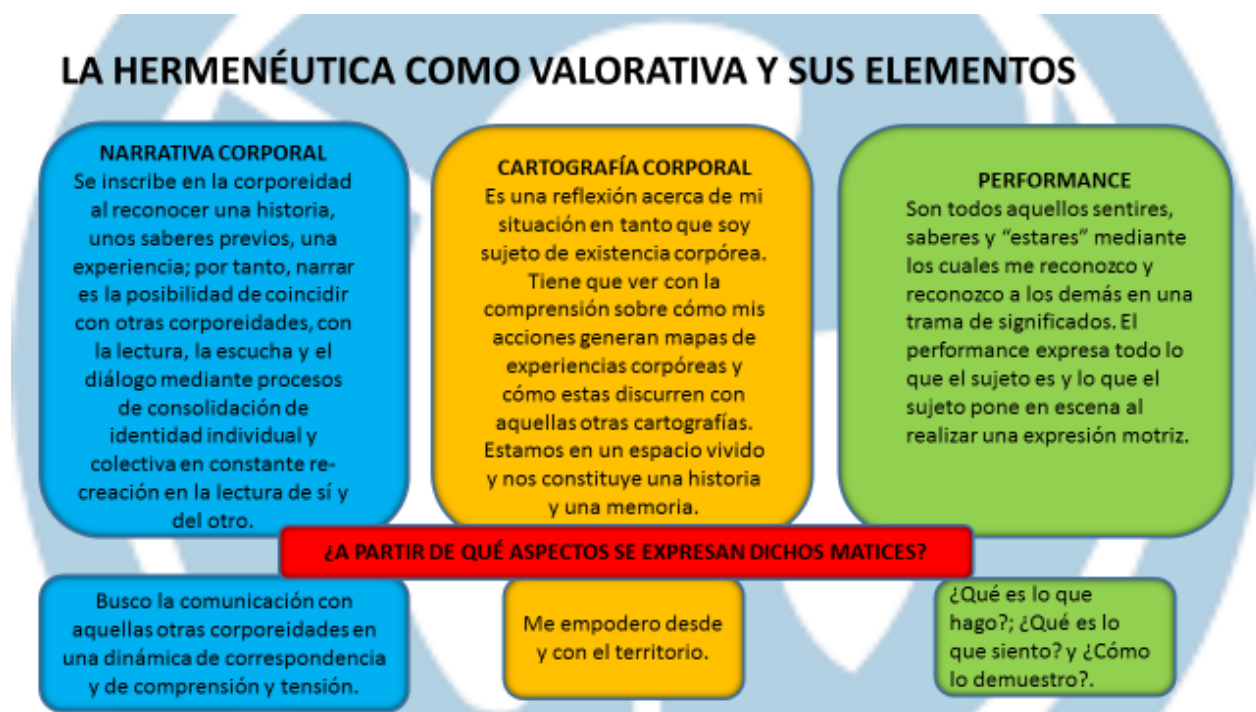
Este es el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser en el mundo. Es en la trama a través de la cual los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría de historia o narración. Nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de ser integrado en una trama, esto es, de ser integrado a una historia. (Castañeda, 2011, p.3).

Tal ejercicio narrativo que se inscribe en la corporeidad reconoce una historia, unos saberes previos, una experiencia que se reconstruye mediante la creación y trazos de memorias que interrogan el sentido de cada uno, es comprenderse como actor y autor de su propio relato sobre lo vivido en aras de construir nuevas posibilidades sobre lo que es cada uno; Por tanto, narrar es la posibilidad de coincidir con la condición humana, con la lectura, el escucha y el diálogo de los procesos de consolidación de identidad individual y colectiva en constante recreación en la lectura de sí y del otro. Ciertamente, tal explicación sobre la propia trayectoria para involucrarla a nuevas comprensiones es un acto educativo en el que se prioriza al sujeto que es dueño y participe de su aprendizaje de una forma expresiva - textualizada de la experiencia. Al respecto, Lanz (2008) expresa que:

Las narrativas de la gente se funden para comprender y construir la realidad educativa. El fin de la narrativa se dirige entonces fundamentalmente a comprender y dar sentido a la experiencia educativa vivida y narrada. Su propósito consiste en hacer inteligibles nuestras acciones para nosotros mismos y para los otros. Dichas narrativas se dirigen a la naturaleza

contextual y específica del proceso educativo importando el juicio de quienes participan de dicho proceso. (p. 175)

Ligando la narración a un proceso educativo que media la experiencia y posibilita la construcción de esquemas emergentes, en los que la vida cotidiana del educando cobra valor al habitar su reflexión sobre las temporalidades que conjugan la vida misma en contextos más amplios, pues se interpretan una serie de significados sobre los sujetos y el mundo que construyen.



Gráfica 12: La hermenéutica como valorativa y sus elementos. Autoría propia.

Ejecución piloto

Este capítulo consta de los elementos didácticos puestos en escena a partir de unas mediaciones pedagógicas en un contexto particular, de la conjunción y, sobre todo, la apuesta práctica de todos aquellos elementos pedagógicos, disciplinares y humanísticos expuestos en capítulos anteriores; además de esto, es en este punto de la propuesta donde damos cuenta de las tensiones, construcciones y relaciones con el saber, en un proceso de enseñanza-aprendizaje que consta de: relaciones humanas de reciprocidad y Dialogicidad entre el educando-saber-educador, intenciones de carácter experiencial, los factores y situaciones sociales que intervienen en el desarrollo humano y por tanto, en la construcción de experiencias y corporeidad.

Así, desde la fundamentación de todos aquellos presupuestos sobre los cuales se han venido reflexionando, se expone un esbozo sobre la población, la institución, los insumos didácticos, el orden de las sesiones de clase, y, sobre todo, las sesiones de clase, que son el compendio y la puesta en marcha de todo el proyecto. En síntesis, este apartado involucra todos aspectos micro estructurantes y metodológicos concretos de la propuesta curricular particular.

Caracterización de la institución

El presente PCP se desarrolla en el colegio Marruecos y Molinos IED, ubicado en la zona sur de la ciudad de Bogotá D.C, en la UPZ Diana Turbay de la localidad 18 (Rafael Uribe Uribe), más específicamente en barrio Molinos primer sector. De acuerdo al documento que expone la secretaria de planeación de Bogotá (2009) titulado *Conociendo la Localidad de Rafael Uribe Uribe: Diagnóstico de los Aspectos Físicos, Demográficos y Socioeconómicos*, esta localidad donde se encuentra ubicada la institución de carácter formal presenta la más alta densidad poblacional de la localidad con una densidad de 375 personas por habitante, la cual está por

encima de la densidad urbana promedio de la ciudad; con estratos socioeconómicos que oscila entre el 64,1% en el estrato bajo y el 34,2% en bajo-bajo, resultados que equivalen al 98,3% del total de personas en la UPZ de Diana Turbay con predominancia de sectores económicos formales e informales en barrios y urbanizaciones construidas en zonas de alto riesgo, debido a la erosión del suelo, la deforestación, la explotación de canteras y los chircales. (Secretaria de Planeación de Bogotá. 2009. p 125).

En cuanto a infraestructura de orden educativo la UPZ Diana Turbay cuenta con 8 colegios oficiales, Marruecos registra 7 y San José presenta 6 establecimientos educativos oficiales; en la localidad se ubican, además, 128 colegios no oficiales y 3 universidades. Así mismo, cuenta con infraestructuras y elementos que promueven actividades culturales, teniendo un total de 13 equipamientos culturales. (Secretaria de Planeación de Bogotá. 2009. p 38).

Aspectos particulares de la institución

Cabe mencionar que en este apartado se puede evidenciar algunos elementos correspondientes al marco institucional determinado por la institución en la cual se realizan las prácticas, tales como la misión, la visión, el PEI y la propuesta curricular específica de cada materia (es este caso de la educación física).

Misión

Según los lineamientos institucionales del colegio, presentados en el manual de convivencia de colegio Marruecos y Molinos (2019) la misión explicita que:

El colegio Marruecos y Molinos es una institución oficial que ofrece formación en los niveles de Pre- escolar, Básica y Media Académica, además inclusión escolar para estudiantes con

déficit cognitivo leve. Promueve el desarrollo humano, en lo axiológico, comunicativo y cognitivo; con énfasis en el campo de pensamiento lógico, formulando proyectos que permiten al estudiante ser gestor de cambio social mejorando su calidad de vida.

De lo anterior se puede sustraer que, si bien en las especificaciones de la misión se da como propósito el desarrollo íntegro de la persona, existen todavía algunos elementos por aclarar en cuanto a la fundamentación pedagógica de estos. Por otro lado, la misión se propone generar proyectos que contribuyan a una mejora en las condiciones y calidad de vida de las personas y una vinculación de los saberes que en la institución se inculcan en aras a un cambio sustancial en su sociedad; sin embargo, existe una limitación de orden práctico y conceptual debido a que no hay una explicación coherente que aclare cómo el pensamiento lógico matemático contribuye a la resolución y cambio social.

Visión

La visión del colegio propone lo siguiente: “En el año 2020 la institución impactará a la comunidad a través de la promoción de bachilleres con énfasis en matemáticas, de manera que los egresados asuman exitosamente los retos que le plantee su entorno social y laboral”. De esto se puede extraer que, nuevamente existe un vacío conceptual y metodológico en cuanto a las rutas por las cuales dicho énfasis puede contribuir de forma integral en la comunidad.

Análisis del P.E.I. “*Respuesta a un sueño de crecer juntos y ser felices mientras aprehendemos*”

Dentro del PEI de la institución educativa se afirma que su misión es fomentar como punto central de interés, el desarrollo humano bajo los ejes fundamentales que son: el cognitivo, comunicativo y axiológico, los cuales deben estar involucrados de forma constante en las

diversas áreas de cada ciclo. Ahora, cabe preguntar, ¿cómo cada aspecto anteriormente mencionado se evidencia en las clases de educación física?, empezando desde un primer momento, por el desarrollo humano. El PEI de la institución afirma que este término es un proceso gradual individual (involucra particularidad como individuo, el sujeto crea y recrea significados) y colectivo (dimensión social) enriquecido por experiencias dadas al niño bajo los ejes del proyecto.

De lo anteriormente expuesto, el PEI afirma que el desarrollo humano favorece el proceso gradual de manera individual y colectiva, también menciona que se deben dar espacios que permitan estas condiciones; Sin embargo, no se explica claramente como estos procesos de orden social, cognitivo y axiológico contribuyen en la construcción de procesos en los que el cambio social se encuentre presente y de cómo estos son facilitados desde el pensamiento lógico matemático. Por lo pronto, todo este aspecto del desarrollo humano dentro de la institución y aún nivel más global, en la educación, se debe ver de una forma integral y que sea coherente con la percepción que se tiene del estudiante como ser humano que crea y recrea representaciones de manera constante en ámbito social y cultural.

Prosiguiendo con lo antes mencionado, El PEI está conformado por tres ejes (comunicativo, axiológico y cognoscitivo) que deben estar presentes en las diversas áreas de la institución. Por un lado, en el eje comunicativo, Como aspectos propios de la comunicación que se dan en los grupos, es intercambiar símbolos que permiten reconfigurar aspectos mentales. Llegado a este punto, empezamos a recalcar el eje cognoscitivo, que involucra procesos de pensamientos que se dan cuando se comprende y actúa en el contexto, solucionando problemáticas al estar en un estado de operaciones formales.

