

Educación física sistémica en la re-formación de las experiencias

Juan Camilo Hernández Bustos

Karen Yessenia Pinzón Gama

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá, D.C

2020

Educación física sistémica en la re-formación de las experiencias

Autores:

Juan Camilo Hernández Bustos

Karen Yessenia Pinzón Gama

Dirigido por:

Mg Consuelo González

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación Física

Licenciatura en Educación Física

Bogotá, D.C

2020

Dedicatoria

*“Caminante, son tus huellas
El camino y nada más
Caminante, no hay camino
Se hace camino al andar”*

(Machado)

Dedicado a mis padres Luz Cielo Bustos y José Libardo Hernández por sus constantes palabras, consejos y apoyo incondicional.

A dos personas importantes en mi vida, mi hermano Sebastián Hernández y mi compañera de vida Laura Lucuara, quien siempre han llenado mi vida de felicidad.

A mis abuelos Victor y Mery quienes siempre han tendido su humilde y trabajadora mano para no dejarme solo y formar en gran parte lo que soy hoy en día.

A mis tías Hade, Laura y Poly quienes han sido un constante apoyo durante todo este proceso.

Por último, a mi amiga y compañera Karen quien siempre fue una voz de aliento, ánimo y motivación.

Juan Camilo Hernández Bustos

Dedicado mis padres María y Antonio por su perseverancia, apoyo, amor y entrega incondicional, son el pilar de mi vida.

A mis hermanos, Yency por cada palabra de aliento, su fortaleza y cariño, siendo mi cómplice y Kevin, por estar para mí, cuidarme y llenar mi vida de alegría; por creer en mí.

A Cristian, por su amistad, consejos y caminatas llenas de aprendizajes.

A mi sobrino Samuel por llenar mi ser de luz.

A Juan Camilo, mi amigo y colega, por compartir un mismo eco, por lo vivido en la academia, por creer en un sueño, este sueño.

Y, por último, agradezco con todo el amor, a la vida por cada enseñanza; a mi proceso, por la pasión, por los logros y el crecimiento personal.

Karen Yessenia Pinzón Gama

Agradecimientos

A nuestra tutora Mg. Consuelo González por su constante enseñanza, paciencia y dedicación con nosotros.

A todo el grupo de profesores que desde un comienzo han brindado un granito de arena en nuestra formación como futuros docentes.

A todos los compañeros y amigos que de una u otra forma han acompañado este proceso haciendo de él, una experiencia significativa y enriquecedora.

Tabla de contenido

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	iii
Tabla de contenido	iv
Lista de tablas	vii
Tabla de figuras	viii
Lista de anexos	xi
Introducción.....	12
Entorno problemático-posibilitador.....	14
Breve metamorfosis de la experiencia.....	14
El problema del paradigma simplificador	18
Con unas gafas diferentes, el paradigma emergente.....	22
Acerca de los avances.....	27
¿Es viable la reforma?	32
Una mirada educativa sistémica	36
Sistema humano.....	36
Entorno socio-cultural	42
Sistema biopedagógico.....	56
Sistema metodológico-experiencial.....	66
Organizando sistema experiencial.....	77

Entre conexiones.....	77
Relaciones para la praxis	85
Reconociendo momento a momento	91
Sistema experiencial.....	94
Más que conversaciones	97
Puesto en escena desde lo virtual	107
Posibilitando nuevas experiencias en el sistema humano	108
A partir de lo percibido, plantear y expresar nuevas experiencias	111
Seguimos en busca de experiencias corporales para determinar sensaciones o emociones.	113
Mi yo y algunas nuevas formas de manifestación corporal.....	116
Me veo y me observo, te veo y te reconozco.....	118
Entre emojis	120
Un día de recuerdos	122
Finalizando el primer ciclo del sistema humano.	125
Análisis del sistema experiencial.....	142
Análisis de la puesta en escena.....	142
Análisis del sistema biopedagógico.....	144
Sistema metodológico-experiencial.....	145
Sistema humano, rol docente.....	146

La proyección de la propuesta	149
Referencias	151
Anexos	157

Lista de tablas

Tabla 1 Comparación entre paradigma simplificador y paradigma de la complejidad.	27
Tabla 2 Relación entre la Auto-Eco-Organizativo y la Corporeización de la Cognición.	55
Tabla 3 Características del sujeto a formar y su relación directa con los contenidos abordados.	81
Tabla 4. Relación entre el aspecto formativo, los ciclos de aprendizaje con su respectivo eje de análisis.....	87
Tabla 5. Características físicas de los diferentes grupos de edades.....	95
Tabla 6. Características de lo social y comunicativo por grupos de edad	96
Tabla 7. Características de lo cognitivo por grupos de edad	96
Tabla 8. Análisis de la evaluación diagnóstica según cada categoría.	105
Tabla 9. Análisis del sujeto uno	138
Tabla 10. Análisis del sujeto dos	139
Tabla 11. Análisis del sujeto tres.....	140
Tabla 12. Análisis del sujeto cuatro.....	141

Tabla de figuras

Figura 1. El movimiento como posibilitador de cambios en el ser humano. Elaboración propia.....	18
Figura 2. El movimiento y su influencia en el ser humano. Elaboración propia.....	23
Figura 3. El desarrollo integral a partir del sentir, pensar y actuar. Elaboración propia.....	37
Figura 4. Interacción del sentir, pensar y actuar con las dimensiones del ser humano. Elaboración propia.....	40
Figura 5. Configuración y recreación del ser y el entorno socio-cultural. Elaboración propia.....	45
Figura 6. Interacción constante entre el sistema humano y el entorno socio-cultural. Elaboración propia.....	46
Figura 7. Interacción, un concepto trinitario. Elaboración propia a partir de Morín (2001)	47
Figura 8. Relaciones del sistema cognitivo. Elaboración propia.....	52
Figura 9. Conexiones entre la cognición corporeizada y situada. Elaboración propia.....	53
Figura 10. Elementos que brinda la corporeización de la cognición. Fuente: Elaboración propia a partir de Restrepo (2018).....	54
Figura 11. Momentos de la reforma educativa. Elaboración propia.....	56
Figura 12. Un acto educativo en relación con las dimensiones del ser humano. Elaboración propia.....	58
Figura 13. El ser que siente, piensa y actúa y su órbita transformadora. Elaboración propia.....	62
Figura 14. Currículo como sistema. Elaboración propia.....	65

Figura 15. La experiencia corporal influyente en todas las dimensiones. Elaboración propia.....	68
Figura 16. Relaciones directas del ser auto-eco-organizativo con los fundamentos estructurales de la experiencia corporal. Fuente: Elaboración propia a partir de Molano (2012).....	69
Figura 17. Un ser auto-eco-organizativo y las dimensiones de la experiencia corporal. Fuente: Elaboración propia a partir Molano (2012).	71
Figura 18. Influencia de la experiencia corporal en el ser auto-eco-organizativo. Elaboración propia.....	72
Figura 19. Relaciones entre la Enacción, la experiencia corporal y el ser humano auto-eco-organizativo. Fuente: elaboración propia a partir Restrepo (2018), Molano (2012).	74
Figura 20. Red de relaciones. Fuente: Elaboración propia.....	78
Figura 21. Componentes de cada momento biopedagógico. Fuente: Elaboración propia.....	80
Figura 22. Acciones que potencian un ser auto-eco-organizativo. Elaboración propia.....	85
Figura 23. Categorías teóricas. Elaboración propia.....	98
Figura 24. Estadística de las categorías de análisis. Elaboración propia	100
Figura 25. Porcentajes de las respuestas de la evaluación inicial. Elaboración propia.....	101
Figura 26. Contenidos específicos, estilos de enseñanza y tipo de evaluación para desarrollar el propósito N°4. Elaboración propia.....	115
Figura 27. Asistencia de los participantes en cada sesión. Elaboración propia.	125
Figura 28. Cantidad de sesiones en la que participo cada sujeto. Elaboración propia.....	127

Figura 29. Porcentaje de las respuestas, según la evaluación final.
Elaboración propia..... 129

Figura 30. Comparativo de la evaluación inicial y porcentajes del ser auto-
eco-organizativo. Elaboración propia..... 130

Lista de anexos

Anexo A. Relaciones de lo humanístico del sistema humano.....	157
Anexo B. Decisiones del sistema metodológico-experiencial	157
Anexo C. Instrumento para la evaluación inicial, entrevista para niños	159
Anexo D. Instrumento de evaluación inicial, entrevista para adultos	160
Anexo E. Formato de planeación de clase	161
Anexo F. Formato diario de campo.....	162
Anexo G. Formato de la sesión de clase N°2	163
Anexo H. Formato de la sesión de clase N°3.....	164
Anexo I. Material desarrollado durante las clases	165
Anexo J. Tabulación de emojis.....	166

Introducción

La presente propuesta se gesta como un proyecto particular curricular, en busca de solventar la problemática basada en la desarticulación que comprende los fundamentos teóricos y prácticos de la Educación Física, hecho que a partir de nuestra formación como futuros docentes nos llevó a analizar el surgimiento de dicha problemática en relación con el paradigma occidental centrado en el auge de las ciencias modernas, su método científico, el positivismo y en simultaneo un modo de producción capitalista globalizado que ha llevado al sistema educativo a descomponer, fragmentar y separar el conocimiento .

Por esto, nuestra alternativa fue en primera instancia involucrarnos en un pensamiento alternativo, donde se pueda desarrollar una visión diferente ante la problemática identificada a tal punto de concebir alternativas para abordar la Educación Física, en busca de ello, también surgieron preguntas, interrogantes y hasta vacíos que nos indujo a un acercamiento grato con respecto al paradigma complejo.

A partir de aquí, la iniciativa de pensarnos y adentrarnos en el paradigma de la complejidad, con el fin de abordar un proceso que involucre al ser humano en su totalidad, incluyendo su diario vivir, su educación, su formación integral, tanto del docente como el estudiante; de igual manera, la configuración de un diseño curricular ligado al pensamiento complejo y sus principios, específicamente el principio sistémico. Con ello, queremos dejar un acercamiento que posiblemente ya se ha expuesto en otros documentos o espacios formativos, pero en este caso dos docentes en formación se han integrado en un pensar complejo donde es necesario abordar al ser humano como un sistema de múltiples relaciones e interacciones de elementos, acciones e individuos siendo importante identificar las partes sin desconocer el todo.

El presente documento consta de diferentes componentes, lo cuales presentan una problemática con su argumento teórico y una alternativa que aporta tanto en lo teórico y práctico de la Educación Física. Siendo así, para poner en contexto al lector abordamos en primera instancia una contextualización donde escudriñamos la problemática, a partir el paradigma occidental para proceder a instaurarnos en el paradigma de la complejidad; desde aquí, se manifiesta la reforma de pensamiento que incida en una mirada educativa sistémica, donde podemos observar una teoría de desarrollo cognitiva, contemplada como

teoría de aprendizaje, un sistema humano donde se desarrollan ideales, particularidades y características de cada uno, mediado por el entorno, la sociedad y la cultura; además de teorías que inciden en lo pedagógico, didáctico y evaluativo de un sistema experiencial, por último, abordar lo observado, recopilado y analizado que dejó la puesta en marcha del proyecto.

De acuerdo, a la intención de una reforma de pensamiento, resultó indispensable buscar múltiples relaciones entre las teorías que se incorporan en dicha elaboración; las características, fundamentos o particularidades de cada una arrojará elementos claves para interrelacionar durante la elaboración del diseño curricular y a su vez en el análisis de la ejecución del sistema experiencial.

El presente proyecto curricular particular manifiesta las intenciones que se tiene a largo plazo de incidir en una visión diferente en los espacios formativos y educativos del ser humano, contemplando la integración de las diferentes dimensiones que pueden transversalizarlo; es por medio del movimiento que se integran, entretajan e interiorizan los aspectos fundamentales para el desarrollo del mismo, resaltando la particularidad y cómo influye el contexto.

Es por ello que, propiciamos un ser sistémico, encaminado con el principio de la complejidad y que, siguiendo la línea del pensamiento complejo, se encuentra en constante cambio, movimiento y sincronía, donde se alude a la constante transformación que infiere procesos internos y externos de acuerdo a la realidad del momento.

Además, bajo nuestras expectativas docentes, buscamos desde su inicio abordarlo de manera integradora, evitando una Educación Física desarticulada y que, a partir de ello, se logre un desarrollo multidimensional del ser humano evidenciado desde la constante interacción entre argumentos teóricos y la práctica educativa.

Nosotros como futuros docentes y autores de este proyecto reconocemos a ustedes lectores, que este proceso que encaminamos no culmina con este documento, sino por el contrario y resaltando la complejidad, este proyecto busca seguir enriqueciéndose y transformándose, está abierto a un camino de múltiples cambios y se encuentra en movimiento para futuras proyecciones.

Entorno problemático-posibilitador

Este primer capítulo tiene como finalidad dar a conocer las bases conceptuales y experienciales necesarias y pertinentes para el sustento del presente proyecto de grado. Su desarrollo estará dado en primera instancia por una descripción de la experiencia, que da cuenta del proceso formativo planteado por la Licenciatura en Educación Física (LEF) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), donde se realizaron prácticas pedagógicas con el fin de realizar un análisis y reflexión de cada una de ellas, para concretar una necesidad en el campo de la Educación Física (E.F en adelante).

Posteriormente, se justificará por qué emerge de la E.F una posible carencia y cómo esta se sustenta conceptualmente desde el ámbito educativo, político, económico, social, y cuáles son los factores fundamentales que influyeron en la determinación de la necesidad para el proyecto. Además, se plantea la propuesta con la cual pretendemos abordar esta necesidad. Después de este referente se presenta un análisis de los antecedentes, los cuales referencian los trabajos realizados anteriormente en el ámbito local, nacional e internacional con respecto al tema que abordaremos durante el proyecto. Por último, se exponen las leyes, normas o artículos con los que se elabora un marco legal que viabiliza la propuesta.

Breve metamorfosis de la experiencia

La elaboración del actual trabajo se define como un Proyecto Curricular Particular (PCP) orientado por la formación de pregrado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), en la Facultad de Educación Física (FEF), de la Licenciatura en Educación Física (LEF). Este consiste en identificar una necesidad, oportunidad o problema en el campo de la EF; entendida como el punto de partida para presentar una propuesta que se abordará durante el transcurrir del documento, con el fin de evidenciar una solución desde sus saberes.

Para poner en contexto al lector respecto a la necesidad identificada es pertinente exponer a grandes rasgos la importancia del Proyecto Curricular de la Licenciatura de Educación Física (PC-LEF); el cual fue creado por Mariela Herrera, Judith Jaramillo y Claudia Mallarino fomentando una perspectiva diferente basada en asignarle una identidad

a la E.F, desde el ámbito epistemológico, para enfrentar los desafíos que el nuevo milenio imponía a la sociedad, desafíos como transformar el imaginario social vigente y la praxis del futuro maestro de E.F, que a su vez sea capaz de interpretar conceptual, legal y académicamente las modalidades educativas y sus niveles para tomar decisiones de desempeño profesional y diseño curricular, articular los distintos campos del saber desde la perspectiva de la E.F, por último, elaborar textos y materiales didácticos de calidad que ameriten su publicación y divulgación (2000, págs. 1-2).

En este marco las características formadoras del Educador Físico en la UPN, se desarrollan en tres áreas durante cada ciclo: Humanística, Pedagógica y Disciplinar. La primera está conformada por el espacio de Formación Teórico Humanístico y el Taller de Prácticas Corporales, otorgando las bases conceptuales sobre la transformación y evolución del ser humano, además de las relaciones que emergen en la cultura, por un lado; y por el otro, brindando la comprensión del ser corporal y la importancia que atañe sobre la cultura.

El área Pedagógica concertada por el espacio de Formación Teórico-Pedagógica y el Taller de Lenguajes, busca comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las teorías y modelos pedagógicos orientadores del quehacer docente, en tanto el taller de lenguajes brinda las herramientas lecto-escritoras, tecnológicas y de expresión verbal y kinésica para la formación del profesional.

Finalmente, se evidencia el área Disciplinar compuesta por el espacio de Formación Teórico Disciplinar y el Taller de Cuerpo, donde se da el soporte teórico en relación con el hombre y el cuerpo, la observación y comprensión de los procesos biológicos y filosóficos del ser humano, complementado con el Taller de cuerpo, que permite el estudio y ejecución de las prácticas corporales propias de cada cultura y la interpretación de la motricidad. Por último, pero igual de importante, está el Taller de Confrontación, un espacio innovador que propone la convergencia de las tres áreas mencionadas, para así abordar los espacios de reflexión y conocimiento a la luz de entender estas áreas como complementarias, que aportan a la formación crítica y profesional del docente.

Estas tres áreas de formación ya mencionadas se conforman por dos espacios de encuentro académico, uno centrado en la fundamentación teórica y otro en las vivencias de acción directa que se abordan en los diez semestres de duración de la LEF. Asimismo, en el

transcurso de la formación académica surgen dos ciclos, el último se despliega en dos momentos, cada uno de estos se identifica por el tema envolvente que le compete; el primero está denominado ciclo de fundamentación, que transcurre de I a IV semestre, su propósito se centra en entender la Educación Física como hecho y práctica social, aquí se explica que la E.F se evidencia en cualquier ámbito de la sociedad donde existe una relación con el cuerpo, es decir, toda manifestación donde se involucra el movimiento posee un fin, objetivo o propósito. Con lo que, cualquier actividad realizada a partir del movimiento en relación con un contexto determinado puede ser objeto de intervención de la E.F, pues la interacción del ser humano expresando su personalidad, sentimientos, sensaciones o aquello que lo identifica (corporeidad) se manifiesta por medio de su expresión corporal.

El primer ciclo permitió la visita a diferentes instituciones de índole formal entre ellas cabe resaltar las realizadas en La Institución Educativa los Naranjos y Escuela la Laguna ubicados en la zona urbana de Valle de Tenza y en el Colegio Bravo Páez en Bogotá.

En el segundo ciclo denominado profundización hay dos niveles, el nivel I, que va desde V a VII semestre, donde la reflexión se centra en la Educación Física como disciplina académico-pedagógica; brindando las bases conceptuales para afirmar por qué se concibe la Educación Física de esta manera, centrándose en el contexto académico, los modelos pedagógicos, teorías del desarrollo humano, las tendencias y los estilos de enseñanza. Además, conviene resaltar la intervención realizada en el Colegio Distrital Toberín Sede B, con la diferencia que allí se pudo establecer un proceso corto, pero al final enriquecedor para corroborar cómo se puede llevar a cabo diferentes sesiones planeadas desde la necesidad de un contexto o población.

Por último, el ciclo de profundización nivel II, que abarca desde VIII a X semestre, expone la proyección social de la E.F, con esto se refiere a la planificación, implementación y evaluación del proyecto ideado por cada estudiante como resultado de todo el proceso de formación.

Así mismo, al terminar cada ciclo de formación se realiza un proceso de sistematización con el fin de recopilar las experiencias y el conocimiento adquirido para dar

cuenta del proceso formativo de cada ciclo; este será presentado en la semana de socialización y productividad académica, donde se pretende sustentar desde diversas miradas toda la información adquirida, los conocimientos y las experiencias que se fueron adjuntando durante el devenir de cada uno de los tres momentos de formación.

Ahora, se pretende compartir algunos de los cambios que brindó este recorrido, en relación con los contenidos de las áreas ya nombradas anteriormente, para esto es necesario aclarar el imaginario que se tenía sobre la E.F, entendiendo por imaginario social “un esquema referencial para interpretar la realidad socialmente legitimada construido intersubjetivamente e históricamente” (Cegarra, 2012, pág. 3), según Gómez “representaciones sociales o colectivas” (2017, pág. 21) pensamientos y conceptos en torno a la E.F, los cuales se basaban en: “hacer actividad física”, “hacer deporte”, “ligada a una asignatura del colegio”.

Las prácticas de observación durante el proceso de formación de E.F en las instituciones permitieron constatar que generalmente las clases se realizaban para cumplir con el cronograma, para que los estudiantes se encontrarán ocupados en algo o simplemente por tener un espacio libre para el maestro, sin identificar el sentido o direccionamiento de estas. Entre ellas observamos clases con actividades basadas en coordinación, desplazamientos u otras capacidades donde tal vez solo se centraban en la ejecución de unos movimientos, en busca de potenciar aquellas capacidades, así, solo se evidenciaba un ámbito motor dejando a un lado otros aspectos importantes del ser humano como el social, cultural, afectivo, entre otros. Además, estas clases concluían sin demostrar qué se pretendía, sin un hilo conductor durante su desarrollo, ni una relación con las clases siguientes.

Las anteriores son solo algunas formas de concebir la EF, de lo que se observó durante la intervención en las diferentes instituciones, ahora, a partir de nuestros imaginarios y de las prácticas de observación, se puede afirmar que se fue transformando poco a poco la concepción y visión que se tenía con respecto a ello. Por lo tanto, este repaso de la experiencia permitió ese proceso de metamorfosis, para encontrar que el movimiento es posibilitador de un desarrollo integral del ser humano permitiendo establecer la interacción entre su interior y el exterior, es decir, el ser humano se construye desde su

singularidad en un ser único e irrepetible para luego manifestarse corporalmente en su contexto.

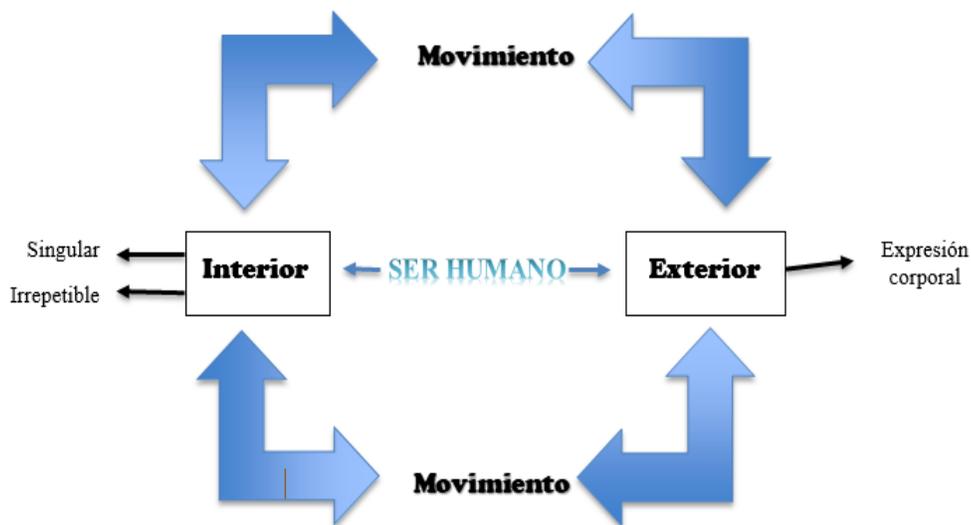


Figura 1. El movimiento como posibilitador de cambios en el ser humano. Elaboración propia.

El problema del paradigma simplificador

La recopilación de los hechos mencionados anteriormente, nos permite afirmar una perspectiva desarticulada con respecto a los fundamentos prácticos de la E.F, lo cual se considera tiene que ver con las características del paradigma predominante en nuestro entorno, por esta razón es importante iniciar con ¿Qué se entiende por paradigma?, “Son gafas a través de las cuales miramos el mundo, actuamos en él y lo interpretamos de acuerdo con determinadas reglas. Cada paradigma tiene sus reglas de interpretación” (Escuela Verano de Alicante, 2006, pág. 2). Es así, que el paradigma que se encuentra instaurado en nuestro contexto social actual y que permea la educación, es el paradigma occidental; el cual tiene bases como el positivismo, por ello es importante reconocer la relación de la teoría filosófica positivista para darle una mirada a la educación desarticulada. A partir de esta mirada se establece que la educación del paradigma occidental posee características como:

Un tipo de conocimiento que impone una visión unidimensional del mundo, de la sociedad y de la vida. La educación que actualmente se ofrece, no está preocupada

por el desarrollo humano integral, ni por la sustentabilidad ecológica y mucho menos por el cambio del paradigma civilizatorio dominante (Cándida, 2016, pág. 2).

De esta manera es importante explicar que el paradigma occidental nace bajo la influencia del auge de la ciencia, entendida como “un conjunto de conocimientos que intenta dar explicaciones y fundamento a los fenómenos que rigen la realidad” (Salvago & Abendaño, s.f., pág. 2), por ende, incluye todas aquellas teorías de naturaleza deductiva que intentan explicar los fenómenos, tal como las ciencias naturales. Posteriormente se presenta un cambio, a partir de la revolución científica donde se concibe el concepto de ciencia moderna “desde la razón y la pureza, donde la objetividad era la carta que garantizaba la aplicación del método científico” (Mendez, 2000, pág. 7); autores como René Descartes son fuerte influencia para el surgimiento de esta ciencia, su principal aporte radica en el postulado del método científico. Aquí se fundamenta la importancia de estas ciencias, al ser instauradas a mediados del siglo XVI y XVII en Occidente, por ello, se indica cómo una de las bases que caracteriza el paradigma occidental.