Por tanto, si al estudiante, se le proporciona todo un esquema a seguir paso por paso en la clase, el estudiante no creara alternativas propias del pensamiento, así que el profesor debe

fomentar el uso de estrategias e ideas dentro de la clase. Es en este contexto en el cual la propuesta curricular particular toma cabida y se concibe como espacio generador de dinámicas que enriquezcan la experiencia colectiva de los estudiantes en aras a una contribución de orden político y social.

Ideales de cuerpo a partir del análisis de PEI

Disciplinado: se procura moldear el carácter y la forma del movimiento del estudiante, para que este realice las actividades según lo planteado y no fuera del esquema. A demás de una concepción de cuerpo de carácter biológico principalmente ya que las prácticas están basadas en el desarrollo de la resistencia. **Autónomo:** Un profesor propicia el espacio para que los estudiantes realicen las actividades de forma individual y colectiva con estrategias para que se desarrolle la actividad.

A modo de conclusión, cabe preguntarnos si entre las dificultades que tiene la educación física es que no se está centrando en el ser, bajo aspectos axiológicos, de creencias, valores y comportamiento, sino que está procurando que los estudiantes vean la educación física como un espacio meramente de realizar movimientos en donde no se comprende su intención. El PEI afirma la importancia de crear hombres con valores y conductas de autorreflexión, sin embargo, esto no ocurre en el área de educación física.

Un componente clave de la pedagogía es ayudar a los estudiantes a comprender cuales son las características que conforman su ser y así dando sucesión a un proceso de comprender que no se posee, se es cuerpo y que la corporeidad compone un mundo de significación construido, por tanto, es entender que desde los maestros de educación física se debe pasar por un paso hermenéutico disciplinar, crítico y con carácter político social.

Análisis de la propuesta curricular concerniente a el área de educación física

Haciendo una revisión acerca de algunos aspectos encontrados en la malla curricular, se puede dilucidar que, a partir de las preguntas planteadas en cada ciclo y por su naturaleza, la concepción particular del currículo se basa en torno a problemas que, en este caso, atiende a problemas que incurren en el ámbito de educación física. Cabe aclarar que, si bien la estructura curricular, la didáctica y metodología de la educación física en esta malla curricular busca generar distintas comprensiones, sobre las prácticas y la incidencia que estas tienen en la institución y su comunidad, la propuesta específica del currículo de educación física no vislumbra posibles escenarios en los que -además de la condición física orientada hacia la salud y el deporte de rendimiento- se presenten otro tipo de propuestas.

Por otro lado, las preguntas y problemas planteados en la malla curricular obedecen a aspectos disciplinares del área, desligando el carácter complejo en el que deberían discurrir las asignaturas en un ejercicio por integrar cada saber en una dinámica interdisciplinar. En este caso particular, y, obedeciendo a una naturaleza problémica de la educación física, deben incluirse preguntas y prácticas que tengan en cuenta fenómenos sociales distintos a los que solo atañen a la dimensión corporal del sujeto y de cómo esta repercute en hábitos de vida saludables.

Como aspecto a resaltar, se encuentra la propuesta de integración y puesta en escena de algunos elementos disciplinares en espacios masivos de participación, para este caso particular los eventos deportivos y/o recreativos. Estos contextos pueden presentarse como fenómenos problémicos que pueden generar y atender a necesidades puntuales de la comunidad y que además de generar hábitos, prácticas y actividades enfocadas hacia la competencia y el rendimiento, buscan una conjunción entre aquellos participantes que hacen parte de la institución. Además de esto, dicha problematización del fenómeno deportivo sitúa al estudiante en un

ejercicio interpretativo, propositivo y colectivo, lo cual se presenta como escenario posible en las dinámicas pedagógicas que atienden a la naturaleza problémica expuesta en su malla curricular.

Caracterización de la población

La población con la cual se realizaron las sesiones de clase de este PCP, correspondieron a estudiantes del colegio Marruecos y Molinos IED, que cursan grado décimo de la jornada mañana. Estos estudiantes se encuentran entre los 15 y 17 años de edad, participando de manera voluntaria, un total de 70 estudiantes de sexo femenino y masculino, entre los grados 1001, 1002 y 1003.

Diseño de la implementación piloto del proceso formativo

En esta instancia se da cuenta de una concreción y fundamentación de los aspectos genéricos de la propuesta educativa enmarcada en las interacciones que dan forma al conocimiento y a las relaciones humanas; por esto, el diseño de la implementación presenta en primer lugar, la intención formativa desde su exigencia de concebir los saberes y las expresiones a partir de la reciprocidad y construcción de las corporeidades, de las emergencias contextuales, los deseos y pensamientos, suscitados en las expresiones motrices y en las pedagogías críticas como sustratos de la construcción de social y educativa que rompen las lógicas tradicionales del currículo.

En este marco, al considerar las expresiones motrices pedagógicas como eje transversal de las distintas perspectivas abordadas, permite visibilizarlas como cimientos de nuestra existencia que integra todos los factores en los que nos constituimos como sujeto con sentido de lo humano, lo social, lo ético, lo estético, lo comunitario, etc. Es la integración de las experiencias, expresiones, saberes, una integración personal, social y curricular para la transformación de

realidades que pasan por construcciones progresivas de modelos mentales de lo que se percibe en la cotidianidad y lo que aprenden en la escuela y otros contextos.

De esta manera se articulan unos constitutivos de la corporeidad, trabajados cada uno como fases, con unos saberes particulares articulados a unas preguntas y dinámicas sociales. Presentando (4) fases o constitutivos de la corporeidad, en el que cada uno presenta sus respectivos saberes, teniendo un total de (8) saberes y sesiones realizadas, que articulan unos elementos particulares a reflexionar, como lo son: las intenciones experienciales, las preguntas orientadoras y los matices de la propuesta evaluativa, direccionando que las construcciones se den en dialogo y fraternidad. En este caso, los saberes propuestos son experienciados, expresados, relacionados, construidos y puestos en tensión frente a sus comprensiones, las de los docentes y las problemáticas de su cotidianidad, como aspectos interconectados; por esto, la propuesta curricular acoge los cimientos de las perspectivas, plantea en cada fase de implementación una pregunta orientadora, que desde una perspectiva crítica esta es una posible ruta de acción para los diálogos, la curiosidad, la exploración y a la incitación por más preguntas que desacomoden y motiven en aras de la posibilidad de un espacio que demande posicionarse ética y políticamente.

Pues estas preguntas orientadoras serán una base para el desarrollo de las sesiones, que han de pensarse y leerse en relación a las necesidades contextuales presentes en los estudiantes, quienes, además, están proponiendo concepciones particulares sobre sí mismos por medio del dialogo y la experiencia. Por ende, las intenciones que guían cada sesión se denominan intenciones experienciales, ya que potencian los rasgos expuestos, las expresiones y saberes corporales como posibilidades de interacción y orientación en aras del desarrollo integral de los seres humanos.

Este diseño de implementación intenta que, por medio de las expresiones motrices como prácticas emancipadoras y expresivas, articuladas a una perspectiva pedagógica de carácter crítico, permita una constante construcción dialógica y reinventiva de los vínculos humanos y sociales que configuran las realidades de vida de los sujetos, por medio de las posibilidades que se dan en los momentos de aprendizaje como lo son: la comprensión inicial de la realidad, la tensión entre saberes y la construcción crítica de la realidad.

DISEÑO DE LA IMPLEMENTACIÓN PILOTO DEL PROCESO FORMATIVO													
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser)													
EJE TRANSVERSAL	CONSTITUTIVOS DE LA CORPOREIDAD	SABERES PARTICULARES DE LOS CONSTITUTIVOS		PREGUNTAS ORIENTADORAS	OBJETIVO EXPERIENCIAL	MOMENTOS DE LA CLASE (*)			MATICES DE LA PROPUESTA EVALUATIVA				
EXPRESIONES MOTRICES PEDAGÓGICAS	CONCIENCIA DE SER	RECONOCIMIENTO CORPORAL	SESIÓN 1	¿Qué problemáticas sociales percibe en su contexto y cómo estas repercuten en su corporeidad?	Reflexionar acerca de las repercusiones que tienen los fenómenos sociales en la corporeidad de los sujetos.	COMPRESIÓN	NARRATIVA CORPORAL	PERFORMANCE	CARTOGRAFÍA CORPORAL				
			SESIÓN 2		Sensibilizar sobre la problemática de los malos hábitos posturales para el cuidado y reconocimiento del propio cuerpo desde las expresiones motrices	COMPRESIÓN							
			SESIÓN 3		Explorar una práctica de la expresión motriz enfocada en la salud para reconocer distintas problemáticas asociadas al sedentarismo .	COMPRESIÓN							
	TEMPORALIDAD	MEMORIA	SESIÓN 4	¿De qué manera el acontecimiento y las experiencias alteran la percepción corporal y contextual de los sujetos?	Vivenciar desde las expresiones motrices de orden artística, la noción de temporalidad objetiva y subjetiva en aras de reconocer como las acciones en estos tiempos repercuten en las memorias y en la percepción corporal.	COMPRESIÓN							
			SESIÓN 5	¿De qué manera la espacialidad puede configurar distintas formas de ser y de estar en el mundo?	Reflexionar acerca de la importancia del territorio y su conservación desde una expresión motriz de orden lúdico.	COMPRESIÓN							
			SESIÓN 6		Reconocer desde una serie de expresiones motrices de orden lúdico, condiciones espaciales en las que se exploren distintas relaciones, percepciones y sensaciones que se direccionan en el espacio.	COMPRESIÓN							
	ESPACIALIDAD	ESPACIO VIVIDO	SESIÓN 7	¿De qué manera la afectividad se encuentra inmersa en distintas situaciones presentes en la cotidianidad de las personas?	Explorar por medio de distintas percepciones sensoriales, la importancia de la afectividad para la construcción de lazos consigo, los otros y el medio.	COMPRESIÓN							
			SESIÓN 8		Reflexionar sobre los distintos aspectos realizados y conversados durante el desarrollo del proyecto desde una práctica de meditación.	COMPRESIÓN							
		SENSORIALIDAD											
	EMOCIONALIDAD												
	ELEMENTOS Y PERSPECTIVAS CONCEPTUALES QUE FUNDAMENTAN LA PROPUESTA EDUCATIVA - CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA, EDUCACIÓN CRÍTICA, RESIGNIFICAR EL DESARROLLO												

Gráfica 13: Mesodiseño curricular de la implementación piloto del proceso formativo.

Autoría propia.

Diseño microcurricular

El diseño microcurricular presenta la puesta en escena del proyecto, desde los elementos metodológicos que constan de la articulación de las expresiones motrices hasta las mediaciones pedagógicas.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).					
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Marruecos y Molinos I.E.D.			DOCENTES: Katherin Navarro Diaz- Slivin Cerón Hernandez		
Nº DE PARTICIPANTES: 70 estudiantes		GRADO:	1001-1002- 1003	SESIÓN: 1	HORA: 10: 00 - 11:45 FECHA: 27/05/2020
FUNDAMENTO DISCIPLINAR: Cociencia de ser					
INTENCIÓN: Reflexionar acerca de la repercusiones que tienen los fenómenos sociales en la corporeidad de los sujetos.					
SABER INTRINSECO : RECONOCIMIENTO CORPORAL	PREGUNTA GENERADORA: ¿Qué problemáticas sociales percibe en su contexto y cómo estas repercuten en su corporeidad?	SITUACIÓN/PROBLEMA: Relaciones entre la educación física y las problemáticas sociales.	MOMENTOS DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA SESIÓN	HERMENÉUTICA COMO VALORATIVA (EVALUACIÓN)
			COMPRENSIÓN INICIAL DE LA REALIDAD	Se explicará y se responderá un formulario (con preguntas abiertas) sobre las problemáticas sociales y su relación con la educación física en los contextos que habita. Por medio de un conversatorio se realizará una primera comprensión sobre los conceptos de corporeidad y problemáticas sociales desde las experiencias de estudiantes y docentes.	PERFORMATIVIDAD Participación, disposición, actitud y accionar durante la sesión CARTOGRAFÍA Mapeo de la experiencia desde una postura reflexiva NARRATIVA Descripción y análisis de las experiencias propias y del otro
			TENSIÓN ENTRE SABERES	A partir del primer dialogo con los estudiantes, ellos escogerán un conjunto de problemáticas para trabajarse en las sesiones y realizarán un vídeo en parejas o grupos, donde uno o varios interpretarán una experiencia sin haber en la que la involucre la problemática escogida. Mientras otro compañero narrará la situación.	
CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD	Los estudiantes y docentes de acuerdo a lo reflexionado en clase, intentarán pensar en cómo la educación física puede ayudar a disminuir las problemáticas que los estudiantes mencionaron. Al finalizar en su diario de campo virtual, escribirán acerca de las reflexiones, preguntas e interpretaciones sobre lo que aprendieron.				

Gráfica 14: Sesión uno del proyecto. Autoría propia.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).					
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Marruecos y Molinos I.E.D.			DOCENTES: Katherin Navarro Diaz- Slivin Cerón Hernadez		
N° DE PARTICIPANTES: 70 estudiantes		GRADO:	1001-1002-1003	SESIÓN : 2	HORA: 10: 00 - 11: 45 FECHA: 03/06/2020
FUNDAMENTO DISCIPLINAR: Conciencia de ser					
INTENCIÓN: Sensibilizar sobre la problemática de los malos hábitos posturales para el cuidado y reconocimiento del propio cuerpo desde las expresiones motrices de orden terapéuticas.					
SABER INTRINSECO : RECONOCIMIENTO CORPORAL	PREGUNTA GENERADORA: ¿Qué problemáticas sociales percibe en su contexto y cómo estas repercuten en su corporeidad?	SITUACIÓN/PROBLEMA: Malos hábitos posturales cotidianos y en la actividad física	MOMENTOS DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA SESIÓN	HERMENÉUTICA COMO VALORATIVA
			COMPENSIÓN INICIAL DE LA REALIDAD	Disposición del espacio para la ejecución de ejercicios desaconsejados desde expresiones pedagógicas de orden terapéuticas como el yoga-rutina de ejercicios de tensión y relajación que efectuaran todos desde las directrices que los docentes y alumnos planteen. Posteriormente, desde la percepción corporal adquirida en la actividad se discutirá sobre ¿porqué un hábito postural puede llegar a ser una problemática social?	PERFORMATIVIDAD Participación, disposición, actitud y accionar durante la sesión CARTOGRAFÍA Mapeo de la experiencia desde una postura reflexiva NARRATIVA Descripción y análisis de las experiencias propias y del otro
			TENSIÓN ENTRE SABERES	Los docentes explicarán cuales son los malos hábitos corporales cotidianos y de la actividad física, ejemplificando algunos. Los estudiantes ejemplificaran por medio de su cuerpo, los estiramientos que hacen en educación física, identificando de acuerdo a lo expuesto por el docente, cuales son desaconsejados y que alternativas podemos realizar para los mismos.	
CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD	Reflexiones sobre la relevancia del tema en nuestras vidas y sobre las posibilidades de contribuir a miembros de nuestra familia o comunidad con esta información. Al finalizar en su diario de campo virtual, escribiran acerca de las reflexiones, preguntas e interpretaciones sobre lo que aprendieron.				

Gráfica 15: Sesión dos del proyecto. Autoría propia.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).					
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Marruecos y Molinos I.E.D.			DOCENTES: Katherin Navarro Díaz- Slivin Cerón Hernandez		
N° DE PARTICIPANTES: 70 estudiantes		GRADO:	1001-1002-1003	SESIÓN : 3	HORA: 10: 00 - 11: 45 FECHA: 05/06/2020
FUNDAMENTO DISCIPLINAR: Conciencia de ser					
INTENCIÓN: Explorar una práctica de la expresión motriz enfocada en la salud para reconocer distintas problemáticas asociadas al sedentarismo.					
SABER INTRINSECO : RECONOCIMIENTO CORPORAL	PREGUNTA GENERADORA: ¿Qué problemáticas sociales percibe en su contexto y cómo estas repercuten en su corporeidad?	SITUACIÓN/PROBLEMA: Problemáticas asociadas al sedentarismo	MOMENTOS DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA SESIÓN	HERMENÉUTICA COMO
			COMPRENSIÓN INICIAL DE LA REALIDAD	Diálogo inicial sobre las comprensiones que tienen frente a la problemática del sedentarismo y sobre esto, las incidencias que perciben en sí mismos y en su comunidad.	PERFORMATIVIDAD Participación, disposición, actitud y accionar durante la sesión CARTOGRAFÍA Manejo de la experiencia desde una postura reflexiva NARRATIVA Descripción y análisis de las experiencias propias y del otro
			TENSIÓN ENTRE SABERES	Los estudiantes exploraran con el lazo distintas posibilidades de salto y otros tipos de uso que puedan aplicar. Posteriormente realizaremos una secuencia de salto tomando los distintos elementos propuestos por los estudiantes, identificando es una escala del 1 al 10 como percibe la intensidad del ejercicio	
CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD	Se conversa sobre las percepciones que tuvieron durante el ejercicio y las incidencias de estas prácticas en las problemáticas sociales.				

Gráfica 16: Sesión tres del proyecto. Autoría propia.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).					
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Marruecos y Molinos I.E.D.			DOCENTES: Katherin Navarro Diaz- Slivin Cerón Hernadez		
N° DE PARTICIPANTES: 70 estudiantes		GRADO:	1001-1002-1003	SESIÓN : 4	HORA: 10: 00 - 11: 45 FECHA: 10/05/2020
FUNDAMENTO DISCIPLINAR: Temporalidad					
INTENCIÓN: Vivenciar desde las expresiones motrices de orden artística, la noción de temporalidad objetiva y subjetiva en aras de reconocer como las acciones en estos tiempos repercuten en las memorias y en la percepción corporal.					
SABER INTRINSECO : MEMORIA	PREGUNTA GENERADORA: ¿De qué forma las tradiciones repercuten en mis experiencias y prácticas corporales?	SITUACIÓN/PROBLEMA: Reconocimiento de la temporalidad en la construcción de memorias y experiencias.	MOMENTOS DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA SESIÓN	HERMENÉUTICA COMO VALORATIVA
			COMPRESIÓN INICIAL DE LA REALIDAD	Inicialmente se mencionara la intencionalidad de clase, seguida de los comentarios de los estudiantes. Posteriormente, se realizaran un patrón de movimientos propuestos por docentes y alumnos para calentar y estirar.	PERFORMATIVIDAD Participación, disposición, actitud y accionar durante la sesión CARTOGRAFIA Mapeo de la experiencia desde una postura reflexiva NARRATIVA Descripción y análisis de las experiencias propias y del otro
			TENSIÓN ENTRE SABERES	Se realizará una coreografía grupal con el bastón en la que se involucrará las propuestas de los estudiantes y docentes. Como siguiente aspecto, los estudiantes tendrán un tiempo para realizar de manera autónoma una coreografía por pequeños grupos que involucren sus comprensiones de temporalidad.	
CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD	Se hace una reflexión en torno a las diversas percepciones (objetivas y subjetivas de la temporalidad) y de cómo esta contribuye en la construcción de corporeidad en el sujeto.				

Gráfica 17: Sesión cuatro del proyecto. Autoría propia.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).					
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Marruecos y Molinos I.E.D.			DOCENTES: Katherin Navarro Díaz- Slivin Cerón Hernadez		
Nº DE PARTICIPANTES: 70 estudiantes			GRADO:	1001-1002-1003	SESIÓN: 5
HORA: 10: 00 - 11: 45 FECHA: 12/05/2020					
FUNDAMENTO DISCIPLINAR: Espacialidad					
INTENCIÓN: Reflexionar acerca de la importancia del territorio y su conservación desde una expresión motriz de orden lúdico.					
SABER INTRINSECO: TERRITORIO	PREGUNTA GENERADORA: ¿De qué manera la espacialidad puede configurar las distintas expresiones que realizo en mi cotidianidad?	SITUACIÓN/PROBLEMA: Reconocimiento y conservación del territorio que se habita	MOMENTOS DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA SESIÓN	HERMENÉUTICA COMO VALORATIVA
			COMPRESIÓN INICIAL DE LA REALIDAD	Como primera instancia los estudiantes y docentes conversarán en torno a las preguntas: ¿cuánto conozco y reconozco de mi barrio, localidad y ciudad? ¿Conozco mi territorio?	PERFORMATIVIDAD Participación, disposición, actitud y accionar durante la sesión CARTOGRAFIA Mapeo de la experiencia desde una postura reflexiva NARRATIVA Descripción y análisis de las experiencias propias y del otro
			TENSIÓN ENTRE SABERES	En relación con la pregunta: ¿Qué experiencias significativas he vivido en mi localidad? Se llegará a un acuerdo en conjunto de grupos de 3 a 5 personas sobre los lugares, prácticas y experiencias que han podido experimentar en su colegio y localidad, para luego interpretarlo por medio de mímica. Se expondrán algunos videos de estas interpretaciones por grupos, encontrando las relaciones y paralelos entre los demás grupos.	
			CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD	Como último aspecto, se discutirá sobre el ejercicio y la pregunta: ¿Qué puedes hacer como miembro de tu localidad para cuidar ese territorio que habitas?	