Para las ciencias modernas, su rigor científico pasa por las mediciones, por este motivo si algún objeto no se puede cuantificar, no tiene la importancia necesaria para las ciencias, considerándolo irrelevante (de Souza, 2009). En efecto, se puede identificar el sentido que instauró la ciencia moderna al crear el método científico como el paso a paso que se genera para investigar un fenómeno, este deberá ser aprobado por la comunidad científica y posteriormente aceptado por las personas, instituciones o gobierno, según Méndez citando a Bunge “donde no hay método científico no hay ciencia” (2000, pág. 5).

Para complementar la idea de las ciencias naturales como punto de partida al surgimiento del paradigma occidental, se aborda la forma de comprender algunas diferencias entre los métodos que utiliza cada uno, por ejemplo, el uso de métodos cuantitativos desde las ciencias naturales y métodos cualitativos desde las ciencias sociales, donde las ciencias sociales, se encuentran en una línea de estudio subjetivo, por lo cual se pasa a interpretar y estudiar los fenómenos sociales y sus diferentes situaciones que lo rodean, en las ciencias sociales se utilizan métodos cualitativos a diferencia de las ciencias naturales que son cuantitativos (de Souza, 2009).

Esta diferencia hizo que se concibieran unas ciencias de mayor categoría que las otras, de ahí que campos como la E.F en busca de un posicionamiento se preocupa por hacerse más científica y de allí que se situara en las ciencias naturales. Estas se apoyan también en las bases filosóficas del empirismo y el racionalismo, las cuales también desconocen “la subjetividad y lo racional empieza a predominar. Con esto nació definitivamente una nueva concepción de la ciencia, de la realidad, de la vida y del universo” (Mendez, 2000, pág. 8), es así como se cimenta el positivismo, como una teoría explicativa comprensiva formalmente contraria a las ciencias sociales.

Este pequeño recorrido que se realizó partiendo de las ciencias hasta llegar a abordar las bases filosóficas, era fundamental para vislumbrar el positivismo, entendido como esa necesidad de obrar, limitado a la individualidad y se encuentra regido por leyes desde un pensamiento científico; cabe señalar que el positivismo cumple un papel primordial en la fundamentación de las características del paradigma occidental.

La comprensión realizada, de cómo se puede entender la ciencia y la filosofía, radica en las intenciones que posee cada una, por ello, se cita a Briones quien afirma que “La tarea de la filosofía debe limitarse a comprender los métodos que permiten el avance de las ciencias. Las ciencias, por su parte, no deben buscar la causa de los fenómenos, sino que su tarea consiste en coordinar los hechos observados” (2006, pág. 24). Por esta razón, el positivismo de Comte se refiere a no buscar más allá de los límites de la naturaleza, los mismos hechos deben tener su origen en la experiencia sensible.

¿Pero en qué radica la relación entre la ciencia y la teoría filosófica? Para dar respuesta, el señor Briones menciona que el fundamento empírico no es el único que va a garantizar la constitución de un conocimiento, a consecuencia de esto tanto las teorías filosóficas como las ciencias deben comprender y coordinar (respectivamente) la fiabilidad del conocimiento para aceptarse y usarse en la sociedad, es decir debe existir una certeza metódica, un correcto uso de un método, que se puede comprender desde la filosofía y debe ser coordinado desde la ciencia. En síntesis, el positivismo busca el progreso a través de la razón, pero este proceso debe llevar un paso riguroso propiciando su comprensión a partir de la filosofía y su fiabilidad mediante la ciencia.

A la par de los hechos ya mencionados encontramos un modo de producción instaurado que se da simultáneo al paradigma occidental, el modo de producción capitalista, que se centra en producir, en ser eficaz y siempre proveer recursos; generando la fuerza de trabajo y las relaciones que surgen para sustentar una ideología establecida; ocasionando que el acto educativo sea reducido simplemente en la capacitación para la vida, donde la sociedad se centra en que los individuos comprendan las técnicas y procesos necesarios para el funcionamiento social, económico y científico (Suárez, 2002).

El sentido que se establece para la sociedad, es que debe servir para reproducir y aportar al sistema económico, para no salirse de los parámetros del capitalismo, logrando incluso que la educación sea parte del consumo, donde solo se centra en construir técnicos para la producción, se educa para eficiencia del desarrollo económico y productivo. Se aclara que esta ideología busca una sociedad que cumpla las demandas que se imponen, esta es una de las razones para que la educación se centre en capacitar para ser mano de obra, con el fin de que se estudie para producir y no para crear conocimiento, un problema establecido para las sociedades, donde “(...) seguimos un camino basado tan sólo en la eficacia, en querer cada vez más, en adelantar, en ir más rápido” (Castañeda, 2000, pág. 2).

En consecuencia, los cambios, las necesidades, las problemáticas observadas durante las últimas décadas siguen intentando abordarse por los mismos sistemas educativos imperantes del Siglo XVIII, con el agravante de no contemplar las transformaciones o cambios generados según el contexto. Atendiendo no solamente el ámbito educativo, sino, aquel que involucra otros ámbitos como: el socio-cultural, económico y político, en cada uno de los ámbitos se reflejaran las implicaciones del paradigma occidental que no atienden las problemáticas de los sujetos.

Concibiendo como problemas humanos la lógica de una visión simplificadora, donde son imperantes la visión mecanicista, cuantitativa y formalista de un conocimiento objetivo y se es incapaz de percibir desde una visión cualitativa y explicativa.

Hasta aquí se han resaltado las características más relevantes del paradigma occidental, es por ello que Morín plantea que el pensamiento imperante se caracteriza por la búsqueda de querer separar y rechazar los procesos que atañen al ser humano, se generan consecuencias, como no atender a procesos de aprendizaje que tenga significado para el ser

humano en su diario vivir (2002). Es decir que, es necesario contextualizar la realidad, buscar esa conexión que surge a partir de los procesos de aprendizaje con otros sucesos del diario vivir, evidenciándose una desarticulación del conocimiento, sin la comprensión de los contenidos, ni vínculo entre ellos; Edgar Morín manifiesta que el paradigma occidental poseedor de características como la desarticulación “es incapaz de asumir los desafíos planetarios, es incapaz de entender los contenidos humanos...” (2000, pág. 40). Por lo tanto, el desarticular, descomponer e ignorar trae consigo una consecuencia adversa, perder el sentido y sustento de los fenómenos. La esencia del paradigma occidental se basa en intentar llevar todos los pensamientos y conocimientos a una separación de las interrelaciones que pueden surgir, afirmando que para lograr adquirir un conocimiento es necesario dividirlo.

Con unas gafas diferentes, el paradigma emergente

En contraste al paradigma occidental, se busca una visión diferente del mundo basada en el pensamiento complejo, que supone un cambio en la manera en que afrontamos la vida. Con ello se pretende concebir una reforma. Es oportuno comprender esta reforma a partir del campo de la E.F mediado por el movimiento como precursor de la motricidad, es decir que este ya no es un movimiento puramente físico, por el contrario “viene impregnado como manifestación corpórea, de una serie de características individuales, sociales, culturales, históricas y políticas, entre otras” (Benjumea, 2010, pág. 178); ese movimiento humano que constituye la motricidad entendida desde la “intencionalidad motriz y con ello se hace alusión a que es el movimiento el que nos pone en contacto con el mundo” (Gallo, 2010, pág. 276).

Dicho de otro modo, el movimiento nos pone en contacto con el entorno o con otros, pero el fin, el propósito y la función es brindada por la intención motriz. Así, en ese interactuar con el entorno o con otros se genera la experiencia corporal, de tal manera, el movimiento conduce a reconocer al ser humano en toda su totalidad, teniendo en cuenta las dimensiones que lo conforman como lo social, lo físico, lo psicológico, lo cultural, lo axiológico etc. Es decir, un cuerpo que se manifiesta por el movimiento, a su vez posee sus conocimientos, sensaciones, emociones dado que es un ser único e irrepetible (corporeidad) y puede manifestar todo esto por medio de su cuerpo (corporalidad), ver figura 2.

Esta visión debe dar importancia en retomar la complejidad de los fenómenos, lo cual implicaría un cambio, empezando por ese paradigma que nos atañe, es así como surge la necesidad tanto en la Educación como en la Educación Física de fundamentos a partir de un paradigma emergente, como el paradigma de la complejidad, ya que este se visualiza desde una postura diferente, donde es necesario pasar del pensamiento desarticulado como aquel que se sustenta en su esencia por la división y separación, donde se busca reducir al máximo las variables para poder explicar un hecho; para pasar a un pensamiento complejo, el cual busca según Morín una auto organización del conocimiento que vincule lo desvinculado.



Figura 2. El movimiento y su influencia en el ser humano. Elaboración propia.

Cabe resaltar que no es la eliminación total del paradigma occidental, si no interpretar algunos fundamentos de los que se pueden extraer elementos sustanciales. Por ello según Arce citando a Ciurana dice que “no es descartar el pensamiento simplificador sino generar la posibilidad de diálogo con el pensamiento complejo” (2018, pág. 35).

Por lo cual es importante conocer las relaciones que emergen dentro de un contexto, esta multidiversidad de cualquier elemento del mundo debe reconocer que se encuentra inmerso y en constante interacción con otros elementos de un sistema. Esta mirada que realiza el pensamiento complejo desde una visión sistémica valora la variedad de elementos pertenecientes a los sistemas, y a su vez, conforman el ser humano. Dicho en palabras de Pereira citando a Rojas “El enfoque del pensamiento complejo parte de la idea de que

cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino que forma parte de un sistema mayor que lo contiene” (2018, pág. 35).

Llegado a este punto es pertinente dar a conocer cómo el sistema está en estrecha relación con el concepto de complejidad, según Barberousse “Un sistema es una interrelación de elementos que constituyen una entidad global o unidad global. Tal definición comporta dos caracteres principales: el primero es la interrelación de los elementos y el segundo es la unidad global constituida por estos elementos en interacción (...) se puede concebir el sistema como unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos” (2008, pág. 99).

Basándonos en los sistemas, como aquella concepción que usa la complejidad para determinar una sociedad en ese entramado de relaciones entre sus objetos en interacción que conllevan a comprenderlas como sistemas, es importante resaltar el enfoque sistémico que presenta el paradigma de la complejidad, donde Morín afirma que “desde este enfoque, las sociedades, los individuos, incluso el universo se consideran “sistemas complejos”, sujetos a múltiples relaciones e interacciones entre sus componentes y con otros sistemas” (Pereira, 2010, pág. 68).

En esta línea del paradigma de la complejidad, donde se pretende una reforma de pensamiento, es adecuado aclarar que entiende por pensar Morín citado por Cándida: “(...) es ver el objeto en sus relaciones, es necesario comprender la dinámica del todo, percibir sus interrelaciones...” (2016, pág. 1), se trata de concebir el pensamiento como el conocimiento adquirido, en relación a lo humano, un ser que comprende las diferentes interrelaciones que surgen entre los saberes. Así, según Morín, se trata “...de una reforma que concierne nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar” (2010, pág. 73). En nuestras palabras el conocimiento alude directamente al estructurar y organizar el conocimiento para hacer uso de él, según el contexto y cuando sea pertinente.

Cuando se hace referencia al pensamiento, se alude directamente a un pensar esas ideas o representaciones propiciadas por la mente a partir de la dinámica de un todo, entendiendo ésta como la parte que se pretende reformar, cuya esencia es propiciar aquella transformación que se cree necesaria para entender desde una mirada diferente todos aquellos elementos del entorno dentro de un sistema, este es el motivo que da origen a

postular una reforma de pensamiento, la cual requiere de “una transformación profunda de sus estructuras, una revolución capaz de complejizar el pensamiento” (Cándida, 2016, pág. 1), en busca de la articulación de los saberes, en beneficio a las nuevas generaciones, para que ellas mismas puedan encargarse de responder a las exigencias que le propicia el momento socio-histórico-cultural.

La reforma de pensamiento conlleva a comprender de forma distinta el mundo, para situarnos desde un paradigma contemporáneo y generar una interpretación diferente de la Educación. Exaltando la importancia de “los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación en su sentido más amplio juega un papel preponderante. La educación es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio” (Morín , 1999, pág. 7). Al querer abordar la reforma del pensamiento desde la educación, se debe hacer conciencia de algunos factores influyentes en este proceso, entre ellos se puede destacar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo la reforma que se pretende llevar a cabo, debe influir para optimizar la comprensión de los procesos o metodologías utilizadas. Por lo tanto, es pertinente mencionar a Morín validando que: “La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza” (2002, pág. 245).

Lo anterior permite adentrarnos en los campos de la educación, sin desconocer los demás factores influyentes de los sistemas. Es decir, se tiene el objetivo de que la educación adquiera ese enfoque sistémico, este no implica directamente que toda la educación sea perfectamente sistémica, que haga uso de la teoría de sistema (bases epistemológicas, metodológicas) o aplicar al pie de la letra los principios de la complejidad; simplemente indica la búsqueda de posibilidades para pasar del plano simplificador a uno donde la educación atienda al ser humano en su totalidad. Por ello, si se debe tener en cuenta los elementos propios del ser humano, sus necesidades y problemáticas que le atañen; también la diversidad en la que cada ser puede encontrarse y como esta variedad aporta en su construcción como ser, en sus relaciones con otros individuos. Se debe construir una educación que se centre en estos elementos, atendiendo las problemáticas actuales de la sociedad y comprendiendo que cada sujeto tiene su propia identidad y así

mismo las diferentes relaciones que va adquiriendo de su contexto, para atender los verdaderos acontecimientos que involucran el desarrollo humano.

Lo anterior implica que la educación reúna sus fuerzas por atender y comprender la identidad y esencia de las personas que se irán formando y sobre todo el proceso de crecimiento y apropiación por el conocimiento que va adquiriendo en todos los aspectos de su vida; reconociendo su identidad, lo que lo identifica, la cultura a la que pertenece comprendiendo sus raíces y costumbres, así como su forma de relacionarse con el resto. Y que trae este ser humano consigo, sus necesidades, problemática, fortalezas, para poder adquirir un enfoque sistémico.

Al respecto conviene decir la importancia que debe otorgar esta reforma de pensamiento a la educación, posibilitando que esta reforma conlleva intrínsecamente una reforma educativa, donde se reconozcan los elementos de sistemas externos. Chávez menciona a Morín, dado que este último propone una reforma que, básicamente, "...dé cuenta de que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que, a su vez, este conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes", donde se reconozca la complejidad de relaciones inherentes a la vida (2010, pág. 72). En efecto en el campo de la educación, desde la mirada sistémica se debe resaltar cada uno de los elementos por más mínimo que sea, lo cual implica que, no solamente se enseñan las cosas por separado, sino comprender que está inmerso en un conjunto de diversas perspectivas y que cada una de estos planteamientos a enseñar están permeados con el contexto y las diferentes relaciones de los sujetos.

De otro lado, se debe tener en cuenta que para lograr concretar una reforma de pensamiento se deben conocer unos principios indispensables. Estos principios son el sistémico u organizativo, el hologramático, el retroactivo y el dialógico, entre ellos encontramos que el principio sistémico u organizativo es la unión del conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y apunta a contrastar la idea del reduccionista, por otro lado, el principio hologramático resalta que toda organización compleja, donde la parte está en el todo y, a su vez, el todo está inscrito en la parte. En el principio del bucle retroactivo comprende del conocimiento de los procesos autorregulados y que rompe con el principio de la causalidad lineal y en el principio dialógico permite asumir, racionalmente, la

inseparabilidad de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo (2010, pág. 73).

Tabla 1 Comparación entre paradigma simplificador y paradigma de la complejidad.

PARADIGMA SIMPLIFICADOR	PARADIGMA DE LA COMPLEJIDAD
Desarticula, descompone y separa pensamientos y conocimientos	Interrelación, interacción y organización de elementos, acciones e individuos.
Bases: Positivismo, ciencia moderna, modo de producción capitalista	Bases: Teoría de los sistemas Teoría de la información, la cibernética.
Visión unidimensional del mundo	Visión diferente del mundo, multidimensional
No le interesa un cambio paradigmático civilizatorio dominante	Busca un cambio de paradigma
La educación no está preocupada por el desarrollo integral humano	La educación abordará las necesidades humanas desde lo multidimensional -Multiplicidad de elementos constitutivos que nos convierten en seres humanos -Diversidad de relaciones que tenemos unos con otros

Fuente: Elaboración propia a partir de Cándida (2016), Suárez (2002), Briones (2006), Morín (2002), Barberousse (2008).

En síntesis, una reforma de pensamiento debe inducir a organizar, intentando modificar esa parte desarticulada, pero no específicamente de los contenidos curriculares, sino desde la interpretación de las partes de los sistemas. Es decir, posibilitar ideas de auto producción y auto organización.

Acerca de los avances

Los antecedentes identificados en el ámbito local, nacional e internacional permitirán dar cuenta de los planteamientos o propuestas que intentaron dar respuesta a la necesidad que se presentó para la elaboración de este proyecto. Así como, identificar

argumentos con respecto a propuestas donde se evidencian relaciones con el foco central del documento.

Primero abordaremos los antecedentes desde el ámbito local, estos hacen referencia a los trabajos de grado elaborados en la LEF de la UPN; en primera instancia se resaltan el PCP de Educación física en perspectiva de complejidad, una apuesta para la comprensión y transformación de la realidad (Ayure, Reyes, Sánchez, & Russi, 2016) este trabajo pretende evidenciar el ámbito educativo como una manifestación curricular de las principales preocupaciones por la comprensión y transformación de la realidad desde la óptica ofrecida por el paradigma de la complejidad. Pasa por la identificación de una serie de problemáticas relacionadas con la simplicidad, como una condición histórica producida por el pensamiento positivista como una corriente filosófica (2016, pág. 7).

Este trabajo, resalta el pensamiento del paradigma de la simplicidad, buscando dejar de lado la linealidad y lo mecánico que posibilita este paradigma, cómo esta se evidencia en el contexto educativo y cómo busca modificarse por el pensamiento complejo; soportado en el pensamiento de Morín, la palabra complejidad, en su raíz etimológica, tiene un significado que cambia radicalmente la percepción que se maneja de esta y de lo complejo, ya que este concepto se concibe como “lo que está tejido en conjunto” (Morín , 2001, pág. 43).

Este proyecto de grado establece una relación con el ser humano y su cultura donde “surge la necesidad de una comprensión multidimensional y articulada de la realidad, por tanto, se ubicará en el paradigma de la complejidad, lo cual resulta en un desafío que propone una epistemología relacional” (Ayure, Reyes, Sánchez, & Russi, 2016).

Por lo tanto, este trabajo de grado permitió la reflexión y mirada de la Educación Física en la perspectiva de la complejidad para así transformar la realidad, corroborando nuestro planteamiento y por ello afianzar nuestro pensamiento sobre la necesidad de educar una reforma del pensamiento, basándonos en aportes de algunos contenidos sobre el positivismo, la simplicidad y como estos solo se permiten conocer de forma aislada y fragmentada, donde solo existe una vía de acceso al conocimiento; por el contrario, también nos presenta la comprensión de la complejidad; la manera como la sociedad la relaciona con algo complicado, pero desmintiendo que no se centra en eso, sino en un factor

enriquecedor para el desarrollo de los contenidos del ser humano y comprendiendo la esencia de la complejidad, que sin reducirlo a una sola conclusión es poder entretelar los contenidos y conocimientos para así poder enriquecer cualquier factor de la vida humana.

En síntesis, pone de manifiesto el ser humano y la realidad en la que se mueve, donde muestra la problemática del pensamiento simplificado. Por ello, nuestra propuesta tiene características similares, pero toma un rumbo diferente dado que el foco de nuestro proyecto se centra en propiciar una reforma del pensamiento, con un aspecto educativo basado en el actuar y el pensar es decir del sujeto, generada a partir del movimiento y las diferentes implicaciones desde una visión multidimensional, que busca superar lo motor, y aportar significativamente en las otras dimensiones del sujeto.

Otro documento importante encontrado durante la búsqueda en el ámbito local, hace referencia a un artículo titulado *Pedagogía y didáctica de la Educación Física desde la complejidad* elaborado por Murcia, Correa y Soto (2011); el cual expone una investigación desarrollada en CENDA, de carácter epistemológico y praxiológico que permite abordar la práctica profesional del docente en educación física desde el paradigma de la complejidad.

Desde esta perspectiva se busca “comprender la pedagogía y la didáctica de la educación física -desde- la teoría de sistemas, la transdisciplinariedad, el principio dialógico, la no- linealidad, la auto-organización, la teoría de las emergencias, las inestabilidades y las fluctuaciones” (Correa, Murcia, & Soto, 2011, pág. 66), lo cual incidirá directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la didáctica plantea comprensiones no lineales que señalan nuevos temas, problemas, situaciones, énfasis y dimensiones, desde dónde pensar la acción educativa y se constituye en una realidad compleja susceptible de ser asumida como una experiencia que considera las emociones, las historias de vida, los imaginarios y las relaciones con el medio circundante como elementos centrales para promover el desarrollo del pensamiento, la acción y la comunicación (Murcia y otros, 2011, p. 67).

Por lo anterior, se plantea que la principal contribución de Correa y otros (2011) con el presente PCP es el esclarecimiento de la complejidad como paradigma epistemológico de

la educación física en el nuevo milenio, reflejándose principalmente en su campo didáctico, en el cual se crean nuevas situaciones experimentales, organizan e ingenian instrumentos de evaluación, se reflexiona sobre los aprendizajes y prácticas educativas en la relación docente-estudiante y se establecen diálogos inter y transdisciplinarios para comprender el intrincado proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus contextos (Correa, Murcia, & Soto, 2011).

Posteriormente, se realizó una búsqueda de información en el ámbito nacional. En un primer momento, desde la temática de la complejidad se encontró un artículo de investigación de la Revista Logos Ciencia & Tecnología, avances de la tesis doctoral en Ciencias de la educación Universidad Simón Bolívar, Barranquilla de Colombia, denominado “Educación y pedagogía en el contexto del paradigma emergente: una nueva forma de pensar y percibir el mundo para la formación de ciudadanía” de Jesús Enrique Archila Guío (2013); este artículo pretende generar algunas reflexiones, (como se ha venido realizando los últimos 50 años en el pensamiento occidental) sobre la educación, la pedagogía y la investigación, desarrolladas en el marco de las prácticas sociales de los seres humanos.

De acuerdo a lo anterior, el artículo de Archila (2013) aporta un abordaje sobre la organización y estructura histórica que se evidencia en la educación, generando una amplia mirada del cambio en la educación, de igual forma proponen un paradigma emergente que permite dar solución a una problemática de la sociedad, por ello, nos soporta la idea que a partir de una nueva mirada o desde un paradigma diferente es posible realizar una transformación, en nuestro caso desde la Educación física.

Este artículo permite de nuevo comprender porque se encuentra inmerso en la educación actual el paradigma occidental, validando las afirmaciones que se realizaron con respecto a este paradigma y como se veía inmerso en la EF. Posteriormente cómo desde la complejidad se puede proponer componentes para una pedagogía cuya intención radica en una visión para la educación en la actualidad, afianzando de nuevo nuestra propuesta desde el campo que nos compete, la educación física. La idea de presente proyecto surge a partir de las experiencias que nos brinda la vida, esencialmente desde el cuerpo, el movimiento y como lo entendemos desde el pensamiento complejo, mientras este artículo precisa su

planteamiento encaminado a un paradigma emergente, como solución a las problemáticas pedagógicas y ciudadanas del ser (2013), por esta razón, este trabajo no hace alusión a las temáticas que nos competen acerca del movimiento y la experiencia entorno a la realidad.

Ahora bien, desde la línea temática de la complejidad y desde su relación con la educación física, en el ámbito internacional se presenta *Jugando con el trío "Complejidad - Epistemología - Motricidad" desde la Educación Física* de Alejandro Almonacid (2006), el cual es un artículo de reflexión sobre las nuevas necesidades y exigencias en el ámbito educativo para el siglo XXI; para lo que realiza un estudio epistemológico de la educación física encontrando que una mirada compleja de la misma se da desde la ciencia de la motricidad humana.

Almonacid (2006) Inicia su reflexión indicando cómo la educación física ha estado ligada desde sus inicios en la Edad Moderna con una corriente de pensamiento positivista y por tanto reduccionista, basada en la perspectiva filosófica dualista, además realiza un recorrido por cada una de las corrientes de pensamiento que han acompañado la fundamentación epistemológica de la educación física hasta llegar al postulado de la Ciencia de la motricidad humana, expuesta principalmente por Manuel Sergio, la cual en la mirada de Almonacid (2006) está cimentado por el paradigma de la complejidad, que otorga una comprensión total del desarrollo humano.