Gráfica 18: Sesión cinco del proyecto. Autoría propia.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE						
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).						
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Marruecos y Molinos I.E.D.			DOCENTES: Katherin Navarro Diaz- Slivin Cerón Hernandez			
N° DE PARTICIPANTES: 70 estudiantes		GRADO:	1001-1002-1003	SESIÓN: 6	HORA: 10: 00 - 11: 45 FECHA: 17/05/2020	
FUNDAMENTO DISCIPLINAR: Espacialidad						
INTENCIÓN: Reconocer desde una serie de expresiones motrices de orden artístico, condiciones espaciales en las que se exploren distintas relaciones, percepciones y sensaciones que se direccionan en el espacio.						
SABER INTRINSECO : ESPACIO VIVIDO	PREGUNTA GENERADORA: ¿De qué manera la espacialidad puede configurar las distintas expresiones que realizo en mi cotidianidad?	SITUACIÓN/PROBLEMA: Reconocimiento del espacio como posibilitador de experiencias significativas	MOMENTOS DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA SESIÓN	HERMENÉUTICA COMO	
			COMPRESIÓN INICIAL DE LA REALIDAD	En esta perspectiva, se plantearán unas reflexiones y dialogo sobre los espacios que habitan y ¿por qué un espacio se configura en propio? Posteriormente, se efectuará un calentamiento desplazándose al ritmo de la música.	PERFORMATIVIDAD Participación, disposición, actitud y accionar durante la sesión	
			TENSIÓN ENTRE SABERES	Disponiendo de una cuadrícula con números del 1 al 6, los estudiantes tendrán que saltar a cada número que se le indique, luego saltarán al ritmo de una canción. De acuerdo al ejercicio anterior se hablará sobre las percepciones y sensaciones que sintieron durante el ejercicio, dando cuenta simultáneamente a la pregunta sobre la importancia de vivir significativamente los espacios y los territorios.		CARTOGRAFIA Mapeo de la experiencia desde una postura reflexiva
			CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD	Se hablará y se realizará una reflexión en el diario de campo sobre la importancia de preservar y gestionar los territorios.		NARRATIVA Descripción y análisis de las experiencias propias y del otro

Gráfica 19: Sesión seis del proyecto. Autoría propia.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).					
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Marruecos y Molinos I.E.D.		DOCENTES: Katherin Navarro Diaz- Slivin Cerón Hermadez			
Nº DE PARTICIPANTES: 70 estudiantes	GRADO:	1001-1002-1003	SESIÓN: 7	HORA: 10: 00 - 11: 45 FECHA: 19/05/2020	
FUNDAMENTO DISCIPLINAR: Afectividad					
INTENCIÓN: Explorar por medio de distintas percepciones sensoriales la importancia de la afectividad para la construcción de lazos consigo, los otros y el medio.					
SABER INTRINSECO: SENSORIALIDAD	PREGUNTA GENERADORA: ¿De qué manera la afectividad afecta mi corporeidad y la forma en la que convivo con los demás?	SITUACIÓN/PROBLEMA: La desintegración de los lazos afectivos duraderos	MOMENTOS DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA SESIÓN	HERMENÉUTICA COMO VALORATIVA
			COMPRESIÓN INICIAL DE LA REALIDAD	Este primer momento girara entorno a la pregunta: ¿Por qué los sentidos son una puerta para la comprensión de si, de los otros y de mundo? Mientras conversamos sobre esta pregunta, experimentaremos a partir de nuestros sentidos las siguientes indicaciones: 1. Buscar una textura rugosa, otra suave, otra muy fría, etc. 2. Que colores percibe donde está. 3. tomar un alimento y describir que sabores percibió.	PERFORMATIVIDAD Participación, disposición, actitud y accionar durante la sesión CARTOGRAFÍA Mapeo de la experiencia desde una postura reflexiva NARRATIVA Descripción y análisis de las experiencias propias y del otro
			TENSIÓN ENTRE SABERES	Los estudiantes se vendarán los ojos y realizarán una serie de movimientos que se les indique. Posteriormente, con los ojos vendados se grabarán y tendrán que interpretar un relato con emociones, sensaciones, olores, paisajes, personajes, etc. Sobre una experiencia significativa que hayan tenido.	
			CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD	Se dialogará sobre lo realizado, y acerca todas aquellas experiencias, expresiones y prácticas que pasan por la vía de los sentidos, se constituyen en afectos y sentires.	

Gráfica 20: Sesión siete del proyecto. Autoría propia.

FORMATO PLANEACIÓN DE CLASE					
INTENCIÓN FORMATIVA: Generar saberes y expresiones motrices en perspectiva de la pedagogía crítica, que contribuyan a la construcción de corporeidad desde sus elementos constitutivos (afectividad, espacialidad, temporalidad y conciencia de ser).					
NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: Marruecos y Molinos I.E.D.			DOCENTES: Katherin Navarro Diaz- Slivin Cerón Hernandez		
Nº DE PARTICIPANTES: 70 estudiantes		GRADO:	1001-1002-1003	SESIÓN: 8	HORA: 10: 00 - 12: 15 FECHA: 24/05/2020
FUNDAMENTO DISCIPLINAR: Afectividad					
INTENCIÓN: Reflexionar sobre los distintos aspectos realizados y conversados durante el desarrollo del proyecto desde una expresión motriz terapéutica.					
SABER INTRÍNSECO: EMOCIONALIDAD	PREGUNTA GENERADORA: ¿De qué manera la afectividad afecta mi corporeidad y la forma en la que convivo con los demás?	SITUACIÓN/PROBLEMA: Alternativas desde la educación física para mitigar problemáticas sociales	MOMENTOS DE LA CLASE	DESARROLLO DE LA SESIÓN	HERMENÉUTICA COMO VALORATIVA
			COMPRESIÓN INICIAL DE LA REALIDAD	Al inicio de la sesión se realizará un conversatorio sobre las dificultades tenidas en los talleres, los aspectos que aprendieron y las prácticas que más les gustaron. Posteriormente, se reflexionarán sobre los comentarios y preguntas que escribieron en sus diarios de campo personales. En este momento por medio de una práctica de meditación, los estudiantes se ubicarán en una zona cómoda, acostándose y seguirán las instrucciones de respiración y relación, mientras se hace este ejercicio se les pide que un primer momento se concentren en las experiencias más significativas que han vivido y porque se han constituido en significativas.	PERFORMATIVIDAD Participación, disposición, actitud y accionar durante la sesión Mapeo de la experiencia desde una postura reflexiva NARRATIVA Descripción y análisis de las experiencias propias y del otro
			TENSIÓN ENTRE SABERES	De acuerdo al ejercicio anterior, los estudiantes compartirán porque consideran que una experiencia se vuelve significativa, y como ven la educación física dentro de esas experiencias. Se explicará la importancia de la educación física como un hecho y una práctica social que permite la construcción de experiencias que se encuentran tatuadas en nuestra corporeidad. Por ello, tiene una gran incidencia social. así que ¿cómo la educación física puede contribuir a mitigar una serie de problemáticas sociales?	
			CONSTRUCCIÓN CRÍTICA DE LA REALIDAD	Los estudiantes propondrán una serie de alternativas desde la educación física para hacerle frente a las problemáticas planteadas en los demás talleres.	

Gráfica 21: Sesión ocho del proyecto. Autoría propia.

Cronograma

En este punto se encuentran algunos de los aspectos generales correspondientes al cronograma de actividades, las fechas estipuladas, el número de personas vinculadas en la propuesta curricular y otros elementos descriptivos de las prácticas.

Tabla 3. *Cronograma de sesiones de clase.* Autoría propia.

INSTITUCIÓN: I.E.D. Marruecos y Molinos			
GRADO QUE CUSAN: Décimo		NÚMERO DE ESTUDIANTES: Setenta (70)	
NOMBRE DE LOS PROFESORES ENCARGADOS: Katherin Navarro Diaz-Slvin Cerón Hernandez			
FECHA	CRONOGRAMA DE LAS SESIONES DE CLASE		
27/05/2020	SESIÓN 1		Introducción y concensos generales
03/06/2020	SESIÓN 2	Cociencia de ser	Expresiones motrices de orden terapéuticas (Yoga)
05/06/2020	SESIÓN 3		Expresiones motrices enfocada al deporte y la salud (saltando ando)
10/06/2020	SESIÓN 4	Temporalidad	Expresiones motrices de orden estético-artístico (Danza comunitaria)
12/06/2020	SESIÓN 5	Espacialidad	Expresiones motrices de orden estético (mímica y Territorio)
17/06/2020	SESIÓN 6		Expresión motriz de orden lúdico (Espacio vivido)
19/06/2020	SESIÓN 7	Afectividad	Expresión motriz de orden estético (Exploración sensorial)
24/06/2020	SESIÓN 8		Expresiones motrices de orden terapéuticas (Meditación- Mindfulness)

Análisis de la experiencia

En este apartado se reúnen una serie de experiencias y reflexiones que arrojaron algunos elementos de carácter práctico de la propuesta, sustentando la posibilidad de fundamentarse y construir distintas alternativas y horizontes críticos del acto educativo, especialmente en la educación física; por esto, desde este proyecto se puso en escena una relación de postulados teóricos-prácticos de carácter epistemológicos, políticos, éticos y disciplinares, materializados en las relaciones y tensiones construidas en el proceso de aprendizaje. Las reflexiones planteadas integran la propuesta teórica a la práctica pedagógica en el marco de un contexto actual y específico. Son tenidas en cuenta experiencias de los docentes practicantes y de los estudiantes, que ponen en evidencia múltiples aspectos educativos y de la EF en su relación con lo social y el desarrollo humano.

Reflexión y aspectos relevantes de los estudiantes acerca de la propuesta y su implementación

Aquí, las narraciones de los estudiantes tienen un papel central como posibilidad de reconocer las prácticas realizadas dentro de su acervo experiencial y expresivo, brindando por medio de sus comprensiones y significados, la posibilidad de seguir desarrollando rutas que permitan el aprendizaje desde una perspectiva articulada al humanismo crítico, contextualizado y posicionado en las expresiones motrices, donde los educandos participan en la apuesta por transformar aspectos de la propuesta y del mismo proceso de aprendizaje desde los sentidos que le adhieren al diálogo, la palabra, la expresión, las preguntas, sus cartografías y performance, como esferas que enriquecen su corporeidad.

Los relatos de los estudiantes plasmados en los diarios de campo y las comprensiones conversadas en clase, fueron de ayuda para recorrer y repensar los elementos pedagógicos, coyunturales y emocionales con los que se estaban interactuando, pues las distintas dinámicas que estaban viviendo de manera particular cada estudiante se transmitieron y comunicaron en privado, llegando a presentar una relación que fue más allá de las sesiones; por lo que, desde un principio se pudo tratar desde las prácticas realizadas, distintas problemáticas sociales que afectaban a los estudiantes y posibilidades de integrarlas en la educación física. Se puede decir, que los estudiantes pusieron a prueba los dispositivos y estrategias para que se generaran espacios desde la disciplina que fomentaran el análisis de problemáticas sociales junto con aquellas que iban surgiendo de manera personal.

En esta medida, entendiendo que es a partir de las experiencias vividas en las que se entablan relaciones con el mundo que habitamos, es desde la narración que se llegan a comprender los procesos particulares y contextuales que caracterizan a los sujetos. Es una dinámica curricular que intenta crear lazos entre la enseñanza docente- el saber- la experiencia de los estudiantes y la comunidad, no solo para potenciar la dimensión cognitiva, sino que también las dimensiones humanas, sociales y comprensivas de sí, del otro y de la comunidad-localidad que integra a cada sujeto, esto significa, que cuando se llegue a habitar tal perspectiva en las aulas y en la sociedad, se trasciende la vida misma. Cabe destacar, que como ya se mencionó, los estudiantes abrieron sus casas, sus espacios y sus problemas y hasta su familia, para poder realizar las sesiones; evidenciando las condiciones en las que viven y con quienes comparten su tiempo, pues los estudiantes integraron a su núcleo familiar en este proceso de implementación.

Se aplicó en este sentido, los matices de hermenéutica (narración, cartografía y performance) como una puesta distinta para las valoraciones, pero que, simultáneamente nos

condujo a reconocer más a los estudiantes por medio de las expresiones, experiencias escolares y experiencias personales que atienden a las posibilidades de escuchar y ser escuchados en un espacio de encuentro. Para este ejercicio, se mencionan una serie de fragmentos tomados de las observaciones escritas y conversadas durante las sesiones, esto se hará sin mencionar los nombres para proteger la identidad de los estudiantes.

Entre los primeros aspectos encontrados en el formulario sobre las problemáticas sociales y su relación con la educación física, había planteamientos en común en torno a las problemáticas que ellos determinaron, tales como: el sedentarismo, el bullying, el acoso, la intolerancia, la violencia, el racismo, el estrés, la drogadicción y los hurtos, siendo aspectos que habían evidenciado en situaciones de sus vidas, por lo que se siguieron realizando preguntas sobre la importancia que tienen las problemáticas sociales en sus vidas y comentaron que:

La pandemia ha ocasionado problemas económicos y familiares en nuestra casa; las problemáticas son todo lo que me afecté como los drogadictos en los parques; las problemáticas sociales son importantes para mí, si me afectan; son importantes porque nos afectan a todos; son importantes porque me dificultan tener oportunidades cuando me gradúe; no, porque me mantengo ocupado y no pienso en esas cosas porque no me gusta.

Estos fragmentos escritos por distintos estudiantes, fueron las primeras comprensiones que tenían sobre las problemáticas sociales, donde exponen, en primer lugar, que la relevancia de una problemática es cuando un sujeto ve las afectaciones en su propia vida o la de sus familiares y no en la comunidad, por lo que se desconoce la cadena de factores que envuelven una problemática para incidir a una sociedad y, por consiguiente, a un sujeto; por otro lado, se prefiere no asumir una posición activa ante las problemáticas sociales, ya que incomodan e

irrumper con la tranquilidad de los sujetos. En esta medida, es donde las pedagogías críticas en conjunto con las EM, al plantear la consolidación de la ciudadanía, entre aquellas problemáticas, necesidades e intereses individuales, en consonancia con las perspectivas colectivas, se reflexiona en pro del bien común.

Algo más que suscito las prácticas en los estudiantes, fue reconocer las condiciones emocionales, físicas, motrices y afectivas, en relación con su cuerpo, el de sus compañeros y los de sus familiares, compartiendo significaciones y percepciones sobre la experiencia.

En la sesión de hoy, me di cuenta que me cuesta mucho realizar un ejercicio por más de 2 minutos, creo que en este momento soy muy sedentario; No pensé que hacer yoga fuera difícil para mí, pues mi hermanita pudo hacer la actividad y a ella le pareció muy fácil, creo que debo moverme un poco más.

Los profesores nos mostraron como debemos realizar unas posturas cotidianas y para hacer ejercicio, dándonos cuenta que estábamos realizando unos ejercicios mal, creo que es por esto que me dolía mucho la espalda al estirar; me divertí bastante en la clase porque la realice con mi mamá y mi hermana, y todas pudimos hacer la coreografía del twister, pero creo que mi mamá gano porque ella baila más, yo solo pude mover los pies y ella movía las manos y la cadera, lo seguí intentando después de la clase, casi lo hago como ella; con mis primos jugamos a hacerla más rápida, y nos reímos mucho; cuando el profe Slivin realizaba los saltos nunca paraba, y yo realizaba 10 y me moría, pero la profe Katherin, me dijo que lo realizara a mi ritmo, me dio pena que estuviera tan mal, y pues ya que cree mi lazo lo estoy usando los fines de semana.

Estas palabras son parte de lo que sintieron, realizaron y contrastaron de acuerdo a sus cuerpos al entrar en contacto consigo mismos y con otros cuerpos, visualizando a partir de sus experiencias las dificultades y potencialidades que poseen, para reconocer lo que acontece con su cuerpo, sentirse mejor, y no para proyectar una exigencia de modelos corporales; y simultáneamente, reconocer al otro como una corporeidad que se expresa de una manera distinta. Este horizonte que apenas los estudiantes están trazando, sobre la noción de su cuerpo, los ha llevado a unas primeras formas de actuar y de proceder sobre unas prácticas.

Cabe agregar que los estudiantes reconocieron una problemática en sus hábitos cotidianos, en donde realizan muy poco o ningún ejercicio físico; así mismo, la malla curricular de ciclo V (décimo y once) de la institución plantea la problemática del sedentarismo a mitigar. Si bien, fue un aspecto evidenciado y trabajado transversalmente en las sesiones por su pertinencia en la coyuntura actual e importancia en los estilos de vida, las sesiones tenían venían acompañadas muchas más motivaciones, por lo que fueron dinámicas, creativas y propositivas desde distintas expresiones motrices que propician el sentir gozo, más que solo desde las tendencias de la condición física orientada hacia la salud y el deporte de rendimiento. Ahora, recolectando los textos que plasmaron en sus diarios de campo, se extrae solo una pequeña parte de lo que escribieron, encontrando aspectos que para ellos fueron importantes, ya sea porque desconocimiento, por placer, diversión, interacción, entre otras características.

La primera vez que entre a la clase me pareció algo muy chévere, ya que dialogaron sobre cosas que no conocíamos sobre la educación física, y pues tuve muchas dudas por que aún no me quedaba claro cómo luchar con la violencia en la clase, pero después nos mostraron formas, luego nos explicaron que era lo que iban a hacer, y después Slivin nos dijo los

ejercicios y fue algo chévere porque nos podemos expresar a través del ejercicio como uno quiera y sin que nos digan que está mal.

A lo largo del taller y las instrucciones puedo decir que fue muy buena, los profesores hicieron una dirección muy buena para todos nosotros, yo estuve en contacto con la profe Katherin todo el tiempo, porque tenía problemas en mi casa y ella me entendía y me planteaba ejercicios para que cuando no pudiera estar en el taller, siguiera haciendo educación física. En lo personal no me gusta mucho la actividad física y por lo tanto no la realizo muy a menudo, pero con este taller tuve la oportunidad de salir un poco de una rutina, y realizar ejercicio de una manera más divertida y salir de los problemas y la verdad estuvo bastante bien.

No me gusta hacer ejercicio, pero asistí a los talleres porque podía ver a mis compañeros y conocí a unos de 1003 para una de las actividades de bastón, también me gusto porque me ayudó a averiguar y leer sobre unas problemáticas que mis compañeros mencionaron como las guerras y la violencia, pues aprendí y me gusto hablar de este tipo de problemáticas ya que pienso que es importante, que en la clase se hagan actividades para ayudar en esta problemática.

Es la primera vez que nos ponen de tarea jugar con la familia y me gustó porque ahora que no tengo mucho que hacer, pude compartir con mis papás que no suelo hacerlo, haciendo un juego que le gustaba mucho a mi papá como el parques porque lo jugaba de joven.

Como lo expresan los estudiantes, se realizaron una serie de prácticas en donde se dispuso por parte de todos, de unas condiciones espaciales que permitieron la construcción de lazos e interacciones sociales entre los docentes-estudiantes- saberes- comunidad, direccionados en

donde cada uno habita por medio del performance que recrearon. Aquí, los estudiantes, reflexionaron de manera articulada sobre sus propias posibilidades corporales con prácticas de sentido que integran las experiencias, las memorias y las subjetividades. Fue un tiempo para algunos de pensar en las acciones que realizan en su cotidianidad y la disposición que hacen de su tiempo para moverse, expresarse o compartir con las personas más cercanas.

Antes estos postulados, se evidencia que de distintas maneras fue un ejercicio que pasó por la afectividad, guiada por motivaciones y emociones, por las particularidades de los contextos nacionales y familiares, donde en una labor pedagógica queda enseñar desde el tacto y la comprensión para que propiciar la expresión de los sujetos.

En esta clase charlamos sobre el tema principal del proyecto las problemáticas sociales, nos hicieron preguntas de cómo se relacionaban las problemáticas sociales con la educación física, al igual que nos hicieron una pregunta de cómo un deporte podía combatir un problema social. La verdad escuche cosas de mis compañeros que me dieron mucho a conocer más de este tema.

Con mi grupo, decidimos hablar sobre el bullying nuestra estrategia para resolverlo es primero lograr una comunicación y actividades con confianza y sin miedo a exponer cómo se siente o que piensa de sí mismo y los demás, luego pasamos a realizar actividades para resolver está, el futbol, como muchos otros, también actividades como el baile ayudan mucho Cómo actividades con parejas.

En esta sesión nos mostraron como se hacen correctamente cada ejercicio y los problemas que nos trae no realizarlos bien en cuestiones de largo corto y mediano plazo. Me parece que ha sido una clase con muchas motivaciones.

En los procesos de conversación conjunta, en la posibilidad de escuchar a los demás, los estudiantes contaban sus experiencias y su relación con las problemáticas, aspecto que movió sensibilidades y las perspectivas que se tienen sobre el otro. Se encontró una oportunidad para escuchar y ser escuchados, para opinar y plantear nuevas preguntas.

Incidencia de la propuesta didáctica en los estudiantes

A partir de la revisión de los diarios de campo, de las opiniones expresadas y de las ideas que los estudiantes han manifestado a lo largo de las sesiones de clase y de los diarios de campo que estos han desarrollado, cabe comentar varios puntos que muestran el impacto del proyecto en la población.

Por un lado, es importante aclarar que, si se generó un espacio de expresividad y de construcción de corporeidad, esto se vio reflejado debido a que, en las sesiones los estudiantes manifestaron diversas formas de abordar una situación particular, pusieron al descubierto sus emociones y las llevaron a un nivel de profundidad en que, pudieron expresar qué sentían y qué consecuencias generó lo que hacían, mostrando diversos instrumentos, actividades, medios y herramientas que les dio la posibilidad de mostrar lo hecho, de expresar lo que sintieron y de plasmarlo junto a sus compañeros en una sesión de clase.

De la misma forma, si se evidenció que la temporalidad y la espacialidad de los sujetos se vio enriquecida a lo largo de las sesiones, esto debido a que, tuvieron la necesidad de construir sus espacios físicos y de vivencia en espacios simbólicos de interacción, los estudiantes tuvieron la disposición de alterar el orden físico de sus hogares para poder construir un espacio en el que diversas prácticas, acciones y sentires se dieran de una manera más o menos óptima. En este caso, poder disponer de un territorio particular, pone en tensión las relaciones de poder que en el

mismo hogar se producen, generando esquemas de significado en torno al territorio en el que se convive y sobre todo el primer territorio de pertenencia del sujeto, que es su propia corporeidad.

Por otro lado, la conciencia de ser jugó un papel importantísimo debido a que los sujetos tuvieron en cuenta a lo largo de las sesiones diversos aspectos relacionados con el cuidado de su corporeidad, de la corporeidad de los otros y de su entorno. La conciencia de ser gira en torno a ese reconocimiento del sujeto en función de sus percepciones, emociones y apreciaciones corporales, de la misma manera la conciencia de ser gira a partir del reconocimiento de los sujetos con los que se interactúa. A partir de esto, los estudiantes pusieron en evidencia dicho constitutivo de la corporeidad debido a que tuvieron en la oportunidad de vincular sus experiencias con las de los otros, de concertarlas y de poner en juego sus ideas y percepciones de manera colectiva.