Por lo anterior, se plantea que Almonacid (2006) contribuye al presente PCP develando uno de los enfoques epistemológicos (Hernández y Rosas, 2013) que junto a la experiencia corporal (Herrera y otros, 2000; Jaramillo y otros, 2009) contienen una visión compleja de la educación física, para de-construir y re-construir los fundamentos teóricos, metodologías de enseñanza, contenidos y secuencias de aprendizaje para este milenio, y así poder evidenciar un trabajo realizado sobre E.F y un paradigma emergente como la complejidad y cómo por medio de la motricidad humana se percibe el desarrollo del ser humano.

También destacamos el artículo titulado *Complejidad, educación y transdisciplinariedad* de Raúl Motta (2002), en donde se plantea que es posible planificar y reflexionar sobre contenidos transversales en educación, con una aproximación transdisciplinaria sobre la complejidad de lo real, en un contexto de mutación planetaria,

además enfatiza que en la actualidad se presentan grandes debates y transformaciones educativas. Se quiere una mirada transdisciplinar, y los docentes no tienen una epistemología acorde, este artículo analiza los estados de avance y las distinciones entre multidisciplinariedad y transdisciplinariedad.

Por lo consiguiente, resaltamos que Raúl Motta contribuye al PCP argumentando como se presenta el desafío de la articulación de los saberes, mediante un análisis crítico del surgimiento y el debate en torno a las nociones de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, en relación con el actual contexto de mutación global; y, de otra, la necesidad de ensayar distintas aproximaciones sobre las condiciones metodológicas que posibilitaron una verdadera práctica interdisciplinaria en educación. Aportando una realidad sobre los procesos que se viven en la enseñanza y el reto que se tiene al encaminarse en una mirada sobre los saberes y como se puede ver a la luz de la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad y lo que emerge de cada una.

¿Es viable la reforma?

Para dar cierre a este primer capítulo se abordarán los referentes de orden sociopolítico, en primera medida se acude a la Constitución Política de Colombia, en la cual el artículo 67 nos dicta que la educación es un derecho que posee todo ciudadano, en la cual deben participar diferentes factores entre los que se encuentra un conjunto de actividades físicas o recreativas para la formación integral del sujeto. Este documento también ostenta en el artículo 52: “El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano. Lo mencionado anteriormente nos posibilita validar la idea que, en la reglamentación política del estado, los individuos tienen el derecho de ser partícipes en los temas de educación, específicamente E.F, por ende, se contempla un acercamiento de los sujetos a estas prácticas y así mismo pensarnos en una reforma educativa que incida en la transformación de los sujetos.

Además, se presenta la serie de Lineamientos Curriculares de la Educación Física, Recreación y Deporte, donde:

Las finalidades de esta área se centran en el desarrollo humano y social, en un proyecto educativo que privilegia la dignidad humana, la calidad de vida, el desarrollo de la cultura y el conocimiento, la capacidad de acción y la participación democrática. Se reconoce la educación física, recreación y deporte como una práctica social del cultivo de la persona como totalidad en todas sus dimensiones (cognitiva, comunicativa, ética, estética, corporal, lúdica), y no sólo en una de ellas” (Ministerio de la Educación Nacional, 2010, pág. 5).

Es necesario recordar que el proceso de formación educativo nos condujo a querer desarrollar un proyecto de enseñanza-aprendizaje donde el ser humano se observe como una totalidad de dimensiones que hacen parte de su integralidad y no comprenderlas por separado. Aquí se evidencia la importancia que se genera con relación al desarrollo del ser humano y la práctica social por medio de la Educación Física, Deporte y Recreación, la anterior afirmación desde una interpretación del paradigma emergente, donde sustancialmente nace la idea con respecto a la reforma educativa.

Seguido y mirado desde el ámbito internacional presentaremos La Declaración Universal de los Derechos Humanos, producida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) desde donde se propone que:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Unesco, 1948).

La afirmación que se cree pertinente, es la importancia de la educación para la vida, teniendo en cuenta la relevancia que debe tener el pensar y las relaciones e influencias para el sujeto como ente perteneciente de una sociedad. Se manifiesta la educación, como uno de los derechos del ser humano, que interviene en el desarrollo personal y crecimiento de cada uno de acuerdo al contexto social y cultural en el que se encuentre inmerso. Así la educación es fundamental para la vida y desarrollo del ser humano.

Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) presenta la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte “proclama la fe de los pueblos en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y afirma su resolución de promover el progreso social y elevar el nivel de vida” (Unesco, 1978, pág. 1). Donde propicia la relación con la Educación Física y el deporte, pone de manifiesto el Artículo 1: La práctica de la educación física y el deporte es un derecho fundamental para todos.

Con esto en mente, todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo, como en el de los demás aspectos de la vida social. La E.F posibilita el desarrollo del ser humano desde sus dimensiones, donde es importante reconocer lo social, físico, psicológico, ético y por ende la identificación de los aportes en cada dimensión debe ser significativa dado que se debe entender el ser humano en esas interacciones a partir del movimiento que favorece su desarrollo.

Cada cual, de conformidad con la tradición de su cultura, sociedad o país, debe gozar de todas las oportunidades para practicar la E.F y el deporte, de mejorar su condición física, de alcanzar el nivel de realización deportiva correspondiente a sus dones y oportunidades brindadas por su entorno.

Se han de ofrecer oportunidades especiales a los jóvenes, comprendidos los niños de edad pre escolar, a las personas de edad y a los deficientes, a fin de hacer posible el desarrollo integral de su personalidad gracias a unos programas de educación física y deporte adaptados a sus necesidades (Unesco, 1978, pág. 4). En efecto, la E.F y el deporte son esenciales para el desarrollo de la persona, gracias a la interacción que le posibilita el cuerpo y la vitalidad que se resalta para la vida del ser humano en la sociedad; el estado debe garantizar y promover la práctica de la Educación Física, el Deporte y la Recreación como factor influyente en la formación de la persona en la sociedad.

Basándose en aquellas premisas, brindamos el sustento para que cualquier individuo tenga la posibilidad de participar en espacios formativos, siendo el desarrollo del ser

humano en su integralidad el ítem fundamental para ser partícipe de estas actividades. Pero, como ya se ha indicado, para nosotros intentar aportar o fortalecer esas carencias encontradas en la necesidad propuesta como punto de partida para el desarrollo de este proyecto, debemos acudir y sustentarnos desde la Unesco, organización que contempla cuatro pilares para la Educación, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser, estos pilares se deben tener como base para las competencias del futuro; Jacques Delors los plantea como inspiración u orientación para las reformas educativas. Morín comparte la idea de que estos pilares serán la base de reflexión para proponer cuales serían las opciones más adecuadas en una reforma educativa, una reforma educativa donde es importante la visión humanista y a su vez debe realizarse teniendo en cuenta factores como el momento histórico, los sistemas educativos, la funcionalidad y finalidad educativa entre otros.

Con todo lo anterior soportamos una reforma necesaria desde nuestro punto de vista, para aportar y potenciar esa necesidad observada desde la E.F fragmentada. Por ello, confiamos en la viabilidad de presentar desde una mirada educativa la reforma, donde se deben apropiar conceptos, teorías, metodologías y formas de implementación desde la visión de un paradigma emergente en pro de la formación integral del ser humano.

Una mirada educativa sistémica

La mirada educativa sistémica se abordará desde unos componentes denominados sistema humano, sistema biopedagógico y sistema metodológico-experiencial, los cuales vamos a ir desarrollando a lo largo de este capítulo, es importante reconocer que los tres sistemas se encuentran mediados por un factor fundamental denominado entorno socio-cultural.

Antes de esto, desde la mirada educativa es necesario aclarar que se debe transformar esa concepción positivista incapaz de percibir las interrelaciones que emergen en cada ser humano, entre las prácticas y los contenidos de la E.F, es propicio pasar a una mirada diferente, pensada a partir de una reforma educativa, que posibilite reconocer las carencias de una educación física desarticulada, una mirada diferente que reconozca al ser humano, en una multiplicidad de relaciones e interacciones.

Sistema humano

En concreto, debemos pensar en una disciplina que ha de abarcar el ser humano en su integralidad, donde encuentre un proceso de desarrollo humano teniendo en cuenta la dimensión corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética de cada ser, en relación con lo social, afectivo, psíquico, cívico y la manera en que siempre está en plena relación la una con la otra; recordando cómo se había dicho en el primer capítulo que es un ser único, con una identidad que se establece a partir de sus relaciones e interacciones.

Las anteriores dimensiones del ser, bajo la perspectiva del reconocimiento de un proceso de desarrollo humano de manera integral a partir de la acción educativa, admite “el ser humano como un ser que se reconoce diferente a otros, único e irrepetible” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, pág. 16). Un ser humano que, a través de su sentir, pensar y actuar se identifican como integro, tal y como se muestra en la Figura 3, sin desconocer ni desligar ninguna de las dimensiones humanas.

Entender el ser humano como un sistema de múltiples relaciones e interacciones que se constituye a partir de las experiencias que se le brinda al cuerpo y como cada una de estas influye de diferentes formas en cada ser humano, es importante reconocer como el ser humano se constituye en un ser único a partir de una identidad que se establece:

“mediante un conjunto de relaciones e interacciones, de las que surge como sujeto para apropiarse de sí mismo, de su subjetividad, en la construcción y materialización de sus propias aspiraciones y la dinámica de la vida social, mediante un proceso en el cual humaniza su mundo y construye su historia” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, pág. 18).

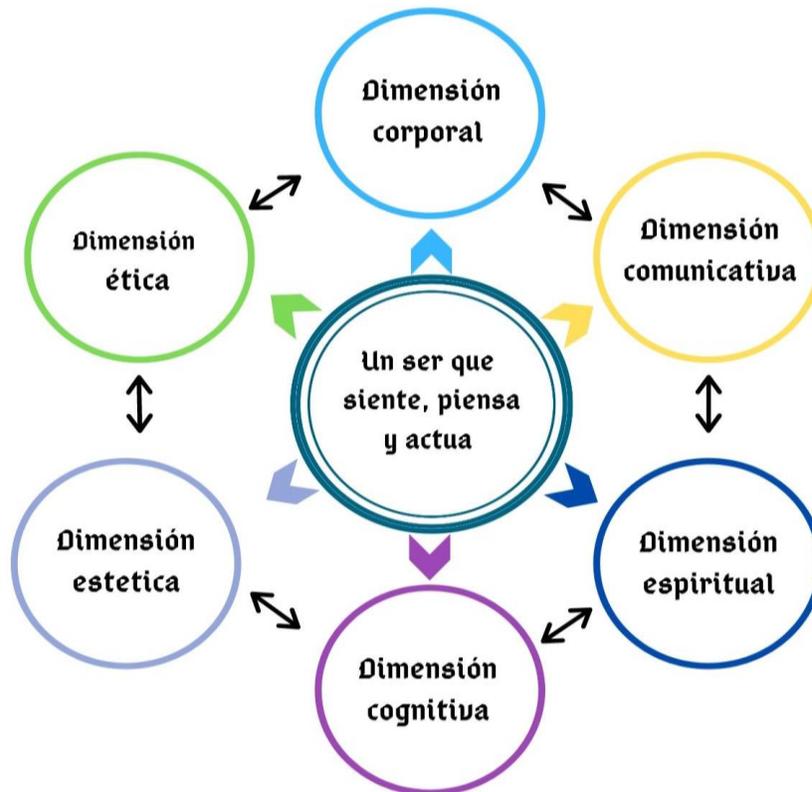


Figura 3. El desarrollo integral a partir del sentir, pensar y actuar.
Elaboración propia.

Entender este proceso educativo desde una mirada humana y social, donde es necesario comprender la dinámica interna de las dimensiones a partir de los tres conceptos claves para nuestra reforma, el sentir, el pensar y el actuar (ver figura 3). Para ello, es preciso visualizar como el proceso donde interactúa el sentir, pensar y actuar atañe directamente en diferentes dimensiones, la dimensión ética con el sentir, la dimensión cognitiva con el pensar y la dimensión corporal con el actuar, y estas a su vez conciernen en la dimensión estética, espiritual y comunicativa.

Es decir, exaltamos una relación directa entre el sentir con la dimensión ética que alude a los valores, a lo moral, esos códigos y criterios morales; por otra parte, el pensar y su relación con la dimensión cognitiva, que se centran en conocer al ser humano, “conocer el mundo circundante para interactuar con él y transformarlo” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, pág. 28), esa construcción de significados, sensaciones, emociones, estructuras y todos los procesos mentales. Aquí yace una relación entre las dimensiones que hacen referencia al sentir y al pensar dado que la dimensión cognitiva (pensar) es donde se realiza esa estructuración interna de los criterios y valores éticos, es decir aquellas significaciones propias que se le dan a cada una de las sensaciones, emociones, sentimientos o valores de cada ser humano.

Siendo así, la dimensión cognitiva, es donde se realiza una estructuración interna de significaciones propias o resignificaciones que cada sujeto le asigna a experiencias de diferente índole, que emerge de su constante relación con el entorno y los demás, es por medio de la dimensión comunicativa que los sujetos logran expresar sus incorporaciones relacionadas con significados, conocimientos, sensaciones y emociones, es ese uso de un lenguaje para poder comunicarse e interactuar con otros. Es esta misma línea, la dimensión estética es contemplada como la “capacidad profundamente humana de aprehender física, emocional, intelectual y espiritualmente (...), de manera integrada” (Ministerio de Educación Nacional, 1996), es decir, la forma particular que tiene cada sujeto de sentir, imaginar, seleccionar, reconocer, transformar y expresar, reconociendo al otro y su entorno. Por último, la dimensión espiritual, se constituye por esos valores espirituales y religiosos que surgen de la influencia cultural, aquello trascendental del interior de cada ser.

En esta medida, hay que precisar que para llegar al proceso de transformación, debe existir ese cuerpo actuante, que se expresa, siente, explora, vive y se comunica, por ello hacemos alusión a la dimensión corporal en una íntima relación con el actuar; que conlleva a un sin número de experiencias corporales “que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del hombre y la mujer con el mundo dando lugar a la vivencia y construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, pág. 23).

De modo que, encontramos una relación de todas y cada una de las dimensiones, porque ese ser que siente, piensa y actúa, está permeado por una serie de creencias religiosas y culturales, por valores, códigos morales, conductas, costumbres y hábitos; por un sentir profundo de todo aquello que nos agrada o no, de lo que nos llama la atención y por ende genera sensaciones o sentimientos; además la necesidad de expresar cada una de estas características propias permite que el ser humano se comunique e interactúe con otros según la situación, por medio de un lenguaje o símbolos lingüísticos.

En otras palabras, la dimensión ética, cognitiva y corporal como tres dimensiones que atañen directamente al sentir, pensar y actuar respectivamente, y la dimensión estética, comunicativa y espiritual haciendo referencia a lo creativo, lo substancial y particular de cada ser, envuelven y se relacionan con las demás, tal y como se muestra en la figura 4.

En síntesis, debe ser visto el ser humano desde su totalidad, como sistema en el cual no es posible afectar una de sus dimensiones sin generar efecto en las demás, superando esa tradición-visión cultural y social que lo ha abordado de manera unidimensional, parcial y aislada.

Entonces, para el desarrollo de nuestra propuesta educativa se harán uso de algunos elementos, contenidos, instrumentos para generar un proceso de desarrollo íntegro y multidimensional, donde cada una de las dimensiones se encuentra en constante relación de las otras. Hay que resaltar la importancia de esos procesos cognitivos que conducen a la “re significación que cada individuo les dé a sus experiencias (relaciones y acciones) éticas, estéticas, eróticas, cognitivas y comunicativas” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, pág. 25) y la manera en que estos cambios o transformaciones permiten expresarse en el marco de una cultura o sociedad específica, incidiendo en valores, costumbres y hábitos. Por todo lo mencionado es importante reconocer el papel que juega la experiencia corporal dado que “comprende todas las acciones corporales aprendidas y no aprendidas las cuales se desarrollan conforme a los procesos de relación del hombre en sus distintas dimensiones” (Ministerio de Educación Nacional, 1996, pág. 26), haciéndose necesario trabajar en esas acciones que potencializan todas y cada una de las dimensiones.

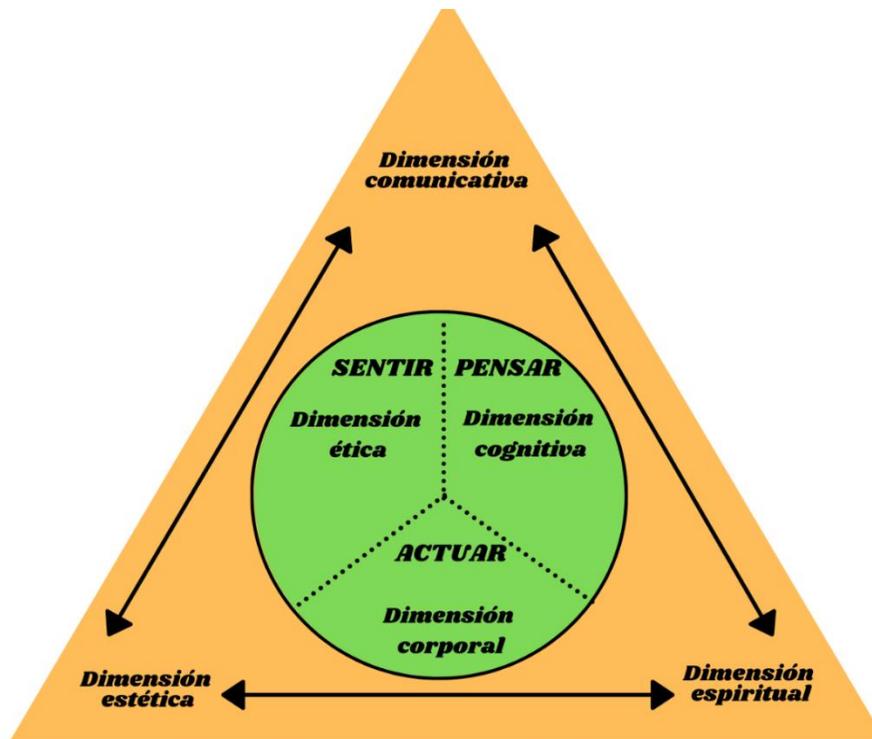


Figura 4. Interacción del sentir, pensar y actuar con las dimensiones del ser humano. Elaboración propia.

En concreto, cada ser humano posee su identidad propia, haciéndose irrepetible de acuerdo con lo que emerge de la organización interna y de su mundo, esta organización se genera a partir de la variedad que nos provee el entorno y de la percepción subjetiva que se tiene de los movimientos, prácticas y culturas que permean su desarrollo, sin dejar de lado lo objetivo, en referencia a objetos, conocimientos y prácticas.

En síntesis, pensamos una E.F capaz de potenciar los conocimientos y capacidades del ser humano sin tener que pasar por la desarticulación de ambos, además, de reconocer al ser humano en su multidimensionalidad, con su caracterización propia otorgada por su constante relación del cuerpo con el aspecto sociocultural en el que se encuentra y también la que se genera con sus semejantes.

En consecuencia, es adecuado pensar en el cambio de la concepción de cuerpo en la E.F desde la mirada positivista, que es cuerpo-objeto y pasar a comprenderlo y entenderlo como un cuerpo-sujeto, expuesto por Luz Elena Gallo desde los argumentos de Manuel

Sergio como aquel que: “extingue los dualismos existentes y se sintoniza con el paradigma de la complejidad” con ello hace alusión al cuerpo como un sistema complejo que está compuesto por varias partes que están interconectadas o entrelazadas” (2010, pág. 284).

Es oportuno comprender que cada cuerpo-sujeto posee significados propios que nacen de la experiencia y la manera en que percibe e interioriza cada proceso en el que se ve inmerso; ese sentir, pensar, comprender que lo identifica y viabiliza el ideal propio de cada ser humano. Estas apropiaciones se manifiestan a través de su cuerpo, siendo producto de los procesos que se realizan internamente, haciendo referencia a la corporeidad, lo que identifica su forma de ser, aquellas emociones expresadas por medio del cuerpo y vividas por él, por ello se trae a colación a Luz Elena Gallo citando a Trigo cuando afirma que “La persona se manifiesta a través de su cuerpo, pero esas mismas manifestaciones-emociones, sentimientos, pensamientos- son parte de ese cuerpo” (Benjumea, 2010, pág. 174), pues hay un aporte significativo desde la integración de las dimensiones y específicamente las que aluden a sensibilidades y emociones.

Así cada manifestación que se percibe, es un proceso de apropiación interno, de esta forma el proyecto reconoce la importancia que tiene cada ser humano en relación a su identidad y cómo influye en su desarrollo; cada persona tiene una identidad irrepetible y esta se ve permeada por el contexto social y cultural en el que se encuentra, la forma de expresarse, de caminar, de hablar, de comportarse, tienen rasgos propios, tal vez comunes, que se van adquiriendo a partir de las diversas experiencias y aprendizajes que proveen estas mismas. Por esta razón, las prácticas y experiencias para cada persona son interiorizadas e impactan de forma distinta a cada sujeto, sin importar que sea la misma práctica o actividad que se realice, cada uno le da un significado diferente, es decir, cada ser humano le otorga ese sentido único.

Por lo tanto, la iniciativa en torno a la reforma, pensada desde un paradigma emergente, presenta como intención educativa incidir en el sentir, pensar y actuar, donde este individuo sea capaz de identificar, comprender, interrelacionar y organizar, las nuevas experiencias, contenidos, objetos, acciones, relaciones interpersonales y dimensiones del ser humano; que para nosotros son las características constituyentes de la realidad de cada

quien, necesarias para propiciar la transformación de un sujeto inmerso en el pensamiento complejo.

En otras palabras, se busca la formación de un ser capaz de identificar los elementos más cercanos y significativos a su alrededor que generen sensaciones, sentimientos o experiencias que reconozcan aspectos propios, generar su propia comprensión de las relaciones entre sujetos, mediadas por algunos elementos del entorno como espacio, tiempo, historia u objetos generadores de estructuras fundamentales a tener en cuenta en la vida. Además, se debe encontrar en la capacidad de organizar lo que la experiencia brinda, siendo significativos aspectos como: percepción, valores, sentimientos; es decir, el reconocimiento de sí mismo para la construcción de una identidad propia. Por último, el proceso de interrelacionar, se refiere al hecho de poder comunicar y expresar por medio del cuerpo todo lo adquirido en sus experiencias, sus sensaciones, sentimientos, emociones y cada saber que identifica su condición humana.

Las anteriores características de la realidad del ser humano permiten un primer acercamiento a lo que se busca con esta iniciativa, pero para comprender nuestro propósito de formación, presentamos un sustento teórico que atañe directamente al desarrollo del ser humano, por lo que se hace pertinente conocer cómo incurre el entorno, la cultura y la sociedad en este proceso.

Entorno socio-cultural

Siendo así, surge un componente denominado entorno socio-cultural, el cual influye directamente en el sistema humano, busca sustentar la idea de que todo lo que nos rodea aporta e influye en el desarrollo del ser humano, con esto queremos decir que todo lo que se encuentra alrededor de cada sujeto genera percepciones, contenidos, experiencias muy significativas o en otros casos con muy poca relevancia. En relación con esto, lo humano visto desde el enfoque de la complejidad se relaciona con "sujetos sociales sistémicos en situación de influencia recíproca, capaces de establecer, mediante una variedad de actividades y formas de expresión, determinada red compleja de relaciones e interacciones sociales con el entorno del cual forman parte indivisible" (Morín, 2017,

pág. 11). Es decir, cada sistema humano se ve mediado por el contexto influenciador y moldeador del cada cuerpo-sujeto.

Se aclara esto, porque cada cuerpo-sujeto se encuentra en una relación inmediata con su entorno, por ello es necesario no pensarse por separado o como unidad mínima, por el contrario, entenderse como esa relación constante donde las entidades individuales no escindan de su entorno, donde se forme ese transitar del interior al exterior y viceversa. En otros términos, todo lo que sucede en el exterior genera un proceso interno que se manifiesta en cada persona. Razón por la cual se contempla que:

“no se puede aceptar la dualidad o disociación del organismo de su entorno, resulta inadmisibles explicar el desarrollo de la cultura sobre la base de relaciones que le son internas sin referencia a un entorno que no solo es generado por la cultura, sino que al mismo tiempo posibilita la organización de esa cultura” (Lavanderos & Malpartida, 2012, pág. 26).

Siendo así, es necesario comprender que, en ningún momento, el ser humano puede desprenderse de las relaciones que surgen a su alrededor; y es de esta manera, que toma sustento propio cada forma de ser, en un proceso que atañe el interior y exterior donde se ven implícitas las adversidades, necesidades, hechos, percepciones y pensamientos que se van adquiriendo en el transcurso de la vida. Para nosotros, es partir de esas gafas diferentes con que se ve el mundo, esa mirada en la cual el sujeto debe encontrar una aproximación a la formación de un ser con la capacidad de identificar, comprender, interrelacionar y organizar los elementos más propicios para generar transformación, pero con la participación que implica situarnos en un entorno socio-cultural. Por lo tanto, “el entorno se expresa evidentemente a través de la cultura” (2012, pág. 26) es así, que la cultura permea la identidad de cada ser humano, entendiendo el entorno, como aquel que posibilita los elementos para generar una organización desde la disposición de las partes que surgen en el interior y exterior, percibiéndolas como un todo.

Entonces el ser humano adquiere y percibe todo aquello que nos rodea, es por medio de los diferentes elementos y significados que están entrelazados y permeados por la cultura (sin desligarse, por el contrario, son un complemento), que cada ser humano va adquiriendo memoria personal a partir de aquellas herramientas y características que

identifican a un grupo social en consecuencia a una cultura determinada. Dicho por Soto citando a Morín: "El ser humano conoce por sí, para sí, en función de sí mismo, pero también por su familia, por su tribu, por su cultura, por su sociedad, para ellas, en función de ellas" (Soto, 1999, pág. 242).

La cultura se ve enriquecida por sus saberes, sus lenguas, sus creencias y maneras de aprender que la identifican. Es por medio de estas características que el ser humano se apropia e identifica con estos elementos y los hace parte de él, pero también la cultura: "(...) está vitalmente abierta a su mundo exterior, que de él extrae conocimientos objetivos y que los conocimientos e ideas migran de cultura a cultura" (Soto, 1999, pág. 246). En resumidas cuentas, esta interacción de conocimiento implica y permite el origen del conocimiento humano, pero por supuesto está en constante cambio y existe un proceso de transformación tanto en la cultura como el sujeto que se encuentra en ella. Ratificando de nuevo la idea de que cada ser humano no se puede aislar de los elementos entorno-culturales y por ello se ve sujeto a los cambios y transformaciones que su entorno puede presentar, como lo podemos ver en la figura 5.

Podemos ver que esta unidad denominada entorno-sociocultural, va a determinar aquellos aspectos propios de un sistema, una sociedad; en efecto, esta no existe sin individuos, son las relaciones entre ellos las que la generan. Precisamente por ello la sociedad retroactúa sobre los individuos, puesto que ella les aporta la cultura, la lengua, los conceptos, la educación, la seguridad, etc. Dicho de otra manera: "nosotros generamos una sociedad que nos genera a nosotros" (Soto, 1999, pág. 199).

En toda sociedad, se evidencia una serie de interacciones entre los elementos culturales, lingüísticos, entre objetos, relaciones y acciones, con ello hacemos alusión a un sistema que se encuentra bajo la interacción de los elementos que constituyen una unidad global, un conjunto de interacciones mutuas donde "el valor de los elementos (los signos lingüísticos) no depende de su sustancia, sino "únicamente de las relaciones que mantienen entre sí" (sus reglas de posición, su desplazamiento, su acción recíproca)" (Soto, 1999, pág. 21). Razón por la cual, se puede entender la sociedad "como organización de relaciones y transformaciones, que opera configurando entorno y recreando

las relaciones que finalmente definen su identidad como cultura-entorno” (Lavanderos & Malpartida, 2012, pág. 26).



Figura 5. Configuración y recreación del ser y el entorno socio-cultural. Elaboración propia.

En síntesis, el sistema socio-cultural pone de manifiesto que el ser humano siempre se encontrará en una relación directa con su entorno, y cada experiencia que va adquiriendo genera un significado propio en cada sujeto, siendo el entorno-cultural los moldeadores de una sociedad y todo lo que se encuentra inmerso en ella.

Para comprender cómo influye el entorno socio-cultural en el desarrollo del ser humano, es necesario pensarnos desde la mirada compleja, donde el sistema son las relaciones que determinan una unidad global, por ello evidenciamos como el entorno socio-cultural se encuentra en una red de relaciones que se complementa, el entorno brinda los diferentes elementos que dan esencia a las diferentes interpretaciones que va adquiriendo el ser y que son el reflejo de la cultura, aquella que le dan un sentido de identidad y por supuesto la sociedad se concibe por medio del entorno – cultural, la identidad de cada sujeto y como se relaciona con los demás, comprendiendo que detrás de este sujeto esta permeado de diferentes experiencias y creencias que ha adquirido.

Resaltando esto, el ser humano siempre se encontrará influenciado y transversalizado por el entorno socio – cultural, de acuerdo a este sistema, el sujeto va adquiriendo su identidad, creando sus vivencias y experiencias, brindando las diferentes relaciones sociales y este se expresa con los demás y reconoce la multidiversidad que tiene

cada uno, organizando cada una de sus experiencias y generando las diferentes interrelaciones con lo interiorizado y con los sujetos a su alrededor.

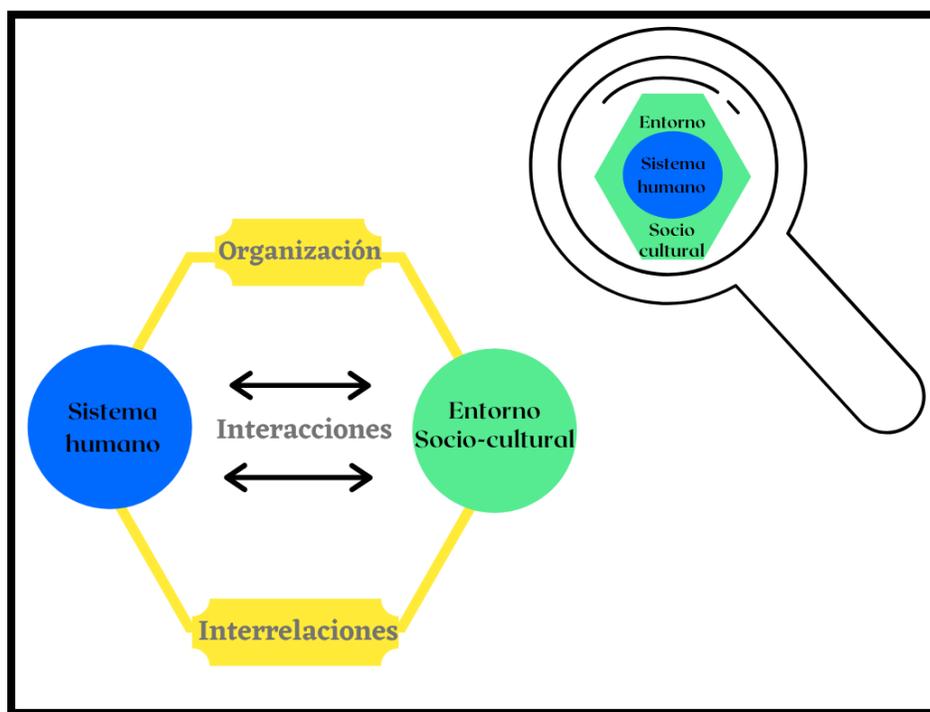


Figura 6. Interacción constante entre el sistema humano y el entorno socio-cultural. Elaboración propia

Ahora es oportuno identificar la idea con respecto a los conceptos de organización, sistemas e interrelaciones, puesto que a partir de estos tres grandes conceptos que nos brinda la visión compleja, se propiciara un acercamiento a la formación de un ser humano que adquiera la capacidad de identificar, comprender, interrelacionar y organizar. La interacción, es tomada como el punto central para contemplar relaciones entre organización, sistemas e interrelaciones. Recordando que este concepto trinitario posee tres rostros de una misma realidad, pero que a su vez se hacen inseparables y distinguibles.

Se entiende por organización: “la disposición de relaciones entre componentes o individuos que produce una unidad compleja o sistema, dotado de cualidades desconocidas en el nivel de los componentes o individuos” (Morín , 2001, pág. 123) . En la misma línea, se comprenden los sistemas como “una interrelación de elementos que constituyen una entidad o unidad global. Tal definición comparte dos características principales, el primero

es la interrelación de elementos, el segundo es la unidad global constituida por estos elementos en interrelación”.

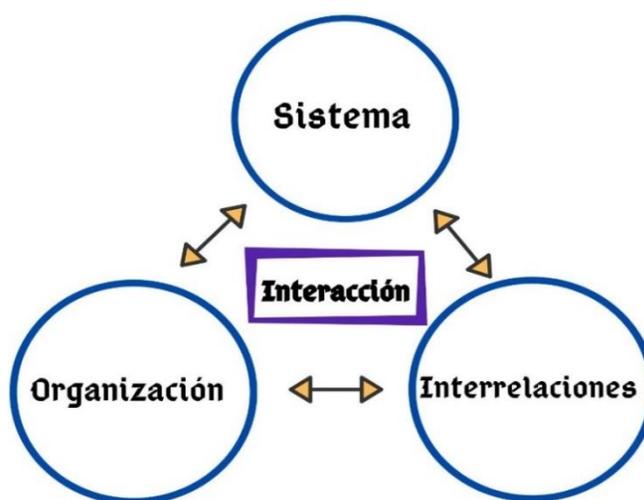


Figura 7. Interacción, un concepto trinitario. Elaboración propia a partir de Morín (2001)

Con todo y lo anterior, se afirma que la interacción que se puede identificar de esa relación trinitaria (sistema, organización, interrelación), con respecto a un fenómeno social se encuentra mediado por el entorno-cultural. Así, es como la interacción permite un sin número de relaciones entre estas, es adecuado manifestar como la organización y las interrelaciones constituyen múltiples sistemas, múltiples sociedades. En síntesis, organización y sistemas entretejidos por las interrelaciones y en esta medida las tres anteriores englobadas por las interacciones. Dicho en otras palabras “El sistema es el carácter fenoménico y global que toman las interrelaciones cuya disposición constituye la organización del sistema” (Morín , 2001, pág. 123).

El transitar en este pensamiento complejo en busca del primer acercamiento a la formación del ser humano nos lleva a comprender según la visión Morinista, la integración de tres conceptos, que sin obsérvalos por separados, cada uno es distinguible; la interrelación es el punto de complemento entre los sujetos y los elementos que se presentan, en otros términos “el sistema es la unidad global de comprender todo en interacción de acuerdo a las características que presente y la idea de organización se centra de contemplar cada una de las partes dentro en un todo (Soler, 2007).

De manera que, es importante reconocer la organización y las interrelaciones que emergen con respecto al entorno socio-cultural y como se complementan en el desarrollo del ser humano ya que “los sistemas serían representaciones de un conjunto de situaciones, fenómenos, procesos que pueden ser modelizados como una totalidad organizada, con una forma de funcionamiento característica” (Delgado, 2018, pág. 80). Por ejemplo, cada institución permite internamente unas relaciones a partir de los sujetos, los materiales, el docente, las actividades y todos esos aspectos que influyen a la hora de generar vínculos de interacción, pero aquí se van a observar diferentes comportamientos porque tal vez fuera del sistema-colegio hay otros aspectos que ya han marcado esa lógica interna (corporeidad) de cada sujeto, lo cual probablemente lo conllevara a actuar según las experiencias y vivencias por que las ha pasado un cuerpo y que a su vez permean al ser humano.

El proceso de transformación de cada ser humano, debe ser a partir de la integración de aquello que es propio de cada cuerpo-sujeto, eso que lo caracteriza e identifica y forma parte de su corporeidad, el cual desde el ámbito educativo, específicamente debe pasar por un proceso de enseñanza-aprendizaje que reconozca sus rasgos particulares y donde se genere una apropiación de ellos mismos, recreando lo que se adquiere con lo que se tiene, reconociendo lo que lo rodea y configurarlo como un todo.

Llegado a esta instancia es necesario presentar cómo nace la relación entre el principio sistémico y las características de la realidad del sujeto, teniendo en cuenta lo manifestado con respecto al entorno socio-cultural para comprender que en cada una de ellas se interactúa y por lo tanto se posibilita un proceso de interiorización y expresión particular de cada individuo. Es por ello, que se hace énfasis en la relación entre las características que se pretenden formar en el ser humano y lo que provee el situarnos en un entorno socio-cultural, donde se determinan sus relaciones, de tal modo que el ser humano se encuentre en la capacidad de generar sus propias organizaciones de acuerdo a lo que su entorno socio-cultural le propicia.

En suma, se contempla el ideal de un ser auto-eco-organizativo, el cual tiene en cuenta lo particular de cada uno, que escucha, reconoce y apropia posibles alternativas; además de reconocer su entorno socio-cultural para ejecutar acciones de acuerdo a las situaciones o problemáticas encontradas; en otros términos en lo auto, se debe observar y

reconocer la lógica interna de las experiencias tenidas anteriormente, las características propias de cada sujeto y como estos atañen en las dimensiones del ser humano, identificar que sensaciones, sentimientos generan estas experiencias y percibir si las nuevas experiencias conllevan a conocer y explorar nuevas sensaciones, sentimientos u emociones.

Respecto a lo eco es importante que el ser humano tenga la capacidad de identificar el entorno-sociocultural donde se encuentra, que explore nuevas cosas y reconozca las características particulares de los otros, que lo lleven a combinar o asociar elementos, contenidos, ideas o conocimientos propios con los nuevos o diferentes. En cuanto a lo organizativo se busca la aplicación de principios que posibiliten mantener o transformar la organización de los elementos que surgen en lo auto y lo eco, donde el ser humano pueda ordenar y entretrejer las sensaciones, los conocimientos, los contenidos y las experiencias que estas mismas generan y a partir de ello, lograr diferentes formas de expresarlas teniendo en cuenta a los otros y el contexto.

Dicho de otra manera, se trata del cómo dinamizar las relaciones a partir de una serie de principios propios que se van adquiriendo a lo largo de la experiencia corporal y así poderlos mantener o transformar. El proceso auto-eco-organizativo pasa por observar y comprender la autonomía de los seres vivos de acuerdo a su desarrollo en lo eco-organizador, comprendiendo que este ser se encuentra en un medio ambiente y por ello se generan diferentes relaciones. (Luengo, 2016).

Lo anterior, nos permite introducir la perspectiva ecológica en la acción humana, lo que equivale afirmar que toda acción humana es acción ecológica, ya que no opera sola, sino en un ecosistema de acciones y, por tanto, no depende sólo del actor que la ejecuta, si no de algunos factores externos que la moldean y es de esta manera que se pretende formar en intenciones de autonomía, auto ecológica y auto-organizativa. Se puede decir que lo auto-eco-organizativo hace énfasis en diversos tipos y formas de articulación del todo y las partes. Por lo tanto, esta característica del ser auto-eco-organizativo se encuentra referenciada en gran medida por lo proveniente del entorno socio-cultural. Al respecto, las vivencias en el entorno se hacen significativas de manera particular, en cada sujeto se pueden comprender de diversa forma de acuerdo a sus conocimientos e historia particular.

Como se ha reiterado, esta reforma de pensamiento surge desde la mirada del paradigma emergente, paradigma basado en un pensar complejo, el cual según Morín debe presentar condiciones muy numerosas para ser complejo, entre ellas: debe unir el objeto al sujeto y a su entorno; no debe considerar al objeto como objeto, sino como sistema / organización que plantea los problemas complejos de la organización. Entonces, desde la E.F, el ser humano auto-eco-organizativo se debe encontrar en la capacidad de articular los contenidos y prácticas, reconociendo el ser humano como un ser integrado de relaciones internas y externas que son propiciadas por el cuerpo, donde ese cuerpo-sujeto se debe entender desde sus dimensiones en y por un todo, sin olvidar que ese ser humano ya posee una serie de experiencias que han permeado su identidad, dado que se encuentra inmerso en un entorno socio-cultural.

Para concretar nuestra perspectiva del ideal de ser humano, se acudió a las características de la realidad del sujeto contempladas a través del identificar, comprender, interrelacionar y organizar elementos, acciones e interacciones bajo la influencia del entorno socio-cultural como posibilitador de la auto-eco-organización de las experiencias y lo que brinda cada una de ellas. Pero todos estos procesos implican una forma de conocer el y en el mundo, de allí la necesidad de presentar la teoría cognitiva que daría soporte a lo que hasta acá se ha presentado para hacer realidad la reforma e incidir en el desarrollo del ser humano.

Cabe resaltar entonces la teoría de la Enacción, porque reconoce la cognición como algo inseparable de los procesos de percepción-acción, donde las experiencias provienen del hecho de tener un cuerpo sensorio-motor, en acoplamiento con el ambiente, para nosotros entorno socio-cultural; estas experiencias aluden a esa dimensión biológica o corporal y a sus implicaciones en todas y cada una de las dimensiones del ser humano, reconociendo la importancia de la capacidad sensorio-motora que ostenta un cuerpo-sujeto en el proceso de percepción y conocimiento del y en el mundo, motivo por el cual es el propio sujeto el que construye su mundo y a su vez se encuentra en ese mundo.

Se hace uso de la Enacción, como teoría cognitiva, que se aleja de la concepción dualista entre cuerpo-mente (cognición), y la presenta desde una visión diferente donde contempla el cuerpo como estructura de la cognición, donde la persona, que posee un

cuerpo puede actuar, es decir llevar a cabo las acciones del sentir, pensar y actuar. De acuerdo con ello, la teoría de la Enacción nos posibilita los elementos para conjugar un proceso de enseñanza-aprendizaje, en busca del desarrollo de un ser humano auto-eco-organizativo desde la E.F.

La Enacción plantea como ejes la percepción y la acción, entendiendo que “el mundo no es algo que nos haya sido entregado: es algo que emerge a partir de cómo nos movemos, tocamos, respiramos y comemos” (Montero, 2009, pág. 155), en concordancia con esto, es por medio del movimiento que el ser humano construye su mundo e interactúa con él, ya que la realidad no es algo dado. Además, al comprender la percepción como acción, esta iría impregnada de una intención que se configura desde los diferentes elementos que provee el entorno.

En efecto, se percibe que la realidad del sujeto se encuentra en constante cambio, así como el sujeto mismo, debido a la capacidad sensorio-motora que posee cada cuerpo-sujeto, siendo así, es un cuerpo capaz de percibir múltiples experiencias que involucran al sujeto en una acción e interacción constante con su entorno socio-cultural. En suma, “la percepción no es una representación de algo exterior separado, sino la vinculación entre el sistema sensorial y el motor que explican cómo la acción puede ser guiada perceptualmente en un mundo dependiente del que percibe” (Montero, 2009, pág. 158). Dicho enfoque debe contemplar, tanto la función como la expresión de la corporalidad, es decir, la conjugación entre cuerpo, mente, entorno y deseo.

“El enactivismo intenta aclarar las relaciones existentes entre los niveles explicativos personales (sujeto, agente, significado, acción, percepción) y sub-personales (procesos fisiológicos, procesos neuronales, dinámicas de acople entre sistemas). Para ello, el enfoque enactivo se basa en conceptos que se apoyan mutuamente para formar un núcleo teórico: la autonomía, la búsqueda de sentido, la corporeización, la emergencia y la experiencia (Di Paolo, 2010)”.

La Enacción, vista desde la perspectiva de enseñanza-aprendizaje entiende lo mental como una forma de actividad que emerge de lo corporal, se concibe como una acción corporeizada, que a su vez presenta la cognición corporeizada, situada y extendida. La cognición corporeizada alude a comprender lo mental como una forma de actividad que

emerge de lo corporal, es decir lo sensorial y lo motor forman parte del mismo sistema cognitivo. Aquí es posible encontrar un proceso de conceptualización, significados propios, un reemplazo donde se cambia la cognición y debe acoplarse a las continuas dinámicas entre los organismos, es decir los sistemas abiertos, sistemas dinámicos. Tanto los estados y las conductas son el resultado de una auto-organización; en esta acción debemos tener en cuenta el esquema corporal y la imagen corporal, que no se contemplara desde el representacionismo, si no como aquello que emerge desde las interacciones de cuerpo con otros, con objetos y el medio.

La imagen corporal hace referencia a aquello que se encuentra desconectado, que contempla la génesis, organización y la dinámica, en tanto el esquema corporal alude a aquello que se encuentra conectado, infiere en tanto a la anatomía y la fisiología corporal. Siendo así la imagen corporal emerge a partir de la información semántica corporal que se adquiere verbal y visualmente con respecto a las propiedades nuestro cuerpo, en tanto el esquema corporal es una visión que tenemos de nuestro cuerpo, de las partes que lo componen, de las posibilidades de movimiento y acción, así como de sus diferentes relaciones. Estos dos elementos afirman la idea de que el cuerpo intrínsecamente posee la capacidad de regular, restringir o configurar la naturaleza de la actividad humana, y por ello la afirmación de que lo mental es una forma de actividad que emerge de lo corpóreo.

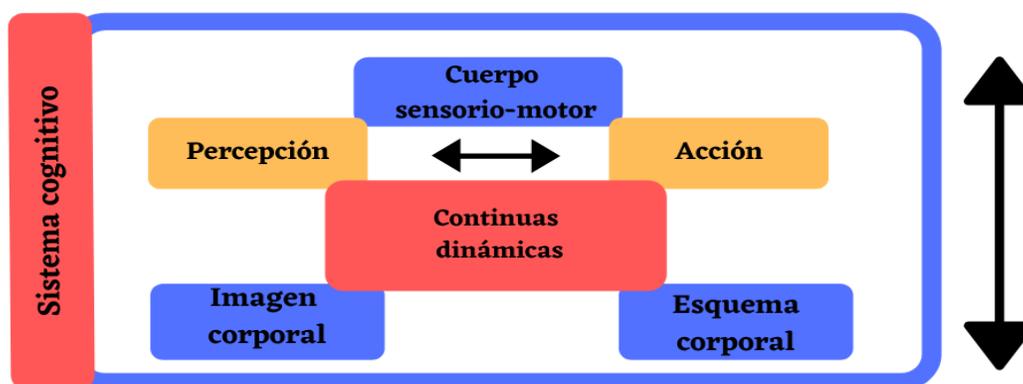


Figura 8. Relaciones del sistema cognitivo. Elaboración propia

Después de resaltar como todo proceso cognitivo involucra el cuerpo y viene impregnado de experiencias, es oportuno presentar la cognición situada, como un proceso que depende del ambiente en el que está ese cuerpo, es así como el sujeto se

encuentra en una construcción histórica y cultural, como un ser activo, práctico y relacional. Por lo tanto, el sistema cognitivo dependería de las condiciones características que presenta el entorno-sociocultural.

Los diferentes conceptos se crean con el cuerpo y desde el cuerpo, a partir de las diferentes situaciones en que cada uno participa. Se entiende que la actividad cognitiva no depende exclusivamente de lo que hace la mente o el cuerpo en soledad, la cognición se sirve de los recursos ambientales para su estructura y funcionamiento, en esta perspectiva la cognición es algo que emerge en el organismo a partir de los encuentros directos con el entorno socio-cultural, una cognición situada es una cognición relacional, tanto en su origen como en sus dinámicas. (Restrepo, 2018, pág. 119).

De acuerdo con lo anterior, el origen de los procesos mentales depende de una inmersión en el contexto, la acción situada debe comprender que el ser humano está sujeto a múltiples percepciones y acciones, interacciones con otros y estas a su vez permean el ser humano, presentando una constante interactividad y entornos con diferentes condiciones de posibilidad (Ver figura 9).

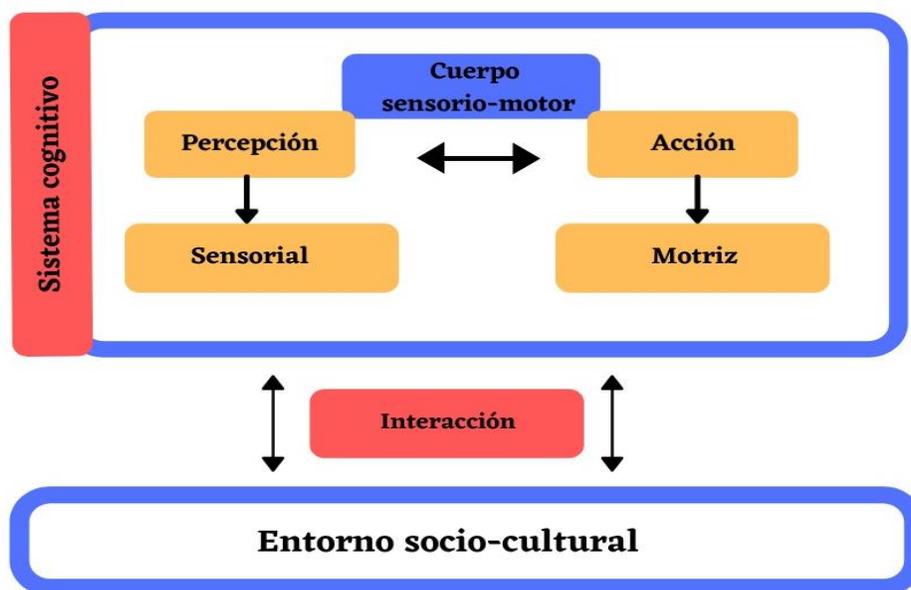


Figura 9. Conexiones entre la cognición corporeizada y situada.
Elaboración propia

Por último, se encuentra la cognición extendida que hace referencia a la creación de nuevos sistemas donde la cognición amplía y expande los límites, influenciando todos los

elementos personales y culturales disponibles para asociar, articular e interrelacionar con otros en un entorno socio-cultural, generando extensiones culturales que conforman el sistema cognitivo; estas extensiones a partir de un proceso previo de auto organización no son simples anexiones contingentes, sino constituyentes necesarios de este sistema, cambios y transformaciones de un proceso cognitivo, mediado por el cuerpo y la ubicación de ese cuerpo, para articular ese conocimiento al interactuar y comunicarse con otros. Por esta razón se amplía la interacción de la cultura, en conexión con la cognición corporeizada y situada donde se puede observar un sistema grupal conformado por sujetos interactuando entre sí y con diferentes elementos para poder ejecutar variedad de actividades que no se ejecutan aisladamente, podemos concebir la cognición extendida como la suma de inteligencias contextuales que operan como estructuras complejas. (Restrepo , 2018, pág. 125).