Respecto a el aprendizaje crítico que ellos tuvieron, se resalta que la crítica no es una conducta que se evidencia en situaciones o comportamientos concretos. La crítica que los estudiantes se relaciona con la capacidad de situar sus acciones en esferas más amplias, en la facultad de resolver y comprender las causas por las cuales hay situaciones que no se encuentran en un marco de lógica comprensible; en este sentido, los estudiantes pudieron dar algunos esbozos de su criticidad, por ejemplo, en el hecho de poder compartir sus inconformismos respecto a las situaciones particulares de su comunidad, en el hecho de poder hacer una reflexión y resistencia a las dificultades que tuvieron en las clases, en construir herramientas, diálogos y disertaciones no solo con los profesores, también con sus compañeros y con sus familias.

Reflexión y aspectos relevantes de los profesores acerca de la propuesta y su implementación

Este apartado recoge algunas consideraciones que se suscitaron a lo largo de los procesos teóricos, metodológicos, didácticos y prácticos de la propuesta curricular, todo esto con el fin de entablar una serie de reflexiones que inviten a ponderar los insumos más significativos que se han vivenciado. Más que hablar sobre un ejercicio evaluativo y diagnóstico, lo que se pretende es auscultar en una serie de detalles, interrogantes y discusiones que surgieron como resultado de toda la implementación y ejecución del proyecto curricular.

Para comenzar, uno de los dilemas que más generó reflexión y discusión a lo largo de la propuesta de implementación giró en torno al uso de la virtualidad como herramienta que pudiera hacer frente a las dificultades que una pandemia provocó. El hecho de que una calamidad de tales magnitudes pueda alterar el orden común en el cual se inscribe toda la comunidad planetaria, hace reflexionar sobre cuáles son los posibles horizontes y rutas que la educación, y en especial la educación física, debe tomar en un contexto donde aquellas otras corporeidades se ven relegadas a espacios mínimos de encuentro y al uso de dispositivos electrónicos para hacer frente a tales dificultades.

En este sentido, la virtualidad hace una invitación a la educación física y a todos sus allegados, como nunca se había vislumbrado antes (ya sea por omisión o por insuficiencia a optar por las alternativas que las tecnologías de la información y la comunicación ofrecen). Cada dificultad viene disfrazada de oportunidad y, de acuerdo con las circunstancias sobre las cuales este proyecto tuvo que dirigir su apuesta didáctica, es posible llegar a creer que el uso de las TIC pueden ser grandes elementos integradores y sobre todo, ayudas complementarias en el proceso pedagógico que la EF pretende construir y a la cual esta propuesta debió recurrir; por tanto, es

importante reconocer que la tecnología ha acortado de alguna manera la brecha relacional en la que los estudiantes y maestros se veían envueltos por la actual situación mundial.

Ahora bien, uno de los compromisos éticos de la pedagogía crítica es velar por el reconocimiento de las dificultades que el contexto tiene; si bien, la virtualidad es una gran herramienta, las condiciones sociales, políticas y económicas por las cuales está atravesando la comunidad, reflejan que la desigualdad social y el acceso a tales tecnologías son de uso exclusivo para quienes pueden detentarla. En estos términos, es imperativo aclarar que el ejercicio pedagógico es sobre todo un esfuerzo político, de acuerdo a esto, debe reconocer la praxis educativa como un ejercicio que se encuentra ligado a la realidad social; por tanto, debe procurar la construcción solidaria de la escuela y hacer un viraje que abandone la escuela “hermética”, en la que la realidad de los estudiantes es solo reconocible en el espacio académico.

En este orden, la escuela debe aprender en términos axiológicos; la comunidad académica debe comprender que todos los procesos sociales que están surgiendo por consecuencia de las pulsiones políticas no obedecen a disquisiciones superfluas, sino que estos escenarios obedecen a un inconformismo que trasciende las aulas; por tanto, el ente escolar debería quedar involucrada en este espacio, no solo como figura institucional, debe estar comprometida desde sus actores principales: maestros y estudiantes. Desde la escuela debe quedar claro que las problemáticas sociales también hacen parte de la escuela, de la universidad y, sobre todo, del ejercicio pedagógico que en ellos discurre.

Por otro lado, un elemento que surgió a partir de la interacción con los estudiantes tiene que ver con la formación pedagógica que los maestros adquieren a lo largo de estas sesiones didácticas y en especial, con las condiciones que la pandemia introdujo en estas. En este marco, hay que resaltar académicamente la pedagogía y resaltar pedagógicamente la academia, pues se hace alusión a que los actores del fenómeno educativo, deben ahondar y procurar una formación

profunda en cuanto a pedagogía se refiere (sucede que se sitúa un corpus disciplinar en la escuela y se le da mayor importancia en cuanto a formulación teórica y memorística que sobre su incidencia pedagógica y social), lo que indicaría que, por sobre las disciplinas específicas que cada licenciatura promueve, debe instaurarse curricularmente un escenario en el cual, lo disciplinar quede estrechamente vinculado a lo pedagógico y que todos aquellos componentes del currículo procuren la formación integral del futuro docente en cuanto a formación pedagógica, didáctica y metodológica se refiere.

Ahora bien, comprender que por sobre todos los elementos y circunstancias sociales, la escuela es el espacio de afluencia e interacción social más importante que tiene el sujeto aprendiente; es en este escenario en el cual, el sujeto está en la posibilidad de contrastar y enriquecer su forma de concebir la realidad, debido a esta naturaleza de la escuela, los saberes y experiencias que surgen allí, deben ir ligadas a múltiples realidades que el sujeto vivencia. Es en este orden de ideas que, la escuela debe articular todos aquellos sucesos que involucren la vida de los sujetos y la comunidad en la que se encuentran. De nada sirve poseer un conocimiento teórico amplio si no se contrasta y se aplica de acuerdo a la realidad social en la que se vive.

Un nuevo elemento de análisis tiene que ver con la experiencia vivida a lo largo de las sesiones didácticas, estas marcan un aprendizaje importante ya que puso en tensión la forma particular de sujetos, de saberes y de prácticas, esto generó gran disposición hacia la creatividad y la propositividad por parte de ambos actores y así mismo, dicha dinámica discurrió en una naturaleza dilógica en la que la importancia de los espacios recae sobre las posibilidades que los actores hacen al estar dentro de ella y no solo de un mero ejercicio teórico práctico, en el que circunscriban recetas y métodos cerrados a una disciplina específica.

De acuerdo a esto, es importante rescatar que las relaciones que entabla el docente con sus estudiantes por sobre lo formal, deben estar situadas en un marco de reconocimiento hacia aquel

otro sintiente y expresivo y que su historia de vida también hace parte de toda la escena educativa, por tanto, tener en cuenta sus disquisiciones, sus afectos e ideas también recae sobre la responsabilidad pedagógica del docente. Contrastar las realidades que el sujeto construye con los saberes que cada espacio enseña puede dar posibles herramientas en el proceso por construir una comunidad democrática y sobre todo crítica de su entorno.

Las expresiones motrices poseen muchos aristas y márgenes sobre los cuales pensar, si bien esta propuesta busca involucrar prácticas que la educación física no ha reconocido como parte de su didáctica y epistemología, todavía se encuentra en un ejercicio que invita a recurrir a supuestos teóricos. Las expresiones motrices pueden generar marcos de interpretación y resignificación de las prácticas de la educación física, pero esto es posible en la medida que el docente ponga en cuestión todos sus fundamentos y sobre todo que comprenda la incidencia de la motricidad y la corporeidad en la constitución del sujeto y de su desarrollo, estos son uno de los tantos propósitos educativos que le compete.

Igualmente, a lo largo de las sesiones didácticas se ha podido comprender que las expresiones motrices ofrecen marcos de interpretación y de construcción del sujeto en términos de apropiación del espacio vivido y del territorio, entablan una estrecha relación con los actores en un sentido de reconocimiento del otro y de autoconocimiento, exploran diversas manifestaciones que inciden en la democratización de las prácticas que cotidianamente se omiten, e incluyen axiologías y dimensiones que históricamente se han relegado al plano experimental.

En términos generales, la propuesta ha hecho una invitación a vivir la educación física desde la incertidumbre y la alternancia. Desde la educación física debe hacerse un viraje epistemológico que coexista de acuerdo con la realidad que atraviesa la comunidad. En este sentido, la EF está en la tarea de encontrar objetos de estudio alternos y experiencias otras que enriquezcan el campo de acción de la licenciatura, teniendo en cuenta diversos contextos, entre

estos la virtualidad. Al profundizar en estos ejercicios pedagógicos – metodológicos, se ahondó en horizontes de sentido enmarcados en distintas dinámicas que pueden incidir significativamente en el impacto que la EF tiene respecto de la comunidad educativa.

Por otro lado, un aspecto relevante es la propuesta evaluativa y su veracidad en el proceso formativo. Si bien la hermenéutica (como posibilidad interpretativa de la experiencia) fue una apuesta por la cual se optó a lo largo de todo el proyecto, cabe aclarar que hace una invitación a construir diversas alternativas que contribuyan no solo a determinar el éxito de una apuesta curricular sino a trasladar el conocimiento y su práctica a un plano de diálogos, comprensiones y de un porvenir educativo inscrito en la reflexión y la expresión.

Más que hablar de un ejercicio que recoja insumos, resultados verificables y medibles, la hermenéutica como valorativa es un intento de disertar con la dinámica de la conducta, es un ejercicio que busca entablar relaciones y no solo jerarquías, busca por sobre todo comprender las causas y la naturaleza por las cuales el sujeto expresa lo que siente, lo que piensa y lo que dice; intenta demostrar que la corporeidad es territorio encarnado y que su narratividad se desempeña en el plano de lo humano, de lo político y de lo trazado por la experiencia. Hablar de hermenéutica como ejercicio valorativo invita al diálogo, al reconocimiento de aquellos otros cuerpos y de valorar su experiencia particular en un territorio común.

De acuerdo a lo anterior, uno de los propósitos que tuvo la hermenéutica en este PCP es Exaltar la experiencia particular, es sobre todo una forma conceptual y didáctica que nos ayuda a comprender la naturaleza del aprendizaje en la construcción de un sujeto empoderado corporalmente y cuya manifestación incide en su acepción motriz y expresiva. A lo largo de la propuesta, las preguntas: ¿cómo doy cuenta de lo que evaluó?; ¿cuánto se aprende? y si ¿lo que se mostró se aprendió? pasan a un plano secundario y a partir de un ejercicio pedagógico colectivo se plasman otras posibles interrogantes que ponen en el espacio y a sus actores a

disertar. Preguntas tales como: ¿por qué se evalúa?; ¿se busca evaluar el aprendizaje, el estudiante, el docente o el conocimiento? son cuestionamientos que la hermenéutica, como ejercicio reflexivo, busca situar en el ejercicio docente y sobre todo en la realidad de cada estudiante.