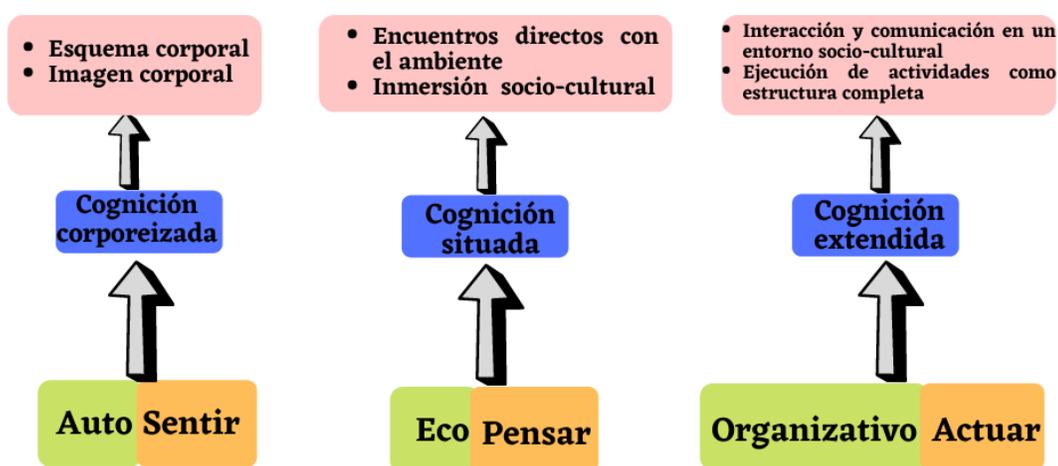


Figura 10. Elementos que brinda la corporeización de la cognición.
Fuente: Elaboración propia a partir de Restrepo (2018).

Hasta el momento, para la propuesta de una reforma se han presentado algunos aspectos claves para realizar un proceso de transformación en el sujeto, como lo son, el principio sistémico, las características del ser humano a formar, concretadas en un ser auto-eco-organizativo, relacionando las dimensiones del ser humano (ética, estética, cognitiva, corporal, espiritual, estético y comunicativo), y la Enacción cuyos fundamentos se entienden a partir de la cognición corporeizada que alude al organismo desde sus génesis, organización, dinámicas, anatomía y fisiología corporal con relación al aspecto cognitivo; la cognición situada en relación con los encuentros directos entre el sistema ser humano y

el sistema socio-cultural; y por último, la cognición extendida donde observamos una interacción socio-cultural con individuos, objetos, elementos, temas, contenidos, etc.

Tabla 2 Relación entre la Auto-Eco-Organizativo y la Corporeización de la Cognición.

Características del ser humano	Corporeización de la cognición
Auto	Cognición corporeizada
1. Recordar y reconocer las experiencias previas de cada una e identificar sensaciones u emociones que se generaron de aquellas vivencias. 2. Percibir nuevas emociones o sensaciones a partir de nuevas experiencias corporales. 3. Reconocer el cambio o la asociación de las emociones o sensaciones que se generaron de las experiencias previas y nuevas.	Sistemas dinámicos Imagen corporal Esquema corporal
Eco	Cognición situada
1. Reconocer el entorno socio-cultural en el que se encuentra (familia, colegio, universidad, trabajo) y su cultura e identidad (creencias, principios, lenguaje, normas). 2. Experimentar relaciones con los demás sujetos reconociendo la variedad de pensamientos, conocimientos, y propuestas. 3. Combinar o asociar conocimientos, pensamientos, propuestas, emociones o sensaciones según su entorno socio-cultural.	Contribución histórica y cultural. Encuentros directos con el ambiente. Inmersión sociocultural.
Organizativo	Cognición extendida
1. Actuar coherentemente según la diversidad de experiencias previas o nuevas y la ubicación en un entorno específico. 2. Entretejer las diferencias sensaciones, emociones, temas, conocimientos, contenidos y pensamientos que se van adquiriendo de las experiencias corporales para luego expresarlas con su cuerpo. 3. Expresar, crear y transformar nuevas ideas a partir de las situaciones y relaciones con el otro y el entorno.	Sujetos interactuando entre sí y con otros elementos. Ampliación, articulación y organización en un entorno socio-cultural.

Fuente: Elaboración propia a partir Restrepo (2018), Morín (2001), Soto (1999)

Para finalizar este apartado pensado a partir del desarrollo humano, se establecerán las relaciones explícitas encontradas con respecto al ser auto-eco-organizativo, las características del ser humano a formar y cómo los fundamentos que viabilizan la teoría de la Enacción, posibilitan relaciones entre las intenciones y los contenidos.

Sistema biopedagógico

Para continuar, es preciso responder algunos interrogantes que surgen como: ¿En qué consiste una reforma del sentir, pensar y del actuar?, ¿Dónde se debe aplicar esta reforma? En primera instancia, nuestra reforma está pensada desde una perspectiva educativa, por lo tanto, el querer aplicar una reforma al sujeto implica establecer que tanto la educación, como sus procesos y dinámicas también debe pasar por una reforma, es decir, Una reforma de enseñanza-aprendizaje que incida en la transformación del sentir, pensar y actuar del sujeto.

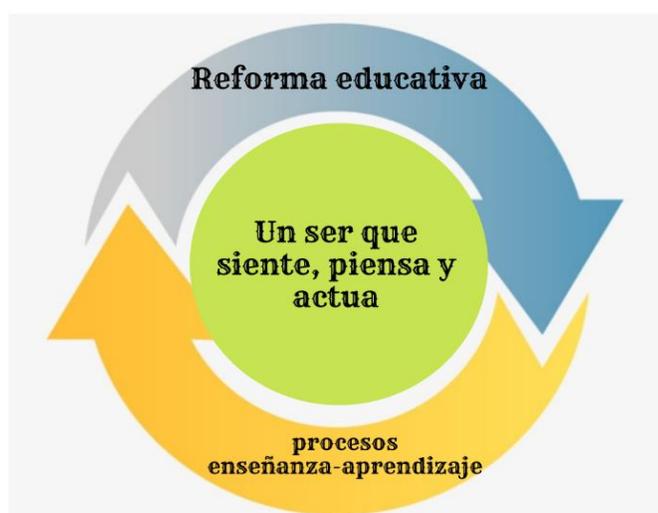


Figura 11. Momentos de la reforma educativa. *Elaboración propia.*

Para ilustrar mejor la visión educativa, se trae a colación que “para formarse hay que acceder al conocimiento académico (estudiar), volverse sobre el conocimiento ordinario que ya se tiene (reflexionar), y llevar a cabo intervenciones concretas en la realidad material (actuar)” (Morín, 2010, pág. 35). Es decir, que es necesario pensar en todo lo que identifica cada sujeto desde lo cognitivo, aquellos saberes, ideas, pensamientos que han surgido en algunas experiencias previas, hay que tener en cuenta el conocimiento particular de cada ser, donde a su vez se realizara un proceso reflexivo sin desconocer las

sensaciones, emociones o sentimientos de cada uno, para finalmente reflejarlo en un actuar, en acciones coherentes a partir del estudio y la reflexión previa. Por lo tanto, el estudio, la reflexión y la acción son tres dimensiones interrelacionadas que deben habitar en todo proceso educativo, una idea que debe abordarse como una manera de argumentar las complejas relaciones entre teoría y práctica, hecho que pretendemos fortalecer a partir de nuestra propuesta educativa (Morín, 2010, pág. 35).

Es claro reconocer el papel que juegan las dimensiones del ser humano, específicamente desde la dimensión cognitiva, ética y corporal con el estudiar, reflexionar y actuar respectivamente; y como las otras tres, la comunicativa, espiritual y estética se asocian estrechamente con aquellos rasgos personales, propios y creativos para expresar sus pensamientos, sensaciones y emociones reflejadas en un acto expresivo que involucra lo verbal y lo gestual.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario, reconocer aquellos conocimientos que surgen de experiencias previas (impregnadas de sensaciones, emociones y sentimientos), para detenerse y realizar un proceso reflexivo, y así luego, emprender un proceso organizativo de los aspectos propios y los que brinda el entorno, y posteriormente ejecutar acciones que desde la E.F den evidencia de posibles cambios o transformaciones.

El estudiar implica, tener un acercamiento a algún conocimiento, pero es necesario identificar que ese conocimiento resulta de la integración de las partes en un todo y se complementa con la integración del todo en el interior de las partes (Morín, 2010). Por lo tanto, no es posible desconocer las particularidades del entorno socio-cultural, aquí se debe realizar ese proceso reflexivo, para entrelazar tanto los conocimientos que se estén integrando como aquellos previos, para cuando se llegue al momento de realizar intervenciones prácticas de nuevo se vean reflejados posibles cambios que se pueden analizar desde cada dimensión. Por ejemplo, la forma de expresar sus emociones o sensaciones; la capacidad particular de aprehender mediante el sentir, seleccionar, reconocer o apreciar; el atribuir una significación personal teniendo en cuenta a los otros y donde se encuentre.

Es oportuno comprender que nuestra propuesta educativa adquiera un proceso cíclico, donde cada vez hay que volver a los elementos que nos dejaron las experiencias previas para reflexionar en conjunto a lo significativo de las experiencias nuevas y propiciar siempre un momento organizativo evidenciado durante el actuar.

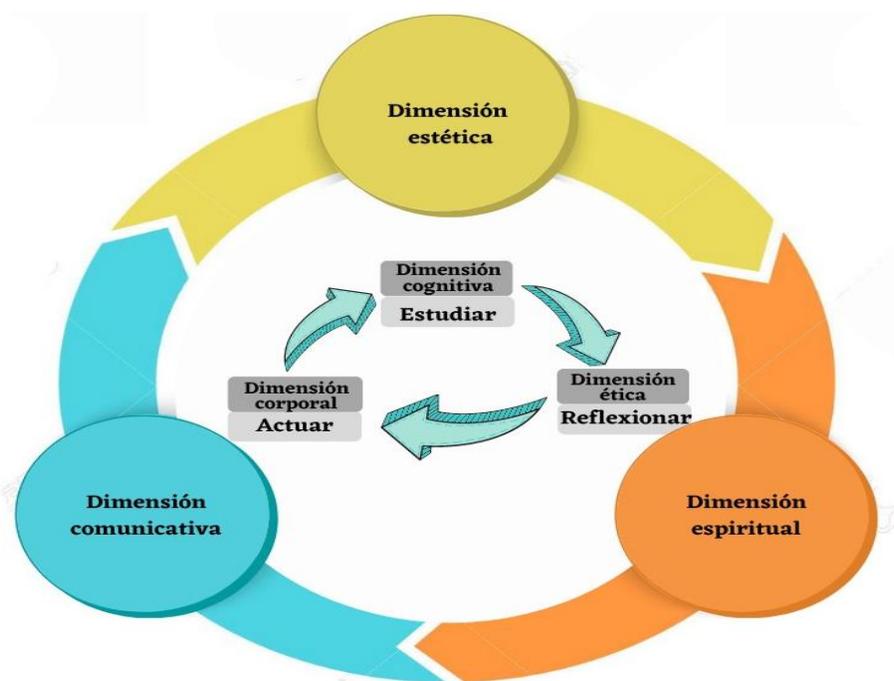


Figura 12. Un acto educativo en relación con las dimensiones del ser humano. *Elaboración propia*

¿Dónde se debe aplicar esta reforma?, para resolver este segundo interrogante debemos contemplar la idea de que esta reforma que incide en el sentir, pensar y el actuar está pensada bajo la idea de poder utilizarse en diferentes ámbitos de la educación, y por consiguiente en nosotros mismos, como lo señala el Dr. Morín al decir que debemos partir por complejizarnos nosotros mismos, dejando atrás el pensamiento clásico positivista que se encuentra instaurado por la educación actual, en su curiosa acción de segregar, concretizar y disciplinar limitando la evolución multidisciplinaria (2010, pág. 14). Por lo tanto, es inevitable que comience desde nosotros a desarrollarse una metamorfosis del pensamiento, una transformación hacia el complejo proceso de ser auto-eco-organizativo, donde se reconozcan nuestras experiencias previas, nuestras sensaciones o emociones, los conocimientos y la manera de actuar frente a la práctica pedagógica.

Visto de esta manera nuestra reforma se encamina a presentar una propuesta de diseño e implementación orientada a formar un ser humano auto-eco-organizativo, para el

caso tanto de educandos como de educadores, legitimando esa relación donde se encuentran en igualdad de condiciones, siendo un proceso formativo pensado en beneficio mutuo. Es necesario que nuestro diseño cumpla la intención educativa tanto en alumnos como en docentes, porque es importante la formación de sujetos que se relacionan constructivamente con el mundo y con otros sujetos, relación interpersonal necesaria y existente para el desarrollo del ser humano y que a su vez este mismo pueda convivir en el entorno socio-cultural y las múltiples informaciones, ideas, propuestas, pensamientos y argumentos que se observan, para lograr un sujeto con la mente bien ordenada evitando la ceguera del conocimiento.

Siendo así, es necesario proporcionar las herramientas para la formación de ese ser humano autónomo, que tenga en cuenta aquellos aspectos que le brinda el entorno-cultural y a su vez en esa transformación interna donde se reconocen sus particularidades, para luego comunicarse y expresarse con otros. Desde aquí se debe sustentar esa mirada de los tres intervalos de estudiar, reflexionar y actuar.

Además de lo ya mencionado podemos establecer una relación directa entre estos intervalos y nuestro ser auto-eco-organizativo que pretendemos formar, por lo que es pertinente en primera instancia realizar un estudio previo donde se reconozcan una serie de conocimientos, ideas, aportes, pensamientos, sensaciones u emociones que se obtuvieron durante diferentes experiencias, aquí evidenciamos ese aspecto autónomo y particular de cada ser; por consiguiente se debe transitar por ese intervalo de reflexión donde no solo se revise lo propio, si no de forma grupal, reconociendo al otro, teniendo en cuenta sus ideas o aportes para concretar propuestas grupales donde se debió realizar un proceso reflexivo, para finalmente propiciar un último intervalo organizativo, donde el actuar sea coherente con lo que se recopiló y reflexionó en el transcurso.

Como ya se ha mencionado, para llevar a cabo la reforma educativa, debemos dar un vistazo previo y detallado al proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual debe orientarse a la formación integral del estudiante, superando la fragmentación de los conocimientos y prácticas académicas. Por lo tanto, no podemos caer en la linealidad educativa del paradigma occidental, por el contrario, se debe contemplar el pensamiento y el aprendizaje como interactivos y complejos. De esta manera, “el aprendizaje no solo es fruto del

pensamiento humano, sino que constituye también una experiencia individual y colectiva compartida, modificada y mejorada sistemáticamente, a través del aprendizaje mismo” (Lugo, Montero, & Elorriaga, 2012, pág. 426). La reforma que se piensa, se centra en la formación de un ser humano auto-eco-organizativo a partir de un acto educativo, que debe pensar en los procesos de enseñanza aprendizaje durante el cual:

“cada individuo se apropia de capacidades, conocimientos, experiencias, habilidades y hábitos, a través de la acción e interacción con el medio externo, lo que, como un todo, va conformando progresivamente el desarrollo de su personalidad” (Mosquera, Lopez, & Arenas, 2016, pág. 426).

El proceso de transformación de cada ser humano, debe ser a partir de la integración de aquello que es propio de cada cuerpo-sujeto, eso que lo caracteriza e identifica y forma parte de su corporeidad, el cual desde el ámbito educativo, específicamente debe pasar por un proceso de enseñanza-aprendizaje que reconozca sus rasgos particulares y donde se genere una apropiación de ellos mismos, recreando lo que se adquiere con lo que se tiene, reconociendo lo que lo rodea y configurarlo como un todo.

El enfoque curricular crítico es coherente con una visión diferente del ser humano que aborda la integración de las disciplinas, Para lo cual es necesario pensar y abordar la interacción e integración de temas, contenidos y prácticas, “de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos” (Badilla, 2009, pág. 8).

La organización curricular que se ha establecido con frecuencia en el ámbito educativo desde la formación primaria hasta la formación universitaria, se ha aproximado al conocimiento de una manera fragmentada, separando contenidos, condicionada siempre por el reducir y fragmentar, como si cada campo existiera por sí solo, alejándose de las vinculaciones e interacciones con el otro.

Entre tanto, la teoría crítica, posibilita un cambio paradigmático, para introducirnos en la visión del paradigma de la complejidad, dado que se basa en “el cuestionamiento de la filosofía positivista, rechazando el carácter tecnológico de la enseñanza y el currículo” (Castro, 2004, pág. 17), hecho que también pasa por nuestro pensar y quehacer docente al

plantear un proyecto de desarrollo humano que más que la apropiación de temas, reproducción o repetición, busca es una transformación del ser humano, por ello, enfocarnos desde la teoría curricular crítica nos brinda la oportunidad de alejarnos de esa visión fragmentada de la educación, de repensar el currículo, nos posibilita un cambio que colabore con la transformación del ser humano, adentrarnos en un tipo de racionalidad contextualizadora, unos valores compartidos, cooperativos, intersubjetivos, y pensarnos en la elaboración del currículo desde una reflexión autocrítica. Esta teoría curricular permite proponer contenidos socialmente significativos, actividades constructivas y de aprendizaje compartidas, así como cultivar la reflexión como introspección y cultivar el conocimiento académico como recurso (2010, pág. 22).

Nuestra propuesta aquí, es diseñar rutas para el aprendizaje, rutas interconectadas entre sí y con el mundo. Debemos comprender el currículo como un espacio tanto para la formación de los estudiantes como para toda la comunidad educativa, directivos, personal administrativo, docentes, familia, que comprende la dinamización de la sociedad y que permita potenciar las dimensiones del ser humano. Es importante considerar los conocimientos previos del estudiante y los retos que establece el contexto, así como los aportes de los miembros de la comunidad, su mediación y el liderazgo que aporta la experiencia.

Siendo así el diseño curricular que utilizaremos pasa por esa mirada de la integración a la complejidad, es decir un diseño curricular sistémico e integral, que se centra en proveer las condiciones y los contextos favorables y coherentes para permitir el proceso de desarrollo humano. Este diseño curricular integral sistémico busca “organizar temas que se desprenden de experiencias de la vida cotidiana, lo que permite a los estudiantes reflexionar sobre la vida diaria y promueve la colaboración entre estudiantes y docentes” (Badilla, 2009, pág. 4). Se trata de irse alejando de los planes lineales y asumir los contenidos específicos de la E.F en relación con las características del ser humano a formar y las teorías que fortalecen los procesos de enseñanza-aprendizaje en una constante interacción, donde no se contempla una representación exacta de la realidad, sino que se asume la invariable transformación de la realidad y del sujeto (Ver figura 13).

Es preciso darle una mirada a la integración del currículo, pensar desde un principio en buscar conexiones entre cada uno de los componentes del diseño curricular, en busca de “integrar lo que ha nacido separado, desagregado, fragmentado. Es decir, parte de un currículo desarticulado el cual es necesario unir, (...) la integración curricular emerge como una necesidad de re-unir lo que ha sido separado” (Badilla, 2009, pág. 6). Por lo que se hace oportuno concretar los contenidos específicos de la educación física, los sustentos teóricos para el desarrollo de nuestra propuesta y las características particulares del ser humano a formar, vistos desde una constante interacción para incidir en una reforma del ser humano que siente, piensa y actúa.



Figura 13. El ser que siente, piensa y actúa y su órbita transformadora.
Elaboración propia

El diseño de la propuesta se piensa desde una perspectiva curricular sistémica, que busca alejarse de la elaboración de currículos lineales, secuenciales y fragmentados, para proponer esa visión sistémica donde todo se encuentra integrado e interrelacionado. Esta conexión se debe establecer desde el origen de la elaboración particular del currículo para proveer un ambiente coherente que estimule el pensamiento complejo a partir del establecimiento de redes e interconexiones internas y externas (Badilla, 2009).

Es oportuno traer a colación la biopedagogía, postura que adquiere el proyecto para comprender los procesos de aprendizaje del ser humano “es un aprender de la vida y vivir

aprendiendo. Es una relación dinámica y creativa entre el vivir, el aprender de los procesos y las comunidades en contextos concretos” (Devia, 2018, pág. 182).

La visión pedagógica del proyecto mantiene la misma línea, de reconocer las relaciones de los sistemas dinámicos y abiertos donde es propicio interpretar y fortalecer la construcción del aprendizaje, para lo cual se requiere contextualizar las experiencias corporales y estrategias metodológicas acordes a la realidad del ser humano y su contexto. Por lo tanto, se “requiere de un mundo diferente, y para lograrlo, tal vez necesitamos escenarios educativos mediadores, innovadores, solidarios, espirituales, críticos, autónomos, esperanzadores y amorosos” (Devia, 2018, pág. 183), para que a su vez estos escenarios y metodologías propicien la intención de desarrollo del ser humano multidimensional.

El proceso pedagógico también debe repensarse, en busca de generar los contenidos, metodologías, alternativas adecuadas para incidir en el sentir, pensar y actuar del ser humano, debe pasar por un ejercicio de reflexión sobre la acción pedagógica, donde surgen conocimientos, sensaciones, emociones, contenidos y nuevas experiencias que posteriormente deben pasar por sucesivos procesos reflexivos. Desde la biopedagogía se debe “conectar con la esencia fundamental del aprendizaje que emerge como un proceso ligado a la vida misma en una red de patrones de configuración que se transforman y auto organizan” (Devia, 2018, pág. 184).

Se busca que la enseñanza-aprendizaje incida en el ser humano para que se fomente y desarrolle en cada sujeto un lenguaje auto-eco-organizativo, donde pueda dar respuesta a las situaciones y problemáticas, por medio de una variedad de alternativas de aprendizaje.

En la biopedagogía, la emoción es un ingrediente vital en el proceso de enseñanza aprendizaje porque involucra el cuerpo, la mente y su entorno en pro de un mundo propio (Devia, 2018), esto invita a darle importancia a las emociones en el quehacer pedagógico ya que estas no solo son integradoras al interior del ser humano, sino en relación con la vida misma, según Devia citando a Maturana “Si puedes ver el emocionar de un ser vivo en el ámbito de existencia, podrás saber cómo vive y, al revés, si sabe cómo vive podrás intervenir en su emocionar” (2018, pág. 185). Por lo anterior, nuestro proyecto le brinda importancia a reconocer las experiencias previas de cada cuerpo-sujeto y de igual manera

es relevante que pueda expresar o comunicar sus sentimientos, sensaciones y emociones, afirmando que estas características influyen en las relaciones de las dimensiones y por ende el ser humano.

En la actualidad las metodologías utilizadas que adquieren una lógica de objetivación e instrumentalización han construido tipos de sociedades fragmentadas que se han olvidado de la esencia del ser humano, por lo tanto es adecuado que este cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje reconozcan las subjetividades de los participantes, además es conveniente proporcionar ambientes de aprendizaje donde prevalezca el lenguaje, diálogo y la cooperación para poder transformar conductas a partir del respeto, la motivación y las buenas relaciones (Devia, 2018, pág. 187).

Los ambientes de enseñanza-aprendizaje deben pasar por un proceso de reconfiguración, nuestra reforma educativa reconoce la relación con el medio y la forma en que aprendemos, donde debemos transitar por un proceso auto-eco-organizativo de las sensaciones, emociones y conocimientos buscando que emerjan las experiencias, Assman dice somos “un organismo vivo (...) un sistema perceptivo y cognitivo. Además de lo que nos llega “de fuera”, construimos activamente nuestra imagen de lo real. Somos creadores, (...) transformadores del mundo real porque, en primera instancia, somos transformadores de nuestro propio “mundo interior” (Devia, 2018, pág. 187). Esto confirma que la biopedagogía y la Enacción, comparten un enfoque no representacional, una dinámica de interrelaciones con el entorno socio-cultural y la transformación interna y del mundo como emergencia.