Por último, la escuela, la academia y sus actores deben pasar de una pedagogía retórica a un “movimiento pedagógico”, lo que quiere decir que, más que un ejercicio discursivo y complaciente con la comunidad académica, en la cual toda inconformidad social es válida siempre y cuando no altere el “orden natural de los espacios”, debe incentivarse y construirse una pedagogía de la acción, una educabilidad del sujeto en el movimiento social, debe construirse una “pedagogía crítica motriz”. Pasar de las palabras a las expresiones con efectos profundos en la cultura del espacio escolar, fue uno de los objetos de dicha propuesta.

Incidencia de estas prácticas en nuestra formación como docentes

Desde un punto de vista personal, el ejercicio docente estuvo marcado por muchas dificultades, que evidenciaron la falta de versatilidad que la educación física y los docentes tienen a la hora de discurrir en otros contextos. A continuación, se exponen algunas de estas experiencias como docentes en formación.

En primer lugar, el hecho de planear una sesión de clase virtual fue complejo ya que, no solo se requirió de un acervo teórico, también solicitó en gran medida de unas habilidades pedagógicas que, solo fueron desarrollándose a lo largo de las mismas sesiones. Somos docentes en formación y en ningún momento pensamos que nuestras sesiones iban a ser desarrolladas de esta manera; por ende, planear las sesiones requirió de una preparación más minuciosa, exhaustiva y versátil, esto no quiere decir que desde la presencialidad no se atiende a estas reflexiones, sin embargo, el hecho de interactuar de manera digital con otros sujetos requiere de enfatizar muchos elementos en cuanto a organización y gestión se refiere.

En segundo lugar, Poder interactuar con los estudiantes y en algunos casos con los miembros de sus familias nos permitió comprender que no solo desde la enseñanza de un saber se hace escuela, también, desde lo personal y lo afectivo debe entenderse la relación del estudiante y del maestro. Esta experiencia particular nos colocó en el lugar del otro, con sus historias de vida y sus dificultades a la hora de poder estar compartiendo de estas experiencias.

En tercer lugar, existieron momentos de duda e impotencia, ya que nosotros somos responsables de un grupo de jóvenes, pero no podemos hacer nada respecto a las dificultades que ellos presentaron desde su hogar. Los relatos de los estudiantes sobre sus dificultades para conectarse, para acceder a un micrófono y a una cámara, a la conectividad o incluso a un dispositivo digital, son solo algunos ejemplos de los percances que un maestro en tiempos de pandemia debe solventar.

En cuarto lugar, el trabajo en equipo fue fundamental para desarrollar con naturalidad las sesiones. Poder discutir, compartir y descartar una idea o actividad de acuerdo a las opiniones del compañero de trabajo, ponen en perspectiva dialogante y narrativa toda la experiencia que se va adquiriendo a lo largo de la formación universitaria. Estar con otra persona en un proyecto de tal magnitud, generó un ambiente de reflexión, en el cual, el yo es un ser incompleto, inacabado, pero que en el transcurrir del tiempo se va conformando con la ayuda de los otros. Fue en este espacio colectivo en el que, la corporeidad de los estudiantes no solo se vio marcada, también, los profesores vivimos y expresamos aquellos constitutivos que se mencionaron en el proyecto. Los afectos, los tiempos, los espacios y la conciencia de ese otro que es mi compañero, sin lugar a dudas, enriqueció nuestra existencia corpórea y motriz.

Implicaciones sociales del PCP

Este apartado se centra exclusivamente sobre las repercusiones que la propuesta de la implementación tuvo en los escenarios y actores; Además, pretende resaltar que innovaciones, resultados o repercusiones tuvo la propuesta en términos de aportes disciplinares y epistemológicos para el campo general de la educación o, puntualmente a la educación física. Son muchas las consideraciones por suscitar, pero, por lo que a la propuesta refiere, estas son algunas de las más relevantes que se han tomado en un ejercicio de abstracción, reflexión y análisis.

A la institución

Como aportes sustanciales a la institución educativa, cabe resaltar cuatro aspectos, el primero gira en torno a que de una manera u otra se complementó el marco de acción didáctico de la educación física y su incidencia en la construcción curricular, lo que indica que, la naturaleza curricular en torno a problemas no solo cabe en la medida que los problemas específicamente tratan de vincular a la educación físico con el mantenimiento de la salud, en entrenamiento o el sedentarismo, sino que, busca poner en discusión problemas asociados a la actual dinámica social. Problemas sociales como el cambio climático, la violencia, entre otros, también pueden ser elementos abordados desde una perspectiva problémica del currículo de la educación física.

El segundo elemento a tener en cuenta tiene que ver con que la propuesta puso en evidencia la riqueza didáctica, metodológica y pedagógica de la educación física en situaciones de dificultad. Esto quiere dar a entender que, por sobre las apreciaciones, percepciones e imaginarios que se construyan sobre la educación física, su importancia en el escenario educativo es imprescindible, ya que aporta insumos pedagógicos importantes (en cuanto a didáctica,

axiología, epistemología y pedagogía se refiere) que propugnan el desarrollo íntegro del sujeto en cada una de las dimensiones que le constituyen.

El tercer elemento muestra que, la propuesta curricular enriqueció el marco de acción de la educación física ya que apuntó a construir un escenario interdisciplinar, problematizante y democrático, en el que los saberes tomaran cabida en cuanto estos se contrastaban con la realidad particular de cada sujeto y situación /fenómeno a tratar; en el que los estudiantes comprendieran que, el hecho educativo solo tiene relevancia en la medida que sus actores construyen relaciones y comprensiones sobre este, tomando como principios la dialogicidad, la tensión con aquellas otras corporeidades y la comprensión de la realidad en tanto fenómeno fluctuante, diverso y en constante cambio.

La incidencia social del PCP mostró cómo las expresiones motrices son una posible apuesta educativa en la que distintas prácticas y experiencias que no se suscitan pueden tomar cabida; igualmente vislumbró, cómo esta apuesta emergente puede generar símbolos y experiencias alternas que enriquecen la experiencia educativa, no solamente en orden a productos y resultados académicos, también en sentidos, percepciones, ideas y concepciones particulares que sobre la escuela y la educación física se tiene, esto a partir de dilucidar que la educación física debe ser entendida como hecho y práctica social.

A los Estudiantes

Uno de los insumos más relevantes que pudo arrojar la propuesta consistió en construir un escenario expresivo y narrativo en el que las percepciones e ideas fueran puestas en juego, sin temor a ser excluidos o invisibilidades; así, el diálogo, la proposición de argumentos y la exposición de performatividades (formas particulares de actuar, de ser y de estar en un espacio

vivido) fueron insumos que invitaron a los estudiantes a entablar saberes e ideas que solos no hubieran configurado por sí mismos, poniendo en escena el carácter democrático de la clase y del hecho educativo. Igualmente, se mostró la posibilidad de realizar prácticas que cotidianamente no conciben en sus espacios escolares y especialmente en sus hogares, por lo que se amplía el campo de entendimiento y de aprendizaje del sujeto respecto a su realidad-mundo y su comprensión sobre la importancia de la educación física. De esta forma, expresiones motrices terapéuticas, deportivas, de salud, recreativas o lúdicas constituyeron ejercicios en los cuales el estudiante podía generar significados que no solo lo situaran en un ambiente académico, también lo ponían en una disposición recreativa, expresiva y más importante aún, experiencial.

También, se intentó mostrar cómo las problemáticas que aquejan pueden ser abordadas desde prácticas cotidianas y cercanas a la comunidad. El hecho de constituirse como ser de realidad corpórea y motriz implica que su existencia en la realidad posee un papel importante en la historia, en la memoria y en el rumbo del sujeto en términos de humanidad. La realidad educativa, lo que el sujeto percibe en su contexto, su condición de ser en y con el mundo lo predispone a incidir sobre el mismo. Por tanto, ningún aprendizaje (en especial corpóreo o motriz) queda separado de la realidad. La realidad no es hermética a las acciones del sujeto y esto en realidad fue un aporte sustancial que buscó plasmar la apuesta educativa.

Por otro lado, el ejercicio de la democracia y ciudadanía son prácticas cotidianas, de modo que las acciones y prácticas que vive el sujeto atienden a estas facultades. A lo largo de la propuesta se dio a entender que la dimensión política y ciudadana del sujeto tiene relevancia en la constitución corporal. El hecho educativo viene atravesado por lo corpóreo, lo motriz y lo político, de modo que las practicas expuestas intentaron evidenciar el valor simbólico de las

expresiones motrices en la construcción de la ciudadanía; en este orden de ideas, el acto educativo es un acto pedagógico, atravesado por la situación corpórea y motriz del sujeto.

Aportes a la academia y a la educación física

Un aporte teórico epistemológico disciplinar a la educación física, lo cual amplía el campo de acción de la educación a prácticas que normalmente no se encuentran inscritas a la educación física, ya sea por su novedad, por su naturaleza o porque su implicación no hubiera sido determinada como relevante en la educación física. Es decir que, prácticas como el yoga, los deportes extremos, la muestra artística, son algunos ejemplos importantes en cuanto a aportes que enriquecerían no solo didácticamente a la educación física *per se*, sino en cuanto a su riqueza conceptual y epistemológica.

Otro elemento importante fue el de construir algunos elementos inherentes a la corporeidad (conciencia de ser, temporalidad, espacialidad y afectividad) en un ejercicio osado, incluso ingenuo y atrevido, pero no menos importante. Por ende, una propuesta alterna de corporeidad, en la que se enuncien unos elementos y saberes invita a la comunidad académica a ahondar sobre su incidencia en el plano pedagógico y social, a indagar sobre la percepción fenomenológica de la corporeidad y de su manifestación más inmediata en la realidad que le circunda. De acuerdo a esto, la propuesta abre una puerta, muestra un posible camino que, en aras de la experimentación y la creatividad, puede contribuir en el escenario de la educación física.

En este sentido, poder construir una serie de elementos epistemológicos sobre la corporeidad se inscribe en la propuesta como un gran aporte que incita a ahondar profundamente sobre los objetos de estudio de la educación física. El hecho de poder plasmar estos elementos de

alguna manera contesta y contrasta la revisión histórica que ha abordado la educación física sobre el estudio del cuerpo en todas sus acepciones. Es un ejercicio que requirió de gran esfuerzo, pero, debido a estas condiciones particulares de búsqueda, produjo una mirada personal, alterna y significativa que puede brindar esbozos en el estudio de la corporeidad y de la pedagogía en educación física.

Por otro lado, intentar construir una herramienta evaluativa también puede inscribirse como un aporte a la academia y a la educación física. Aunque su mirada fue superficial no fue menos relevante e importante; el ejercicio evaluativo en la educación física debe tomar en cuenta varios elementos que contrarresten la mirada conductual y estereotipada del cuerpo y de la motricidad; igualmente, debe realizarse en función de los fines de la educación *per se* y procurar que con este las personas que viven el acto educativo comprendan el valor de sus aprendizajes. Las narrativas de los sujetos, las cartografías que ellos expresan y construyen y, su máxima expresión a partir del performance invita al educador físico y a la comunidad académica a circunscribirse en un reflexión interna, de carácter pedagógico y axiológico, en el que intente responder sobre si el fin último de la evaluación es la conducta y el orden del estudiante, o si hay en el horizonte cercano una posibilidad de construir una escuela solidaria y democrática en todas sus manifestaciones.