Tanto la Enacción como la biopedagogía reconocen al ser inmerso en distintos sistemas dinámicos y abiertos, donde las sensaciones, emociones, percepciones y acciones adquieren un papel importante en los procesos de interacción con los otros y con el mundo y hacen de cada sujeto un ser único e irrepetible, donde prevalece la variedad de experiencias, la cual adquiere un sentido particular y subjetivo de todo aquello que se vive, se siente y se explora. Así presentamos la importancia de la experiencia corporal como manifestación de la subjetividad, cada cuerpo-sujeto explora, vive, siente de tal manera que todo lo que sucede en su interior se puede expresar de manera particular en cada ser.

En cuanto a la evaluación, otro factor fundamental en la elaboración curricular, debemos precisar que no se analizara como un espacio individual del ámbito pedagógico, porque debe estar inmersa en un proceso de comprensión e interpretación para elaborar juicios que se observen en la transformación de la práctica pedagógica. La evaluación se debe analizar, fomentar desde una distinción diferente, teniendo en cuenta que este proceso incluye a todos los participantes involucrados en el acto educativo, es necesario observar aquellos aspectos cualitativos del sentir, pensar y actuar alejándonos de esa visión reducida a lo medible y cuantificable; así como alejarse de esas facetas generadoras de miedo, castigo y frustración.

De allí que, el aspecto evaluativo se encuentre ligado a unos nuevos propósitos de formación del ser humano, y por ello deba tomar esa postura fundamentada desde el enfoque crítico y cualitativo, donde la interpretación de las prácticas y del proceso resultan claves para develar los múltiples sentidos y significados que pudieran emerger.

Hemos visto hasta aquí, la propuesta de una reforma en el ámbito educativo, que atañe directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje y como se pueden posibilitar transformaciones en el sentir, pensar y actuar, condicionada por la formación de un ser auto-eco-organizativo; en suma la reforma debe “distinguir pero sin desunir y a la vez religar, es decir, un pensamiento que complemente lo aislado con el todo, o lo que es lo mismo, las partes con el contexto”, y como esto es incorporado y expresado por un cuerpo-sujeto que reconoce su integralidad corporal, cognitiva, ética, estética, espiritual y comunicativa, es necesario todos y cada uno de esos elementos para la elaboración de un currículo.



Figura 14. Currículo como sistema. Elaboración propia

Hay que tener presente que las cualidades, características y rasgos particulares de cada ser emergen de un conglomerado de experiencias que se adquieren a lo largo de la vida, y es por ello que nuestro currículo apunta a una organización del todo, pero a su vez se puede retro actuar sobre las partes tanto del ser humano como del currículo, “ello significa que existen cualidades emergentes, es decir que nacen de la organización de un todo, y que pueden retro actuar sobre las partes” (Unesco, 1996).

En busca de solventar la problemática encontrada en el entorno-sociocultural de las clases de E.F, nos remitimos a los elementos que nos brinda esta disciplina para solucionar dicha problemática. Por lo tanto, se pretende con el principio sistémico posibilitar y ratificar la relación entre el ser auto-eco-organizativo y las diferentes relaciones que emergen a partir del ideal de ser humano a formar, afirmando que estas características desarrollarán un papel primordial a lo largo de la elaboración curricular. Además, esta perspectiva curricular presenta el concepto trinitario de sistemas, interrelaciones y organización, lo cual se verá reflejado en las dinámicas que tendrán las características, temas y contenidos que se esbozaran en el siguiente apartado, intentando justificar la cantidad de interacciones que emergen de los componentes del currículo, concretando unos momentos educativos, que a su vez se ven ceñidos a diferentes ciclos, según sus interacciones.

Sistema metodológico-experiencial

Teniendo en cuenta que los planteamientos teóricos requieren de una forma particular de entender y hacer realidad la práctica pedagógica, la experiencia corporal será la mediadora de los procesos de desarrollo del ser humano, dando lugar a las vivencias y una construcción diversa que “tienen como condiciones el desarrollo de capacidades (...) para su apropiación, aplicación y transformación” (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Presentamos la experiencia, como aquella emergencia que posibilita la integración dinámica del sentir, pensar y actuar del sujeto.

Es así, que cada experiencia que el ser humano obtiene se entrelaza en la interacción con el entorno socio – cultural y en simultáneo se incorpora en cada una de las dimensiones. En cualquier actividad que realice el ser, debe ser observado como un cuerpo-

sujeto, un cuerpo como totalidad, donde no es posible afectar una dimensión por separado o particular, sin propiciar afectaciones en las otras. En un sentido más amplio “la experiencia corporal comprende todas las acciones corporales aprendidas y no aprendidas las cuales se desarrollan conforme a los procesos de relación del hombre en sus distintas dimensiones” (Ministerio de Educación Nacional, 1996). Estas experiencias adquieren un significado subjetivo de acuerdo con los rasgos particulares de cada ser humano, todo aquello que explora, vive y siente el cuerpo sujeto se interpreta o se expresa de acuerdo a los procesos de interacción del ser humano con otros y en un entorno específico.

El movimiento como acto propio del cuerpo posibilitador de experiencias significativas y enriquecedoras en cada ser, permiten comprender el movimiento humano como el medio para que cada ser encuentre la manera de expresar emociones y sensaciones, ese elemento que interretroactúa y posibilita la comunicación con el entorno-cultural y con otros individuos, de allí que se denomine motricidad a aquel acto integrador de las dimensiones del desarrollo humano, que en esta propuesta se conciben relacionadas y manifestadas a partir del sentir, pensar y actuar, donde es necesario reconocer la corporeidad de cada uno, como “constitutivo de la motricidad, ayuda a entender el significado de que lo humano conlleva inherentemente un cuerpo” (Benjumea, 2010, pág. 171).

Es importante resaltar, como el sentir (dimensión cognitiva) y el pensar (dimensión ética) se pueden exteriorizar a través del actuar (dimensión corporal), siendo así, esta última atañe a lo que sucede en las dimensiones (envolventes) espiritual, comunicativa y estética ver figura 15, por el hecho de que cada experiencia corporal va aportando elementos substanciales para el desarrollo del ser humano, por lo tanto es a partir de la experiencia corporal que se comprende todas estas acciones y en consecuencia el cuerpo-sujeto adquiere rasgos particulares de diferente índole.

Teniendo en cuenta el papel que juega la experiencia corporal en función del proceso de desarrollo del ser humano, debemos adentrarnos en una concepción que sea el eje de esa manifestación cultural vista desde el paradigma occidental, donde se refleja la experiencia corporal como un instrumento, y se reduce a una faceta de solo actividad física, donde el análisis es puramente mecanicista, un análisis físico, solo se observan los

caracteres exteriores dejando de lado el proceso reflexivo, en contraste , nuestra propuesta busca la experiencia corporal como un enfoque posibilitador de diferentes experiencias para la educación física, donde se puede observar al ser humano desde su multidimensionalidad y como un sujeto, que siente, piensa y actúa.

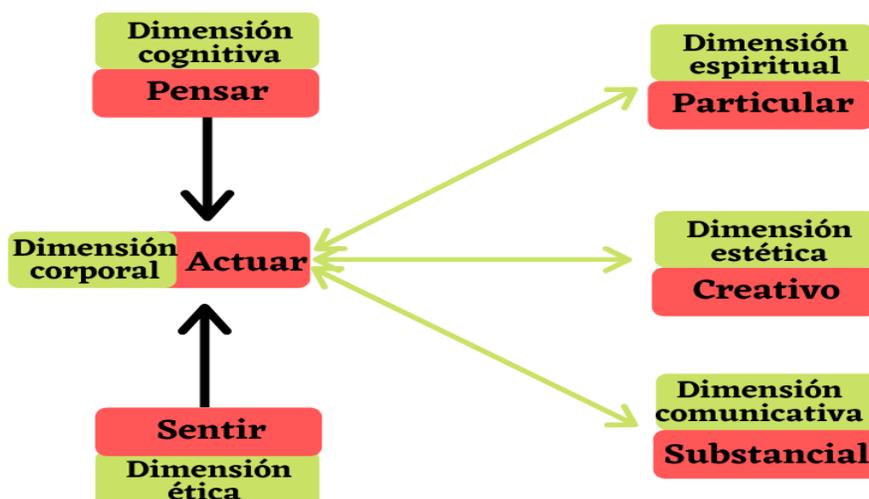


Figura 15. La experiencia corporal influyente en todas las dimensiones.
Elaboración propia

A partir de lo anterior presentamos los fundamentos estructurales de la experiencia corporal a partir de tres dimensiones que reorganizan su configuración, la dimensión intra-corporal (introyección), la dimensión extra-corporal (extensión), la dimensión inter-corporal (proyección); tres dimensiones que co-determinan y reelaboran las dinámicas de este enfoque de la EF (Molano, 2012); estas tres son distinguibles, pero inseparables; vistas metafóricamente, son tres partes sinérgicas donde el actuar en conjunto es indispensable para favorecer el desarrollo, cada cambio, en cada una de las dimensiones de la experiencia corporal se verá reflejado en las otras.

Cabe resaltar que cada una de las dimensiones de la experiencia corporal, establece una relación directa que emerge de las características del ser humano a formar. Para concretar, lo “auto” (sentir) en relación a la dimensión intra-corporal (introyección), lo “eco” (pensar) en relación con la dimensión extra-corporal (extensión) y por último lo “organizativo” (actuar) en relación con la dimensión inter-corporal (proyección), ver figura 16.

En primera instancia haremos alusión a la introyección, la cual se configura desde los imperativos de un cuerpo biológico, de donde emerge la experiencia corporal y se debe tener en cuenta aspectos como la percepción, la emoción, criterios valorativos, las posibilidades o restricciones, es por ello, que esta dimensión tiene “como fundamentos los significados que se generan en las diferentes experiencias corporales, así como las posibilidades de construcción de si” (Molano, 2012, pág. 80). Aquí radica la primera relación que mencionamos anteriormente con respecto a lo “auto”, cabe señalar que para ambas partes es importante el reconocimiento de los valores éticos, de los sentimientos y sensaciones que generan las experiencias corporales y que se evidencian en la construcción particular del ser humano, acá se incorporan las características de identificar y comprender como parte de la lógica interna, así como las experiencias realizadas anteriormente, para poder identificar sensaciones y sentimientos, y a partir de nuevas experiencias corporales, percibir cambios, posibilitando la transformación de las mismas en el transcurso de sus relaciones. Su esencia radica en el sentir que puede crear e incorporar el sujeto por medio de todas sus vivencias.

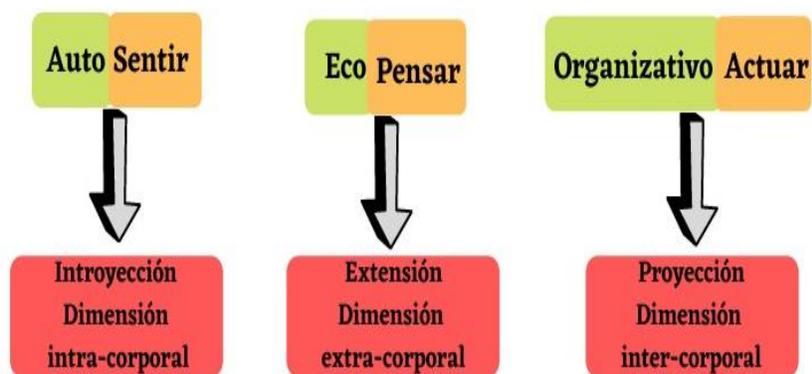


Figura 16. Relaciones directas del ser auto-eco-organizativo con los fundamentos estructurales de la experiencia corporal. Fuente: Elaboración propia a partir de Molano (2012).

Para la segunda dimensión, la extensión, es importante resaltar al ser humano inmerso en una red de relaciones donde surgen aspectos claves como el espacio, los objetos, el tiempo; es decir esa ubicación temporo-espacial de un sujeto, en cuanto a ello, cada cuerpo se encuentra en un mundo divergente, donde existe un tejido de relaciones diversas con los otros y con el mundo que van configurando la experiencia corporal (Molano, 2012, pág. 77).

En definitiva, las interacciones entre los sujetos, propician una red de relación con el entorno socio-cultural, creando diversidad de significados de acuerdo a las interpretaciones propias o de otros que se le dan a las diferentes experiencias corporales; identificando las experiencias externas que le son significativas a cada sujeto, por esto se relaciona con el principio “eco”, evidenciando el entorno socio-cultural en el que se encuentra inmerso, es necesario explorar nuevas experiencias y poder reconocer posibles características particulares del otro, con el propósito de asociar elementos, contenidos o conocimientos propios y externos. Con respecto a esto se menciona a Molano parafraseando a Morín resaltando que “habito el espacio, habito el tiempo que me habita; por ende, podemos darnos cuenta de que la extensión, dimensión “externa” a mi ser, también me conforma en mi ser interior, se introyecta en mí; configurando mi experiencia corporal” (2012, pág. 80).

En la proyección, se involucran aspectos claves de las otras dos dimensiones, recopila características de un cuerpo que interpreta subjetivamente, las emociones que surgen de imágenes o sensaciones previas, además desde este fundamento es posible la interpretación del entorno, para actuar en él, teniendo en cuenta los estados internos y externos que presenta una situación en específico.

Cabe recalcar la importancia de un acto comunicativo, es decir, el comunicar con su cuerpo, códigos lingüísticos preexistentes o expresiones propias de su corporeidad, “por cuanto que es experiencia que nace de la lucha y la colaboración entre la reflexión consciente y las necesidades inconscientes” (Molano, 2012, pág. 81).

Esta última dimensión se encuentra relacionada con lo organizativo, porque lo subjetivo resulta substancial, en referencia a la interrelación entre la dimensión ética, y el sentir de cada sujeto junto con una inmersión socio-cultural donde se establecerán relaciones interpersonales, y desenvolvimiento espacio temporal en relación con los objetos, para finalmente ejecutar acciones que han pasado por un proceso reflexivo, donde es necesario identificar, comprender, interrelacionar y organizar para generar acciones entrelazadas que influyan en la transformación del ser humano, ver figura 17.

Resaltando que las experiencias corporales posibilitan la interpretación de su propia construcción, nos permite pensar que en cada una de las dimensiones emerge posibles

análisis de las diferentes experiencias, generando un proceso de reflexión interna y externa de las mismas, de todo lo que se va adquiriendo y que a su vez dejan una huella significativa en el ser. En esta medida se entrelaza con lo “organizativo” que permite aplicar principio de autonomía y auto ecológico, para realizar un proceso interno de las experiencias previas o nuevas, entretejiendo las diferentes sensaciones, emociones, y conocimientos que se van adquiriendo, para interiorizarlas y expresarlas a través de la corporeidad, como evidencia de creación de nuevas realidades con el otro y con el entorno.

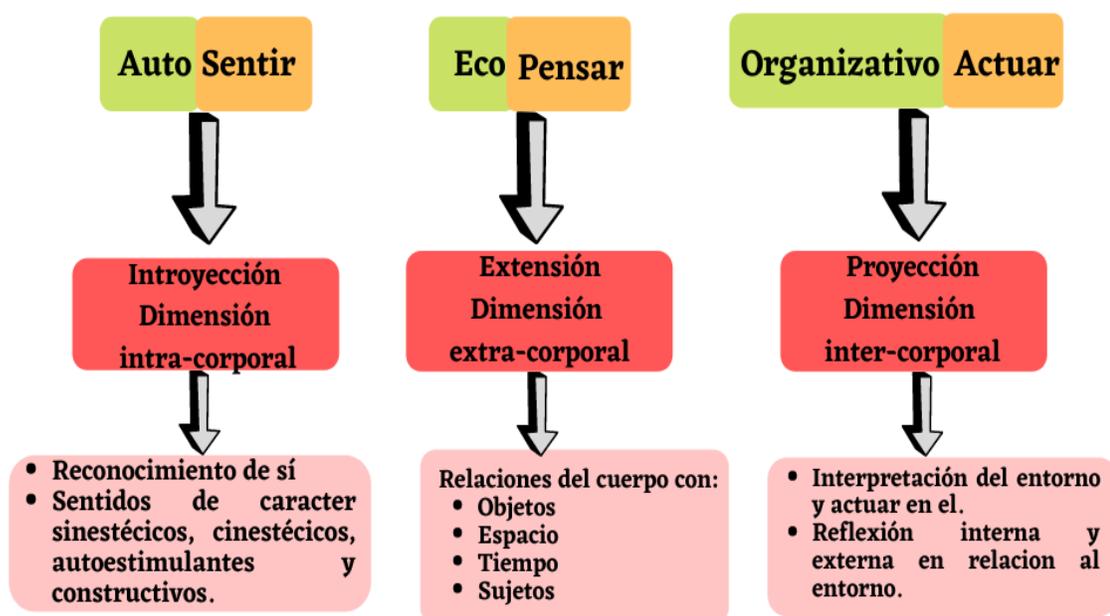


Figura 17. Un ser auto-eco-organizativo y las dimensiones de la experiencia corporal. Fuente: Elaboración propia a partir Molano (2012).

Incidir en la transformación del sujeto, pensado desde un ser auto-eco-organizativo, conlleva a involucrar la experiencia corporal como aquello que emerge de su fundamentación estructural y en esa medida, ese ser que siente, piensa y actúa se ve influenciado por los aspectos que se configuran durante la dimensión intra-corporal, extracorporal e intercorporal (Figura 18).

De acuerdo con lo anterior se presenta una estrecha relación del ser humano al que le apunta el proyecto, con el enfoque de la experiencia corporal que transversaliza todo el sentido del sujeto, reconociendo su complejidad, cada una de sus concesiones, sus

experiencias y sus transformaciones personales o grupales, para poder incidir en su multidimensional.

Por otro lado también es preciso recopilar la comprensión que realizamos sobre las dimensiones internas del ser humano y los tres componentes claves que mencionamos del sentir, pensar y actuar, destacando la dimensión ética con el sentir, que crea una red entre los códigos y criterios morales que surgen de su entorno-cultural; mientras el pensar se entrelaza con la dimensión cognitiva, que se centran en identificar al sujeto y la construcción de significados, es decir, las estructuras de los procesos mentales. En consecuencia, en el actuar se hace alusión a la dimensión corporal, que conlleva a un sin número de experiencias corporales, donde puede reflexionar y entretrejer las diferencias sensaciones, emociones, conocimientos, que se van adquiriendo y expresarlas por medio de su cuerpo.

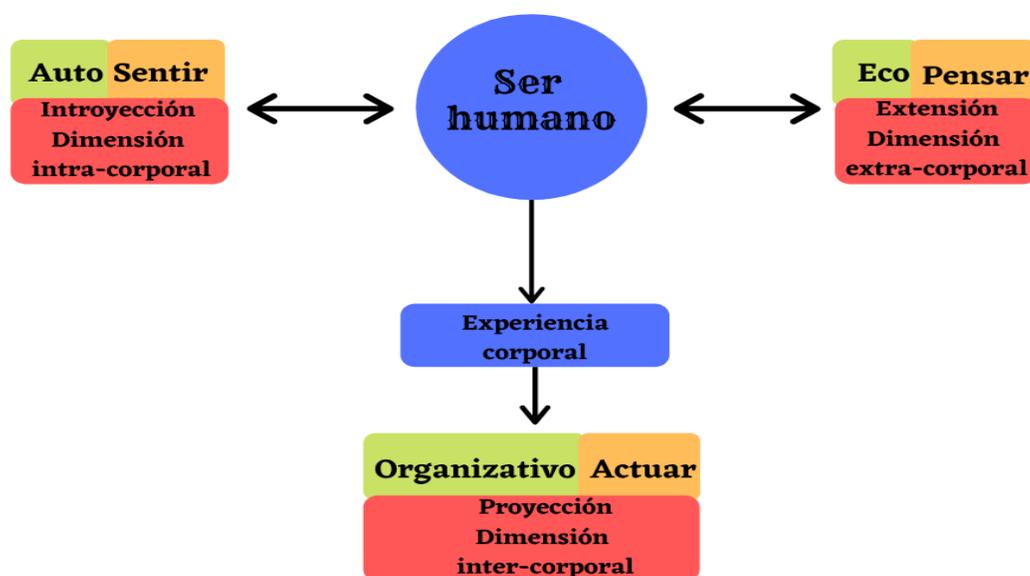


Figura 18. *Influencia de la experiencia corporal en el ser auto-eco-organizativo. Elaboración propia.*

Se comprenden estas relaciones de las dimensiones del ser humano en congruencia con su totalidad, como un ser multidimensional, todas las dimensiones se entrelazan y entre ellas generan efectos en las demás; el proyecto concreta la intención de incidir en el sentir, pensar y actuar, pero sin desconocer las relaciones que se presentan internamente entre ellas por ser cada una un sistema de interrelaciones que puede ser comprendida y organizada a la luz de análisis particulares. A la vez se expone que las dimensiones estética y comunicativa

en el proyecto las evidenciamos como dimensiones envolventes del ser, la dimensión estética que es contemplada como la integración del aprendizaje tanto físico y emocional en referencia a las diferentes interpretaciones que se van adquiriendo; la comunicativa que posibilita las diferentes relaciones por medio del lenguaje verbal y corporal encontrando diversidad de expresarse y comunicar sus interpretaciones y generar lazos en todo su entorno socio-cultural y lo espiritual como aquello que hace particular a cada ser humano, desde sus creencias.

Cabe recordar como la “organización hace surgir cualidades nuevas que no existían en las partes aisladas” (Lopez , 1998, pág. 6), lo anterior sin desconocer que nos encontramos en esa línea de desarrollo del ser humano a partir de unas características del ser humano a formar, para lo cual se tiene en cuenta la Enacción como una teoría cognitiva, donde se entiende el aprendizaje como “un proceso de creación de conocimiento y adaptación humana, el cual involucra la totalidad de la persona, aquello que siente, percibe y piensa” (Uncpba, 2014, pág. 2) permitiendo potenciar el desarrollo humano, teniendo en cuenta elementos como: la percepción, la acción, la interacción, el conocimiento y el aprendizaje que emerge de un íntimo acoplamiento con el entorno socio-cultural. (Ver figura 19)

La Experiencia Corporal, posibilita hacer uso de diferentes contenidos y prácticas para abordar durante la implementación de la propuesta, es pertinente conocer que desde la experiencia corporal se hace alusión a un cuerpo-sujeto, refiriendo a ese concepto de cuerpo que se pretende exaltar y tener en cuenta. Por ende, la coherencia más eminente que se tiene es con respecto al cuerpo, porque se reconoce como un sistema complejo que se encuentra compuesto por varias partes y estas a su vez entrelazadas. Es preciso mencionar “la existencia de una dimensión corporal en el ser humano, considerando que el ser humano es experiencias gracias a su cuerpo y que el sujeto se construye gracias a su cuerpo” (Rojas, Morales , & Sossa, pág. 1).

“la experiencia acontece en el sujeto, en su corporeidad, que permite esa trascendencia, esa reflexión y esa comprensión de las prácticas, más allá de acciones repetitivas carentes de significados” (Mosquera, Lopez, & Arenas, 2016, pág. 124). A partir de lo anterior, nos podemos involucrar en esa visión crítica, que nos permite realizar

constantes procesos de reflexión y comprensión de las prácticas, en efecto “un cuerpo que como ya habíamos manifestado siempre esta afianzado desde la corporeidad según Trigo, expresa acciones tendientes al desarrollo del ser humano como un yo que implica el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer” (Benjumea, 2010, pág. 174).