Por último, hay que rescatar la gran relevancia que esta apuesta disciplinar-pedagógica ha tomado en la construcción del PCP. Las expresiones motrices han permitido construir un espectro didáctico en el que las posibilidades de la educación física no solo se sitúan en la comprensión del ser como entidad física, sujeta a unas condiciones particulares de acción; a la comprensión de ser en tanto realidad fenoménica, sino que trasladan a la motricidad y la corporeidad al plano de la incertidumbre, del gozo, de la creatividad y la democracia. No es solo lo físico y lo simbólico,

es una conjunción entre estos dos elementos lo que le permite a la corporeidad convertirse en entidad expresiva.

Referencias

- Arboleda, R. (1995). Las Expresiones Motrices como Alternativa de Reconstrucción de Cultura en la Ciudad de Medellín. *Educación Física y Deporte*, 17 (1), 79 – 89. ISSN: 0120-677X
- Arboleda, R. (1996). El Juego: Ceremonia de Iniciación en la Cultura. *Educación Física Y Deporte*, 18 (1), 9-14. ISSN: 0120-677X.
- Arboleda, R. (2007). *Aportes de las reflexiones en torno al cuerpo a la configuración epistemológica de la educación Física*. Colombia: Kinesis
- Arboleda, R. (2013). *Las expresiones motrices*. Medellín, Colombia: Kinesis
- Arboleda, R. (2017). En Medellín, una isla llamada Centro: posibilidad para corporeidades otras. *NÓMADAS 47*. ISSN: 0121-7550
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. España: Narcea.
- Bartolomé, M. (2006). “Los laberintos de la identidad”, en *Procesos Interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Baumann, Z. (2003). *La comunidad, en busca de la seguridad en un mundo hostil*. España: Siglo XXI.
- Baumann, Z. (2007). *Tiempos líquidos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista compútense de educación*. 11 (2), 59-81.
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana: un abordaje transdisciplinar*. España: Léeme.
- Boaventura de, S (1997). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *Anal Político*, 31, 3-16. ISSN: 0121-4705.
- Camacho, H. (2003). *Didáctica y pedagogía de la educación física*. Colombia: Kinesis.

- Castañeda, G. (2011). El devenir de las prácticas corporales. *Revista Educación física y deporte*, 30 (2). ISSN: 651-657.
- Castañer, M., y Camerino, O. (2001). *La Educación Física en la Enseñanza Primaria*. Barcelona, España: INDE
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura, 1. La Sociedad Red*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (2002). *Figuras de lo pensable*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comboni, S., y Juárez, J. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, 66, 10-23. ISSN: 0188-168X
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Artículos 16, 52, 67 y 103*. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. España: Inde.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. España: Alianza.
- Decreto 482 de 2006 (noviembre 27). Política Pública de Juventud para Bogotá D.C. 2006-2016. Recuperado de <https://www.idrd.gov.co/sitio/idrd/sites/default/files/imagenes/poljuventud2006-2016.pdf>
- Debord, G. (1988). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Paris, Francia: Gerald Lebovici
- Echeverría, M., y Rincón, A. (2000). *Ciudad de territorialidades: Polémicas de Medellín*. Colombia: CEHAP.
- Farina, C. (s.f.). *Arte e formação: uma cartografia da experiência estética atual*: Brasil.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.

- Florián, V. 2002. *Diccionario de filosofía*. Bogotá. panamericana
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*.
Brasil: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Brasil: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Brasil: Siglo XXI.
- Gadamer, H.2000. *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Gallo, L. (2007). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Valdivia: Estudios pedagógicos*, 2 (35), 231-241. ISSN: 0716-050X.
- Gallo, L (2006). El ser corporal en el mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Pensamiento Educativo*, 38, 46-61.
- Gallo, L. (2011). *Aproximaciones pedagógicas al estudio de la Educación Corporal*. Antioquia, Colombia: Funámbulos.
- García, C. (2000). *Hermenéutica de la educación corporal*. Antioquia, Colombia: Funámbulos.
- García, E., Baldi, G., y Marti, M. (2009). Una mirada sobre la Globalización en el contexto del mundo actual. *Revista Electrónica de Psicología Política*, (7). Recuperado de http://www.psicopol.unsl.edu.ar/marzo09_nota1.pdf
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Akal.
- Gómez, J., y Cifuentes, A. (2007). Entorno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos*, 9, 119 – 131. ISSN: 1794-3841.
- Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal*. Argentina: Novedades Educativas.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del Curriculum*. Londres: Morata.
- Husserl, E. (1997). *Libro Segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Ideas II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum*. España: Universitate de València.
- Lanz, C. (2008). *Pedagogía en clave hermenéutica*. Venezuela: El perro.
- López, A. (2013) Orígenes de la idea de hermenéutica: supuestos terminológicos, históricos y filosóficos para una aproximación a la hermenéutica jurídica. *Anales De Derecho*, 8, 33-60.
Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesderecho/article/view/82891>
- MacALoon, J. J. (1984). *Rito, Drama, Festiual, Speetacle: Ensayos hacia una teoría de la actuación cultural*. Filadelfia: Instituto para el Estudio de Asuntos Humanos.
- Manual de convivencia Colegio Marruecos y Molinos I.E.D. (2019). Recuperado de <https://colegiomarruecosymolinosied.files.wordpress.com/2019/05/manual-de-convivencia-mym-2019.pdf>
- Martínez, E. (2000). *La ética para el desarrollo de los pueblos*. España: Trotta.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., y Hopenhayn, M. (1993). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. España: Nordan.
- Merlou-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Serie Lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Política pública de juventud para Bogotá. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Morín, E. (1993). *Tierra patria*. Barcelona, España: Kairós.
- Morín, E. (1998). *El método, las ideas*. España: Cátedra.

- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Múnera, M. (2007). *Resignificar el desarrollo*. Medellín, Colombia: Hábitat CEHAP, Universidad Nacional de Colombia
- Olmos, O. (2008). La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación docente. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 9 (1), pp. 161.
- Pateti, Y. (2008). *Educación y Corporeidad. La despedagogización del cuerpo*. Venezuela: Kinesis.
- Pérez, R. y Sánchez, V. (2001). Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física. *Revista digital efdeportes*, 6 (33), pp. 15.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. España: Desclée de Brouwer.
- Razeto, L. (2000). *La dimensión económica del tercer sector*. Argentina: Centro de ediciones gráficas y audiovisuales de fundación UNIDA.
- Restrepo, L. (1995). *El derecho a la ternura*. Colombia: Arango Editores.
- Santos, G. (1999). *Evaluación educativa: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Schechner, R. (2000). *Performance. Teoría y prácticas interculturales*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Rojas, UBA.
- Schmitt, J. (1995). *A moral dos gestos. Bernuzzi de Sant Anna. Políticas do corpo*. Brasil: Estacao Liberdade.
- Secretaria Distrital de Planeación de Bogotá. (2009) *Conociendo la Localidad de Rafael Uribe Uribe: Diagnóstico de los Aspectos Físicos, Demográficos y Socioeconómicos*. Bogotá D.C. Colombia. Alcaldía de Bogotá D.C.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Argentina: Planeta.

- Sennet, R. (2002). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la sociedad occidental*. Madrid: Alianza
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Morata.
- Torre De la, C. (1995). Conciencia de mismidad, identidad y cultura cubana. *En Temas dos*, 2, 31-33.
- Touraine, A. (2000). *Igualdad y diversidad: las nuevas teorías de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasco, C., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J., y León, T. (1999). *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*. Colombia: CINEP.
- Villamil, A. (2003). *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Villarini, A. (1987). *Principios para la integración del currículo*. Puerto Rico: Departamento de Instrucción Pública.
- Zubirí X, (1986). *Educación física desde la corporeidad y la motricidad*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121757720100002000

Apéndice A. Diarios de campo 1



El profe Silvin nos puso a hacer un reloj por decirlo así pero pues es distinto orden y con base a ellos hacíamos salto y nos movíamos y así super algo muy chévere y distinto a lo que nosotros estamos acostumbrados.

SEGUNDA SESIÓN

Bueno, en la segunda sesión trabajamos lo que es la yoga, me pareció un trabajo demasiado bueno ya que nos ayudo a relajarnos después de no haberlo hecho hace mucho tiempo.

Nos explicaron demasiado bien cada ejercicio, cada uno con su tiempo respectivo y con total paciencia.

Con unos profesores muy amables y respetuosos.

Sesión 3

- Esta semana practicamos con el lazo, realmente no soy buena para hacer este ejercicio. En la clase vimos diferentes formas de saltar lazo además de la «normal», y también se practicaron diferentes velocidades. Esta clase si fue mas complicada para mi y al cabo de un rato ya estaba demasiado cansada, al no poder saltar de todas las formas en la que lo hacían los instructores opte en saltar solo de la forma mas «normal» y es que al ya estar tan cansada, ni siquiera podía saltar ya de ésta forma.



Apéndice B. Diarios de campo 2

UN POCO SOBRE MI PAGINA WEB

Creado por *Nancy Best*

Esta página web tiene como objetivo dar a conocer reflexiones y aprendizajes de las clases de educación física y también dar a conocer trabajos que nos ponen en las clases.

¡Vamos a chatear!



Inicio Blog

DIARIO DE CAMPO te da la bienvenida

Te doy la bienvenida a esta nueva experiencia que viviremos juntos

¡Vamos a chatear!

SEMANA 1

Nos dieron una introducción de quienes son y de lo que desarrollaremos durante su periodo académico de enseñanzas de la educación física .

TAREA: juego recreativo



Apéndice C. Diarios de campo 3

quinto encuentro : Taller 5



DISOÑAR TALLER 5

Este reloj que vemos es una pequeña demostración de un reloj que tuvimos que hacer para la clase de hoy con cartulina y cinta.

El trabajo del día de hoy me gusto más que todos, me sentí más cómoda de lo normal, estuvo interesante y para nada agotador , me gusto la forma de explicar cada movimiento que debíamos realizar.

FUE SIGNIFICATIVA LA CLASE DE HOY PARA MI?

Yo casi nunca hago deporte o le presto demasiada atención a eso pero desde que estamos realizando las clases algo cambio porque ahora veo la importancia del deporte, siempre lo vi con pereza y poco interés pero ahora me doy cuenta que el deporte es algo necesario y algo muy entretenido.

A continuación les mostrare un pequeño video donde se observa la construcción del reloj:



Semana 1

En esta semana fue como la introducción de todos los temas que íbamos hacer y que si asistíamos no tendríamos que hacer los ejercicios escritos, en esta clase también nos dejaron la tarea de crear una herramienta para ejercitarse



Apéndice D. De las sesiones de clase

Una experiencia que significa mucho para mí fue cuando toqué música frente a un público por primera vez, lo hice con mis amigos con los que estudió música en la academia, el interpretar esa partitura, el tocar cada nota, seguir el ritmo, sentir la emoción del momento, transmitir esas sensaciones a través de la música a los demás por primera vez es algo fantástico e inolvidable y que les hallan llegado esas mismas emociones lo es aún más.