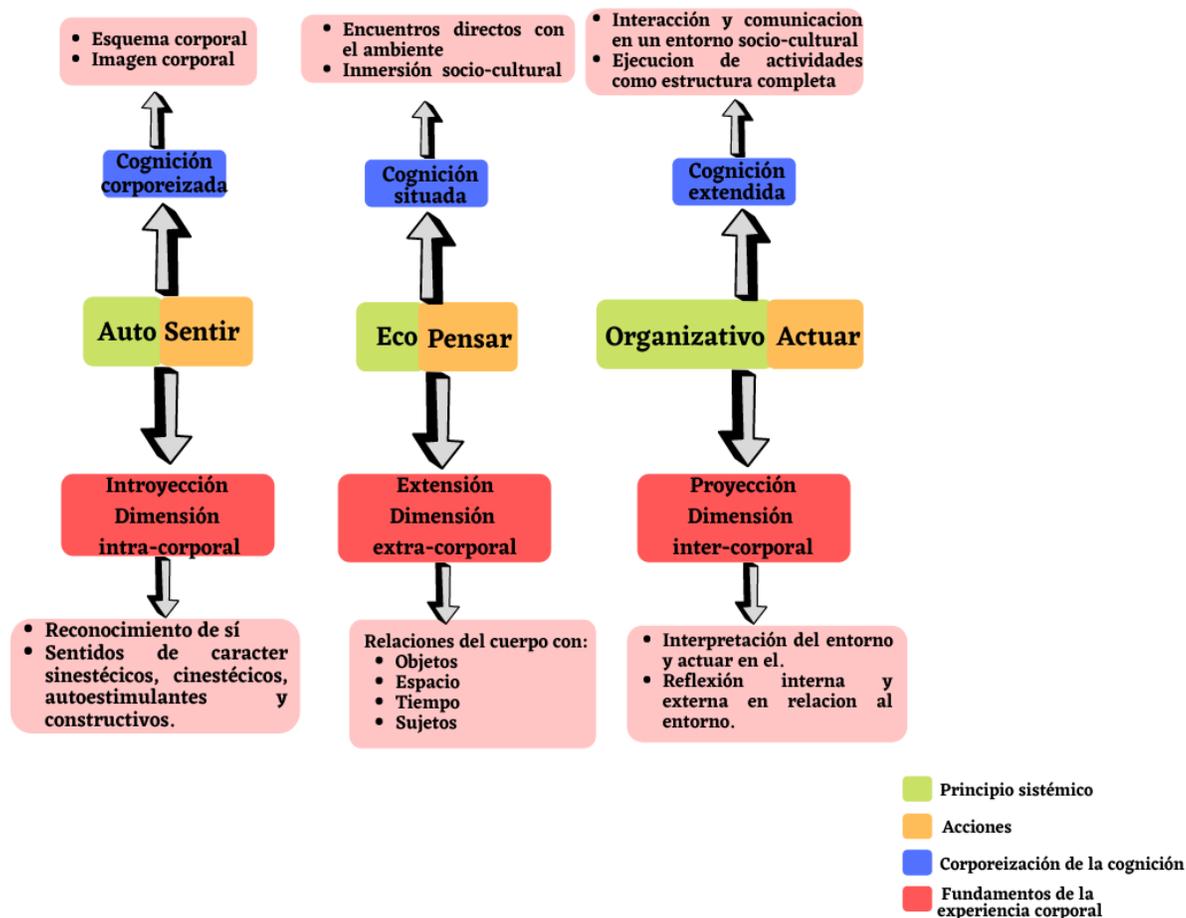


Figura 19. Relaciones entre la Enacción, la experiencia corporal y el ser humano auto-eco-organizativo. Fuente: elaboración propia a partir Restrepo (2018), Molano (2012).

En últimas, la corporeidad permite ver que lo humano no se limita al cuerpo desde esa mirada física o biológica, por el contrario, reconoce y hace parte de las dimensiones del ser humano, en otras palabras:

“la corporeidad es la consciencia que se tiene de sí como sujeto a la vez que se configura en una unidad significativa del ser humano dadora de sentido, y que permite integrar todas las dimensiones del ser (...) es el centro de las interacciones de

existencia con el mundo y con los otros, ya que expresa las relaciones que el cuerpo propio guarda con el cuerpo de los demás” (Benjumea, 2010, pág. 171).

En el enfoque de la experiencia corporal, desde la perspectiva de Miguel Ángel Molano se reconoce ese cuerpo como social, subjetivo y biológico, donde se identifica que no solo se piensa en un cuerpo biológico, por el contrario, reconoce el ser humano en su totalidad donde se identifica las relaciones internas y externas que emergen entre el ser, la sociedad y todo el entorno en general.

Esto nos lleva a tener presente las experiencias corporales como aquellas que permean el desarrollo del ser humano. En relación al enfoque enactivo, la experiencia se encuentra ligada a un cuerpo, que está situado, en constante interacción con el entorno socio-cultural y siendo así se encuentra en la capacidad de generar procesos organizativos internos y externos de todo aquello que emerge en relación a sus constantes interacciones dinámicas, pero, es a partir de los procesos de percepción-acción que se genera; María Benjumea afirma que:

“la percepción modula la acción, así como la acción transforma la percepción”.

Donde plantea la percepción como “un elemento constitutivo de la motricidad por la importancia que tiene la sensibilidad para configurar lo que somos en el mundo y cerciorarnos que estamos en él, es decir, es imprescindible para la trascendencia de la existencia” (2010, pág. 179).

La biopedagogía también resalta las percepciones propias de cada ser humano, esa construcción de sí mismo, al igual que la Enacción y la experiencia corporal afirma como los procesos de E-A suceden a partir de un cuerpo inmerso o situado en un entorno socio-cultural, por todo lo anterior, concluimos que las tres teorías presentes asumen la postura de un cuerpo-sujeto que se ve inmerso en una multiplicidad de relaciones que lo configuran y lo hacen único e irrepetible.

También podemos resaltar como la Enacción, la biopedagogía y la experiencia corporal pueden ser tomadas como sustentos teóricos que aportan en gran medida al desarrollo del ser humano multidimensional, porque lo ven como un sistema de donde emanan particularidades claves; por ejemplo, la Enacción apunta a los procesos cognitivos,

pero siempre en relación a un cuerpo, que tiene diferentes capacidades propias, que analiza su mundo de forma diferentes y se configura entorno a eso.

La biopedagogía lo entiende en función de una relación dinámica y creativa, que reconoce lo que implica estar inmersos en un contexto en concreto, pero esta postura pedagógica apunta y le da un fuerte valor al enseñar, pero desde las emociones, reconocer esa parte singular de los sujetos, un ingrediente vital donde se involucra cuerpo y mente como esa unión, un entretejer de ambas partes para incidir en la transformación del ser humano.

Por último, la experiencia corporal, se concibe como el punto de asociación de la Enacción y la biopedagogía, porque posibilita procesos de enseñanza-aprendizaje que reconocen al ser humano desde sus diferentes dimensiones, es decir, desde los procesos cognitivos, éticos, estéticos, espirituales y comunicativos deben emerger de lo que nos brindan las experiencias corporales a las que se ve sujeto cada cuerpo.

Por esto puede decirse que la Enacción, la biopedagogía y la experiencia corporal se eligen en busca de seguir afianzando el desarrollo del humano, un desarrollo que nace bajo la intención de formar un ser auto-eco-organizativo, que adquiera una variedad de experiencias significativas desde la percepción y la acción que se realiza en un entorno-cultural propiciador de relaciones con otros y con el mundo. Para lo cual el principio sistémico toma mayor fuerza, buscando generar una auto-eco-organización de las experiencias, que posteriormente intervengan en los conocimientos propios de cada ser, estos conocimientos se tratan “en gran medida de una "disposición" o "conocimiento práctico" basada en la acumulación de experiencia a partir de un gran número de casos”.

Organizando sistema experiencial

Ahora es necesario hacer explícito la construcción sistémica que se realiza a partir de los tres componentes claves para nuestro proyecto, el sistema humano, el sistema metodológico- experiencial y el sistema biopedagógico, de los cuales emergen tres ciclos, cada uno se encuentra conformado a partir de tres sucesivos momentos biopedagógicos, así mismo, cada ciclo contiene su respectivo eje de análisis y cada eje nos permitirá tener claridad sobre los aspectos por analizar en su respectivo ciclo; para poder concretar cada momento biopedagógico se hará uso de los contenidos de diferentes tendencias de la E.F; para finalizar, se presentaran diferentes tipos de instrumentos para la evaluación formativa y procesual; cabe resaltar que cada uno de los elementos mencionados anteriormente surgen de una continua relación encontrada en los componentes del apartado anterior.

En concordancia a nuestro entorno problemático-posibilitador y una mirada educativa sistémica que abordamos en el proyecto, nos encaminamos a generar la organización del sistema experiencial, en relación con el diseño curricular y cómo este busca una constante transformación para el sujeto; reconociendo que siempre se encontrará en movimiento, en un constante cambio.

Entre conexiones

Para empezar, enfatizamos en las interrelaciones que emergen entre los tres sistemas, los cuales apuntan al proceso de transformación en el ser humano; siendo así, contemplamos el sistema humano donde se encuentra todo lo particular, único e irrepetible de cada ser, un segundo sistema denominado biopedagógico que atañe directamente al sistema humano desde una visión curricular sistémica, que brinda los componentes de la elaboración curricular para la propuesta educativa, por último, el sistema metodológico-experiencial que nos ofrece todos los elementos para materializar nuestra propuesta y concretar la intención educativa, de acuerdo a estas particularidades, se hace hincapié en cómo se entretrejen y complementan todos y cada uno de los elementos que brinda cada sistema.

Cabe reiterar algunos elementos de cada sistema, destacando la Enacción como aquella teoría que reconoce todos los procesos cognitivos a partir de lo que emerge de la

percepción y la acción del sujeto, en esta misma línea se encuentran sus fundamentos vistos desde la corporeización de la cognición que se compone por la cognición corporeizada, cognición situada y la cognición extendida, el cual como ya se había mencionado se relaciona con nuestro ser humano a formar auto-eco-organizativo, podemos observar que estos tres componentes se incorporan, entrelazan y complementan (ver anexo A), además, incorporamos las dimensiones del enfoque de la experiencia corporal que son la introyección, extensión y proyección, hasta aquí, son conexiones encontradas entre las teorías a partir de sus argumentos teóricos, paso siguiente y en busca de elementos que propicien la formación de un ser auto-eco-organizativo nos es pertinente manifestar los tres momentos biopedagógicos a tener en cuenta, los cuales son abordados desde una mirada sistémica donde todo lo adquirido en cada momento atañe los otros dos momentos biopedagógicos, generando una interconexión constante en cada uno de ellos (ver anexo B).

Los tres momentos biopedagógicos son establecidos para el desarrollo de las diferentes sesiones de clase del sistema experiencial, aluden directamente con el ser auto-eco-organizativo que pretendemos formar, por ello en primera instancia el desarrollo de lo auto lo identificamos desde el momento perceptual, lo eco será abordado desde el momento multirelacional y lo organizativo se asumirá desde el momento organizativo creativo tal y como se muestra en la figura 20.



Figura 20. Red de relaciones. Fuente: Elaboración propia

Dicho lo anterior, se identifica como la intención en formación de autonomía (auto), está relacionada directamente con la cognición corporeizada y la introyección, poseen particularidades donde se reconoce todo lo que proviene de las percepciones de un cuerpo

sujeto, es decir un acercamiento histórico, cultural y particular del ser humano, con base en aquello significativo y único de cada ser, para nosotros en este primer momento es importante identificar las emociones, sensaciones, sentimientos que afloran de las experiencias corporales; para atender este proceso puntual definimos un primer momento biopedagógico denominado perceptivo.

De la misma manera, encontramos la intención de formación que reconozca esa faceta de ser auto, anexándole el reconocimiento ecológico (eco), presentando la importancia de todas las relaciones del ser humano con otros y el entorno socio-cultural; aquí radica una interacción directa con la cognición situada y la extensión, presentando una variedad de experiencias para cada sujeto en una inmersión socio-cultural. También se integran los diferentes objetos, elementos y sujetos del entorno, con el fin de presenciar experiencias externas que generan significados internos, en la vivencia de cada ser humano; conjuntamente influye el reconocimiento de las propuestas, pensamientos o ideas de los demás, siendo así, este es nuestro segundo momento biopedagógico denominado multirelacional.

Por último, un momento biopedagógico organizativo-creativo en el cual se pretende resaltar una interacción entre sí y con otros elementos, permitiendo una ampliación, articulación y organización en un entorno socio-cultural, por medio de experiencias que permitan interpretar el entorno y actuar en él. Aquí subyace la relación directa entre la formación organizativa, haciendo referencia a los diversos tipos y formas de articulación del todo y las partes, sin desligarse de su entorno socio-cultural y apuntando en una misma intención con la cognición extendida y la proyección. Es decir, el tercer momento busca la capacidad intrínsecamente humana de vivir la corporeidad, para utilizar la potencialidad de cada una de las dimensiones del ser humano, en una búsqueda innovadora de una idea o acción valiosa donde recopile todo lo adquirido en lo auto y lo eco (ver figura 21).

Ahora nos interesa observar los contenidos que afloran para cada momento biopedagógico, la selección de ellos tiene que ver con la intención de formar un ser auto-eco-organizativo desde la E.F, es decir, como por medio de diferentes contenidos se pueden proveer experiencias de índole significativa, inesperadas, individuales, grupales o de donde emerjan acciones creativas. Por consiguiente, el enfoque de nuestra propuesta nos posibilita

hacer uso de diferentes prácticas corporales, que surgen de los contenidos de tendencias como la expresión corporal, la psicomotricidad y la socio-motricidad.



Figura 21. Componentes de cada momento biopedagógico. Fuente: *Elaboración propia.*

En este orden de ideas, de la expresión corporal tomamos la interiorización de las capacidades perceptivas y la espontaneidad; por parte de la psicomotricidad tomaremos el esquema corporal, específicamente la coordinación, lateralidad y equilibrio, así mismo la estructuración espacio-temporal, por último, de la socio motricidad, haremos uso de dos de los tres ejes que propone esta teoría, la interacción práxica con compañeros y la incertidumbre procedente del entorno físico, con el fin de propiciar experiencias corporales procurando atender a la diversidad en la planificación de las sesiones de clase.

Podemos observar en la tabla 3, como los contenidos específicos de cada tendencia se relacionan directamente con un momento biopedagógico específico, pero hacen presencia en cualquiera de los tres momentos del sistema experiencial, también precisamos la importancia de las características del ser humano a formar para establecer los contenidos específicos que aporten de manera significativa en la transformación del sujeto.

Tabla 3 Características del sujeto a formar y su relación directa con los contenidos abordados.

Características a formar	Contenidos	Momentos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar las experiencias previas de cada una e identificar sensaciones u emociones que se generaron de aquellas vivencias. 2. Percibir nuevas emociones o sensaciones a partir de nuevas experiencias corporales. 3. Identificar el cambio o la asociación de las emociones o sensaciones que se generaron de las experiencias previas y nuevas. 	Interiorización - Capacidades perceptivas - Imagen del cuerpo - Conocimiento del cuerpo Esquema corporal - Equilibrio - Coordinación - Lateralidad	Perceptual
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer el entorno socio-cultural en el que se encuentra (familia, colegio, universidad, trabajo), su cultura e identidad (creencias, principios, lenguaje, normas). 2. Experimentar relaciones con los demás sujetos reconociendo la variedad de pensamientos, conocimientos, y propuestas. 3. Asociar conocimientos, pensamientos, propuestas, emociones o sensaciones según su entorno socio-cultural. 	Capacidades socio-motrices- Interacción práctica con compañeros - Comunicación - Lenguaje Estructuración espacio-temporal Relación con objetos, lo demás y el entorno	Multirelacional
<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuar coherentemente según la diversidad de experiencias previas o nuevas y la ubicación en un entorno específico. 2. Entrelazar las diferencias sensaciones, emociones, temas, conocimientos, contenidos y pensamientos que surgen en las experiencias corporales para lograr expresarlas con el cuerpo. 3. Transformar y expresar nuevas ideas a partir de las situaciones y relaciones con el otro y el entorno. 	-Incertidumbre procedente del entorno físico -Creatividad -Espontaneidad	Organizativo-creativo

Fuente: Elaboración propia a partir de Berruezo (2000), Cáceres (2010), Chaverra & Uribe (2007).

En este punto intentaremos abordar de manera más explícita los contenidos de las diferentes tendencias, en primer lugar, con la expresión corporal se busca potenciar diferentes formas de manifestación que tiene el cuerpo, además posibilita un amplio

conjunto de prácticas corporales, por lo que resulta difícil limitar sus contenidos, por nuestra parte reconocemos la importancia de la interiorización con respecto a las percepciones corporales, visto como un punto de partida para conseguir un verdadero conocimiento del propio cuerpo. Por lo tanto, es a partir del propio movimiento del cuerpo, de sus gestos, manifestaciones corpóreas que se aprende a conocer y por ende lograr utilizarlo como medio de expresión (Caceres, 2010), este contenido será abordado principalmente en el momento perceptual.

Desde la expresión corporal también haremos uso de la espontaneidad, entendida como esa acción consciente adaptada a una situación social, por ello, este contenido será usado durante el tercer momento biopedagógico (organizativo-creativo), recordando que aquí se establecen relaciones directas con el actuar, siendo así, por medio de la espontaneidad se busca incidir en las características del ser humano a través de acciones creativas que se expresan durante el desarrollo de diferentes prácticas corporales.

Ahora veamos la psicomotricidad, tendencia que permite una educación perceptiva, un conocimiento del cuerpo donde se va adquiriendo una formación de la corporeidad del ser humano. Cabe resaltar que “la psicomotricidad no se ocupa, pues, del movimiento humano en sí mismo, sino de la comprensión del movimiento como factor de desarrollo y expresión del individuo en relación con su entorno” (Berruezo, 2000, pág. 1); su objetivo se centra en el desarrollo de las posibilidades motrices, expresivas y creativas del ser humano, dicho lo anterior, podemos reconocer la importancia de la estructuración espacio-temporal con el momento biopedagógico multirelacional, teniendo en cuenta la relevancia que se le otorga al proceso de transformación del ser humano, las capacidades comunicativas y expresivas que logra cada sujeto en relación a lo que adquiere del entorno socio-cultural.

Conviene distinguir que, el esquema corporal, según Le Boulch, es un conocimiento inmediato que nosotros tenemos de nuestro propio cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en relación con sus diferentes partes y, sobre todo, en relación con el espacio y con los objetos que nos rodean (Berruezo, 2000), en síntesis, el esquema corporal es el resultado de las experiencias del cuerpo donde el individuo va constituyendo sus particularidades, y la forma de relacionarse con el medio a partir de sus propias

posibilidades. Hay que tener en cuenta que su punto de partida son las sensaciones tomadas del interior y exterior de cada cuerpo-sujeto.

Se pretende que cada ser humano tenga la capacidad de recordar, percibir y reconocer diferentes sensaciones, emociones y sentimientos que explora el cuerpo a partir del equilibrio, la coordinación y la lateralidad como contenidos específicos de la psicomotricidad. En este orden de ideas, entender el equilibrio como aquel que permite los procesos de aprendizaje natural: aquellas habilidades necesarias para la incorporación de gran cantidad de información externa. Por ello hay quien distingue el equilibrio estático, que pone en juego el control motor, y el equilibrio dinámico, que se une a la coordinación de movimientos como un elemento más que se encarga de evitar la caída. Intentando abarcar ambos aspectos, Berruezo citando a Coste afirma que el equilibrio es un estado particular por el que un sujeto puede, a la vez, mantener una actividad o un gesto, quedar inmóvil o lanzar su cuerpo en el espacio (marcha, carrera, salto) (2000). A partir de este contenido se busca reconstruir, interrelacionar y crear experiencias corporales donde el cuerpo explora diferentes posturas, desplazamientos o movimientos que pueden ser previos o nuevos de donde afloran emociones, sensaciones, ideas y acciones individuales o grupales.

En cuanto a la coordinación, se resalta como el conjunto de acciones que incorpora diferentes movimientos, es el control armónico del cuerpo a la hora de realizar una variedad de pequeños o grandes desplazamientos; la coordinación se distingue en dos grandes grupos la coordinación dinámica general y la coordinación sementaría. La coordinación dinámica general es la que se encarga de los movimientos corporales globales donde se encuentra la marcha, la carrera y el salto, también se encuentra la coordinación sementaría que implica el ajuste visión del objeto que puede estar quieto o se le involucra un movimiento, de esta forma se genera una ejecución precisa para poder atrapar, golpear o desplazar el objeto (Contreras, 1998). Este contenido específico, se pretende abordar en una primera instancia en el momento perceptual, en busca de reconocer todo lo que genera situaciones donde se incorpora la coordinación y afloran diferentes sensaciones o emociones en cada ser humano.

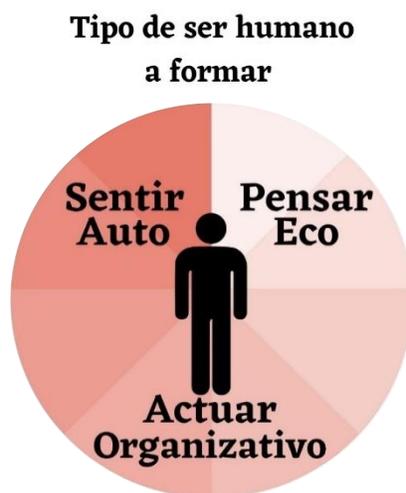
Por otro lado, la lateralidad, es la preferencia de una mitad del cuerpo frente a la otra. Esto nos lleva directamente al concepto de eje corporal, donde se puede distinguir entre la derecha y la izquierda del cuerpo, permitiendo tener la proyección sobre el espacio y los demás. También se incorpora diferentes movimientos y desplazamiento que involucran la lateralidad en las experiencias motrices (Berruezo, 2000), de lo anterior podemos deducir como el ser humano posee la particularidad de conocer y explorar su propio cuerpo, para determinar las capacidades subjetivas con respecto a las experiencias que provienen de actividades desarrolladas con la mitad de su segmento dominante.

Estos contenidos específicos del equilibrio, lateralidad y coordinación serán usados durante el momento biopedagógico perceptual, teniendo en cuenta la particularidad del sentir, es decir aquellas sensaciones, emociones y sentimientos que afloran del ser humano cuando expone su cuerpo a diferentes movimientos. Debemos agregar que son contenidos claves para el desarrollo del primer momento, pero a su vez pueden observarse durante el desarrollo del momento multirelacional y organizativo-creativo, dado que a partir de ellos se proveen las experiencias significativas, inesperadas o abruptas, grupales y creativas donde interactúa el sentir, pensar y actuar.

Para finalizar, haremos uso de dos dominios que presenta la sociomotricidad, la interacción praxica con compañeros y la incertidumbre procedente del entorno físico. Cabe resaltar que la sociomotricidad reúne el campo y características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociales y motrices. El eje central de la sociomotricidad es la relación que establece la persona que actúa con los demás interventores mediante las diferentes actividades (Chaverra & Uribe, 2007). El otro contenido que vislumbra de la sociomotricidad tiene que ver con la incertidumbre procedente del entorno físico, es decir, los desplazamientos con o sin materiales en el entorno sociocultural, cuya respuesta está modulada por las variaciones de las características del medio, las actividades de orientación forman parte de este dominio.

En definitiva, cada contenido específico busca proveer experiencias que a su vez logren incidir en las características del ser humano a formar, características que nacen principalmente de la intención formativa auto-eco-organizativa, donde se tiene cuenta la

relación directa del sentir con lo auto, el pensar con lo eco y el actuar con lo organizativo, con el propósito de potencializar el desarrollo de cada ser humano.



*Figura 22. Acciones que potencian un ser auto-eco-organizativo.
Elaboración propia.*

Hay que tener presente que la conformación de los tres momentos biopedagógicos es con el fin de incorporar y poder entablar las relaciones de los contenidos específicos y las características del ser humano a formar. Para la propuesta educativa estos momentos no se encuentran por separado, cada uno se complementa con el otro y los tres son parte de cada una de nuestras sesiones abordadas en el sistema experiencial, en conclusión apuntamos a una integración de tres momentos biopedagógicos que enriquecen la transformación del ser humano auto-eco-organizativo, sin desconocer su desarrollo multidimensional como un ser que siente piensa y actúa.

Relaciones para la praxis

También se elaboran tres ciclos, que están conformados por las dinámicas presentes en los tres momentos biopedagógicos, los ciclos no desconocen ninguna de las relaciones ya mencionadas, pero su foco está encaminado a enriquecer y generar procesos de cambio en cada una de las características del sujeto; cada uno de los ciclos centra su eje de análisis de la siguiente manera: el primer ciclo centrado en el análisis del ser auto, el segundo indagando lo que sucede con el ser humano inmerso en lo eco y el tercer ciclo, analiza directamente todo lo relacionado con lo organizativo.

El primer ciclo tiene por nombre la *reconstrucción histórica de mi cultura y mi corporeidad*, donde es importante identificar lo auto de cada ser, este ciclo nos permite potenciar cada una de las características del ser humano a formar en la instancia de lo auto, en busca de una construcción y reconstrucción de la identidad subjetiva, como aquella noción de sí mismo donde cada quien atribuye significados propios que constituyen y personifican a cada uno, por lo tanto, su eje de análisis va encaminado a las capacidades perceptivas que brindan las experiencias corporales.

El segundo ciclo se denomina *tejiendo en perspectiva de motricidad* donde podemos vislumbrar la formación del ser eco y se le otorga mayor relevancia a lo acontecido durante el momento biopedagógico multirelacional, cabe recordar que los tres momentos siempre estarán presentes pero se le concede un análisis con respecto a lo particular de cada ciclo, por ello, acá es sumamente importante reconocer el entorno socio-cultural en el que se encuentra, experimentar relaciones con otros sujetos contemplando ideas, pensamientos o propuestas y asociar esto según su entorno socio-cultural, por lo dicho anteriormente, su eje de análisis se centra específicamente en las relaciones del sujeto con otros, en un entorno específico, donde es importante identificar las nociones propias pero anexándole que se construyen en la interacción interpersonal y que son recreados permanentemente en el proceso social.

El tercer ciclo busca recopilar y hacer uso de lo ocurrido en los dos primeros ciclos, alude a un sujeto que por estar en constante movimiento posee la capacidad de generar múltiples transformaciones, este ciclo tiene por nombre el *sujeto corpóreo cambiante*, por lo tanto, su eje de análisis se centra en las acciones creativas manifestadas por los cuerpos-sujetos donde este adquiera la capacidad de actuar coherentemente según la diversidad que le provee el entorno, entretejer todo lo que se va adquiriendo a lo largo de las diferentes experiencias corporales y por último, transformar o crear nuevas acciones a partir de las situaciones y relaciones con el otro en el entorno específico.

Los ciclos son elaborados para comprender las dinámicas de las actividades que se pretenden abordar en el sistema experiencial, por lo tanto, en cada momento biopedagógico se abordarán los contenidos apropiados para incidir y potenciar las características en nuestro ser auto-eco-organizativo, dicho en otras palabras, se busca dar cuenta del eje de

análisis en cada ciclo relacionado con características específicas del ser humano a formar, también, hay que reconocer la Enacción como teoría cognitiva que posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, al contemplar que todo acto parte de la percepción-acción, por ello son claves durante el desarrollo de la propuesta curricular sistémica. Entendiendo que la percepción de sensaciones, emociones, ideas o pensamientos propios y de los otros sujetos se reflejarán en el actuar individual y grupal durante las actividades planteadas en el sistema experiencial.

Tabla 4. Relación entre el aspecto formativo, los ciclos de aprendizaje con su respectivo eje de análisis.

Aspecto formativo	Ciclo	Organizativo
Auto	Reconstrucción histórica de mi cultura y mi corporeidad.	Capacidades perceptivas que brindan las experiencias corporales.
Eco	Tejiendo en perspectiva de motricidad.	Relaciones del sujeto con otros, en un entorno específico.
Organizativo	Sujeto corpóreo cambiante.	Acciones creativas manifestadas por un cuerpo-sujeto.

Fuente: Elaboración propia

Es importante que durante el desarrollo del sistema experiencial el rol del estudiante se ubique desde un pensamiento crítico, inmerso en un trabajo individual o grupal, estableciendo acuerdos por medio de una comunicación asertiva; igualmente se buscan sujetos creativos, con capacidad de comprender, analizar y organizar, es decir que, el estudiante será el protagonista del proceso. En tanto al docente, debe encontrarse en la capacidad de plantear problemas, donde los alumnos proponen respuestas cognitivas y motrices; el docente debe tener presente las decisiones previas con base en el propósito de la clase y tener claridad para la ejecución de refuerzos sobre el momento adecuado y evaluaciones con respecto al eje de análisis de cada ciclo.

Por otra parte, el docente debe aislarse de crear una metodología que coincida con un orden riguroso, un paso a paso de lo que se debe hacer y cómo hacerlo, caer en ello,

sería alejarse de la diversidad cultural y la variedad de ideas, acciones o situaciones inesperadas e inciertas que surgen durante las prácticas corporales. Dadas las múltiples maneras de enseñanza y aprendizaje, capacidades, habilidades, destrezas de cada persona es necesario crear una capacidad de visión compartida para atender a las particularidades de los estudiantes. Además, se debe seleccionar, organizar y estructurar actividades que tengan una lógica interna, que eviten aprendizajes desconexos y alejados de la realidad, por ello, estas mismas actividades no deben caer en la linealidad si no en su diversidad de uso, en el momento que se considere oportuno.

En efecto, el docente debe atender las necesidades, eventualidades, exigencias y desarrollo del conocimiento, en un mundo que está en constante cambio. Propender por el desarrollo de actividades académicas, estableciendo el mayor número de relaciones con otro campo del conocimiento y evitar, de esta manera, la fragmentación del conocimiento. Posteriormente, es necesario realizar un proceso basado en recoger, sistematizar y analizar los cambios, ventajas o dificultades de la praxis pedagógica, para consecutivamente hacer una retroalimentación entre todos los que intervienen en la formación del profesor, esto es muy valioso para la evaluación de la metodología didáctico-pedagógica y su mejoramiento (Roa, 2006).

Es necesario tomar posturas críticas y creativas ante la realidad, en busca de favorecer el desarrollo integral atendiendo a los elementos cognitivos, corporales y éticos dado que son las tres dimensiones directas en el proceso de desarrollo del ser humano sin desconocer las dimensiones envolventes que proveen elementos de índole comunicativos, estéticos, emocionales y espirituales de cada ser, cada docente debe identificar y atender la realización de un ser humano en su totalidad.

Por otra parte, el docente debe poseer la capacidad de improvisación ante la incertidumbre, espontaneidad o acciones inesperadas, hacer esfuerzo para contemplar alternativas didácticas y metodológicas que piensen en la globalidad y le otorguen su sentido, significado y esencia al conocimiento.

Hay que distinguir la capacidad relacional de lo que emerge antes, durante y después de la praxis pedagógica, es decir un pre-impacto, impacto y post-impacto durante los diferentes sistemas experienciales a lo que se expone el individuo, siendo así, el docente

debe tener presente que lo planeado en muchas ocasiones va ser algo incierto, que puede variar en la marcha y lo obliga a repensar la forma en que aborda las sesiones de clase. Cabe distinguir a Barón citado por Roa quien propone técnicas como la discusión interactiva, el análisis de los escritos de los alumnos, la realización de diferentes actividades para observar los desempeños, en tanto, a aspectos a tener en cuenta como el carácter reflexivo, una mentalidad abierta, curiosidad, perseverancia y capacidad de aceptar distintos puntos de vista presentados (2006).

Por ello, para lograr que nuestro diseño curricular mantenga la visión del rol protagonista para el estudiante es pertinente remitirnos a diferentes estilos de enseñanza, entendidos como la forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, haremos uso de los estilos cognoscitivos porque nos otorgan la posibilidad de incidir en la dimensión corporal, cognitiva y ética del ser humano, al ser indispensable, para darle un rol más activo y participativo al estudiante, para que logre por sí mismo resolver problemáticas de índole cognitivo y motriz, posteriormente, logre expresarlo y comunicarlo a sus semejantes.

Aclarado lo anterior, Hernández Nieto (2009) según la clasificación presentada por Delgado, nos brinda diferentes métodos de enseñanza o didácticos que son, los caminos que nos llevan a conseguir el aprendizaje en los individuos; por lo que, se hará uso del descubrimiento guiado y la resolución de problemas para potenciar la dimensión cognitiva, no para inducir a dar respuestas desde una perspectiva cognitiva descontextualizada, sino, como la Enacción lo indica, lograr la representación de su realidad, la cognición por medio de la corporeización, de un cuerpo-sujeto ubicado en un entorno específico, al estar en contacto con otros amplía su panorama de opciones y respuestas con todo lo adquirido, por ello, esas respuestas que pasan por lo cognitivo en tanto a las ideas, propuestas o pensamientos, también incumbe lo ético; en tanto a las emociones, sensaciones o sentimientos que conciernen en el momento de tomar decisiones; lo comunicativo le otorga la posibilidad de expresar ante los demás las diferentes ideas o propuestas que surgen de sí mismo; lo espiritual que no se desprende en ningún momento del ser humano y le brinda ese rasgo particular incidiendo en el sentir, pensar y actuar de cada uno; por último, lo

estético como esa facultad intrínsecamente humana de desarrollar con carácter subjetivo los problemas motores planteados.

En síntesis, con el estilo de enseñanza del descubrimiento guiado y la resolución de problemas se propicia a través de la búsqueda, preguntas e interrogantes, conseguir el objetivo propuesto para cada sesión de clase, pasando de lo general a lo particular, favoreciendo la participación activa del alumno orientado a los aspectos motrices, cognitivos y afectivos del ser humano.

Por otro lado, es necesario contemplar el estilo socializador para efectuar las dinámicas de trabajo por grupos como otra posibilidad metodológica para el desarrollo del sistema experiencial, teniendo en cuenta que durante el momento biopedagógico multirelacional es fundamental la interacción práxica con otros, por lo tanto, las actividades y trabajos grupales se vuelven indispensables en este momento específico. Aquí yace la necesidad de atender al grupo según las diferencias individuales, por ello, la elaboración de una evaluación inicial para identificar particularidades previas de las experiencias en cada ser humano y todo lo que se ha corporeizado de cada una de ellas.

De la misma forma, se hará uso de estrategias para favorecer el desarrollo de la creatividad, el cual Hernández (2009) referenciando a Delgado (1991) la plantea como el nivel más avanzado de los estilos de enseñanza, se pretende abordar durante el momento biopedagógico organizativo-creativo, ya que trata de ofrecer al alumno la posibilidad de elegir las actividades, las relaciones, interacciones y la organización; tomando prácticamente todas las decisiones. Por lo tanto, se pretende identificar la creatividad vista desde la originalidad, la fluidez, la capacidad de elaborar o redefinir pensamientos y acciones en cada cuerpo-sujeto.

Por parte de la originalidad se pretenden identificar soluciones corporales inusuales e innovadoras, como también respuestas infrecuentes o ingeniosas; en relación a la fluidez se debe asumir la diversidad de respuestas evidenciadas desde el ámbito cognitivo y motriz, la elaboración infiere en la capacidad de completar y trabajar una idea, hasta el punto de realizar diferentes productos motrices a partir de lo que emerge en diferentes experiencias; por último, la capacidad de redefinir deriva en experimentar nuevas aplicaciones corporales haciendo un uso distinto, con diferentes elementos (Cenizo & Fernandez , 2004).

Los diferentes estilos de enseñanza se seleccionan con el fin de incorporarlos en cada momento biopedagógico, donde cada uno privilegia el desarrollo de las dinámicas a desarrollar durante las diferentes sesiones, cabe resaltar que dada la perspectiva sistémica del diseño curricular se integran los tres momentos biopedagógicos y por ende se complementan los diferentes métodos a utilizar. Siendo así, la resolución de problemas o el descubrimiento guiado se pretende abordar durante el momento biopedagógico perceptual, los estilos socializadores se abordan con dinámicas de trabajo por grupos y se usarán en el momento biopedagógico multirelacional, y las estrategias que favorecen el desarrollo de la creatividad durante el momento biopedagógico organizativo-creativo.

Reconociendo momento a momento

Es oportuno identificar otro componente clave para el sistema experiencial como lo es la evaluación, a partir de ella se puede realizar un análisis de lo que emerge durante la práctica pedagógica, se debe tener claridad que se encuentra articulada a la E.F y al marco curricular sistémico, como un proceso de comprensión e interpretación para elaborar juicios sobre transformaciones en las prácticas, observar aspectos del sentir, pensar y actuar; siendo así, se realiza una mirada cualitativa de interpretación de prácticas y experiencias, variedad de interpretaciones significativas que posteriormente se intentaran categorizar para un respectivo análisis cuantitativo (Tamayo, 2010).

Por lo tanto, la evaluación regula los aspectos formativos del diseño curricular por encima de los aspectos simplemente instructivos, la evaluación sirve para dar respuesta atendiendo la diversidad de los alumnos, siendo la evaluación formativa el instrumento que controla, organiza y dosifica la enseñanza. Asimismo, los momentos de evaluación se dan de acuerdo al momento en que se producen, por los objetivos que persiguen y por las decisiones que a partir de los mismos se toman, entonces sería evaluación inicial, formativa y final o sumativa.

La evaluación inicial tiene como finalidad determinar la influencia de las estructuras de acogida de los participantes y que se concretan en los aprendizajes previos, ideas previas, intereses, perspectivas y motivación. En tanto la evaluación formativa, es aquella realizada durante el proceso, siendo una evaluación sistémica, donde hay un registro de

observaciones e interpretaciones. Por último, la evaluación final o sumativa se realiza al terminar una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz, 2005), en nuestro caso al finalizar cada ciclo.

El instrumento para la evaluación inicial es una entrevista elaborada de acuerdo a las diferentes edades de los estudiantes, por lo tanto, se elabora una para niños o adolescentes (ver Anexo C) y otra para adultos (ver Anexo D). Esta entrevista es con el fin de recopilar información para constatar el nivel de auto-eco-organización en los participantes, identificar sus experiencias corporales y lo que emerge de cada una de ellas; la recopilación de esta información es a partir de cuatro preguntas abiertas, que indagan por lo que cada ser humano ha apropiado en experiencias previas. Es importante identificar tres grandes categorías para el análisis, así observamos lo perceptivo, multirelacional y creativo.

En primera instancia, lo perceptual alude a experiencias significativas o abruptas e inesperadas, que dejan en cada uno diferentes sensaciones, emociones y sentimientos. Aquí pretendemos identificar y recopilar información sobre lo auto de cada ser, reconociendo la dimensión ética del ser humano. Lo multirelacional infiere directamente en esas relaciones entre el ser humano con otros, aquí es significativo reconocer las ideas, pensamientos y propuestas propias o de los demás, aquí se vislumbra la dimensión cognitiva. Por último, lo creativo donde se pretende observar el análisis de las acciones de cada sujeto, dimensionando lo corporal, sin desconocer lo ocurrido en las categorías perceptual y multirelacional.

Para llevar a cabo nuestra propuesta educativa sistémica es propicio pensar en espacios de construcción significativa, de este modo el ser humano puede interactuar con otros, y a su vez reflexionar sobre su propia acción, es válido recordar cómo todo proceso debe pasar por un estudio, reflexión y acción, entre ellos, los procesos de enseñanza aprendizaje en correlación con nuestro entorno socio-cultural, ya que no podemos desligarnos de todo aquello que nos rodea. Para lo cual, debemos tener en cuenta algunas características como lo son las condiciones externas, el número de estudiantes o participantes, edades, características particulares, entre otras, que serán abordadas en el siguiente capítulo después de distinguir cual será la población participe del sistema experiencial.

El diseño curricular sistémico de la propuesta se configura a partir de la constante interacción entre intencionalidades, contenidos específicos y estilos de enseñanza que se creen apropiados para incidir en el sentir, pensar y actuar del ser humano, con el fin de aportar de manera significativa a la formación de un ser auto-eco-organizativo; siendo así, en el Anexo E se presenta el instrumento de planeación de clase, que permite identificar lo substancial para cada sesión, conformando el sistema experiencial, constituido por el propósito, las actividades a realizar en cada momento biopedagógico, el cual posee los contenidos específicos de las tendencias de la psicomotricidad, expresión corporal o sociomotricidad, asociado desde un estilo de enseñanza que guía la forma y relaciones que surgen entre los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en busca de incidir en las características del ser humano a formar desde el cumplimiento de los propósitos de las diferentes sesiones.

Sistema experiencial

Al contemplar el entorno socio-cultural, en este momento, se debe tener presente la problemática actual a nivel nacional y mundial, la realidad sufrió un cambio drástico por el Covid-19, una pandemia que por un tiempo ha cambiado hábitos de vida, evitando aglomeraciones, reuniones y lugares que solíamos frecuentar; también generó consecuencias en el ámbito educativo, cohibiéndonos de hacer encuentros presenciales, los escenarios educativos formales, no formales e informales prohibieron su funcionamiento presencial.

Por lo tanto, en busca de alternativas para la implementación, se desarrollará el sistema experiencial, por medio de las Tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), siendo así, se piensa en clases virtuales por medio de plataformas educativas, que permiten visualizarnos con todos los participantes y tener una interacción social sin necesidad de la presencialidad.

La implementación del proyecto con respecto a lo estructurado y planeado en el apartado anterior se realizará con un grupo no cerrado, con esto nos referimos a que cada participante se sumó a este proyecto por voluntad propia, gracias a la estrategia de divulgación extendida a través de redes sociales como WhatsApp, Facebook e Instagram; esta información se difundió por un tiempo de dos semanas, lo cual convocó un número de 12 participantes de género masculino y femenino, con edades que oscilan entre los 7 y 43 años.

Conviene destacar que la población está integrada por niños de 7 y 8 años, adolescentes entre los 13 y 18 años, adultos entre los 20 y 43 años. De lo anterior, se puede deducir una variedad física, cognitiva, emocional, social, comunicativa y afectiva en cada uno de ellos. Por lo tanto, se identifican algunas de las características más relevantes de los diferentes grupos de acuerdo a sus edades, con el fin de identificar aspectos relevantes que orienten la labor docente (ver tablas 5, 6 y 7).

Tabla 5. Características físicas de los diferentes grupos de edades

Niños (7 a 8 años)	Adolescentes (14 a 17 años)	Adultos (23 y 43 años)
<p>Periodo preoperatorio (2 a 7 años) Se perfecciona su motricidad global, percepción corporal y espacial; se da la afirmación definitiva de la lateralidad y empieza a reconocer su derecha e izquierda.</p> <p>Periodo de operaciones concretas (7 a 11 años), conocida como “nivel de la representación mental del propio cuerpo”: independencia segmentaria, posibilidades de relajación y mayor inteligencia.</p>	<p>Durante esta etapa tiene lugar la maduración sexual y un crecimiento general del cuerpo, la coordinación mejorará en función de la mejora de las cualidades físicas.</p> <p>-Cambios físicos en la pubertad son: aceleración y desaceleración del crecimiento, cambios de la composición corporal con el desarrollo de órganos y sistemas.</p>	<p>23 años: En el adulto joven las capacidades físicas alcanzan el máximo de efectividad, existe destreza manual y una mayor agudeza visual.</p> <p>-Los hombres y mujeres alcanzan su mayor plenitud, han logrado el mayor punto de coordinación, equilibrio, agilidad, fuerza y resistencia.</p> <p>43 años: Afianzamiento y diferenciación del nivel de desarrollo alcanzado. El ritmo de desarrollo de las capacidades y destrezas motoras, es mayor en jóvenes que en adultos. Por lo tanto, en adultos, el ritmo de adquisición de nuevos aprendizajes será más pausado.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Maganto & Cruz (2004); Esquivel, Méndez, Moreno, & Romero (2014); Pozo (2010); Unir (2020).

La información presentada permite distinguir las características más relevantes de la población que hace parte del pilotaje, para ello, destacamos características de lo físico, comunicativo, social y cognitivo que serán importantes en el análisis del sistema experiencial, en relación a las posibles respuestas cognitivas y motrices que surjan durante el pilotaje de la propuesta.

Tabla 6. Características de lo social y comunicativo por grupos de edad

Niños (7 a 8 años)	Adolescentes (14 a 17 años)	Adultos (23 y 43 años)
<p>2 a 7 años: el niño incluye el lenguaje para entender el mundo. Los niños empiezan gradualmente a descentrarse, es decir, hacerse menos egocéntricos, a entender y coordinar múltiples puntos de vista.</p> <p>8 a 11 años: el niño se convierte en un ser social, aparecen los esquemas lógicos de seriación, clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad.</p>	<p>- Se adquieren pautas de conductas y relaciones positivas que se encaminan a la cooperación, a la amistad y sociabilidad.</p> <p>-Adquirir la independencia, la aceptación de la imagen corporal, establecer relaciones con los amigos y lograr la identidad.</p> <p>- Desarrollo de nuevas formas de relación interpersonal y social: Redefinición de las relaciones familiares. Ampliación y profundización de las relaciones con los iguales.</p>	<p>23 años: Interaccionar socialmente, y desarrollar o consolidar ciertas maneras de enfrentarse a los problemas propios.</p> <p>43 años: controla adecuadamente su vida emocional, lo que le permite afrontar los problemas con mayor serenidad y seguridad que en las etapas anteriores. Se adapta por completo a la vida social y cultural.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Hidalgo, Gonzáles, & Hidalgo (2017); Serrano & Rangel (2012); Carbajo (2016).

Tabla 7. Características de lo cognitivo por grupos de edad

Niños (7 a 8 años)	Adolescentes (14 a 17 años)	Adultos (23 y 43 años)
<p>– Etapa preoperacional: En esta etapa, que abarca desde los dos hasta los siete años, se desarrolla el pensamiento egocéntrico, la imaginación y el lenguaje adquiere gran importancia.</p> <p>-Periodo de operaciones concretas Desde los 7 hasta los 11 años, los niños ya elaboran pensamientos concretos y son capaces de utilizar la lógica para llegar a conclusiones, aunque su raciocinio se limita por lo que pueden oír, tocar y experimentar.</p>	<p>-Capacidad de manejo de información.</p> <p>-Mayor amplitud de conocimientos en distintos dominios.</p> <p>-Mayor habilidad para construir nuevas combinaciones de conocimientos.</p> <p>-Mayor uso espontaneo de estrategias o procedimientos para aplicar y adquirir conocimientos.</p>	<p>23 años: El desarrollo del pensamiento alcanza un paso más, el adulto pasa de un pensamiento formal según Piaget, al pensamiento pos formal, que tiene la particularidad de que la persona es más flexible frente las diversas situaciones a las que enfrenta.</p> <p>43 años: individuos enfrentados a la dirección de organizaciones jerarquizadas en las que la toma de decisiones es singularmente importante.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Escuela de familia moderna (2015); Guzmán (2017); Carbajo (2016).

Más que conversaciones

Nuestra primera reunión se realizó el día 23 de septiembre del 2020 para llegar a acuerdos grupales, teniendo en cuenta la disponibilidad de cada uno, concretamos los días lunes y viernes para encontrarnos en horarios de 6:30 p.m. a 7:30 p.m., por otro lado, se acordó hacer uso de la plataforma Zoom para realizar los encuentros virtuales, porque la mayoría habían hecho uso de esta aplicación.

Pasó seguido, fue oportuno aplicar la entrevista como instrumento para desarrollar la evaluación inicial del sistema experiencial. La entrevista se realiza de forma individual a partir de unas preguntas semiestructuradas, con el fin de identificar las necesidades de formación específicas, en lo auto-eco-organizativo; el propósito del instrumento era identificar y comprender el desarrollo de cada uno, en relación al sujeto a formar; esta se realizó a manera de conversación y lo importante era conocer las experiencias previas de los participantes.

En relación con lo anterior, se hizo el análisis de esta información proporcionada con una mirada analítico-estadística para poder identificar y encontrar la realidad de cada uno de los sujetos, en relación a la incorporación del ser auto-eco-organizativo. Esta interpretación se plasmó a partir de las tres categorías, para generar el análisis en cuanto al desarrollo de cada uno, cabe resaltar que las categorías se relacionan y complementan; siendo así, las categorías son: perceptual, multirelacional y creativa en coherencia con lo planteado como eje del proyecto. Las categorías mencionadas incorporan las diferentes relaciones que se han construido a lo largo del proyecto, cada una se identifica con el ser auto-eco-organizativo, con los fundamentos de la Enacción y el enfoque de la experiencia corporal, como lo podemos ver en la figura 23.

Por lo tanto, en lo particular se debe identificar lo auto de cada ser, que alude directamente al sentir, a las percepciones, los elementos de la cognición corporeizada y la dimensión intracorporal. Por parte de lo multirelacional, se evidencia lo eco, el pensar, la percepción-acción, la cognición situada y la dimensión extra corporal; por último, la categoría de lo creativo engloba el ser organizativo, la percepciones- acciones, la dimensión intercorporal y la cognición extendida.

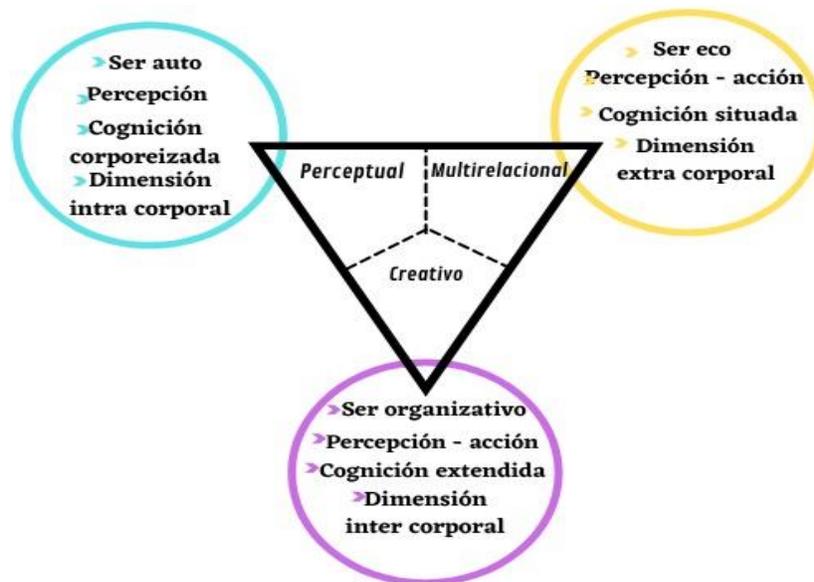


Figura 23. Categorías teóricas. Elaboración propia.

Con cada pregunta realizada en la evaluación inicial, se busca identificar la incorporación del ser auto-eco-organizativo; para los niños se presentaban preguntas como ¿Cuáles han sido las tareas, problemas juegos o actividades más importantes de tu vida?, la dinámica que cumple la entrevista es una charla, de los momentos más significativos, para identificar cuáles han sido esas experiencias, que se reconozca y a la vez integren las diferentes percepciones que le surgieron; esta pregunta se complementa con ¿Qué sentiste cuando estabas jugando o realizando dicha actividad?, ¿Le dijiste a alguien lo que sentiste durante el juego? ¿Por qué?, por medio de estas preguntas se buscaba reconocer las diferentes experiencias y lo que emergieron de ellas, en relación a la categoría perceptual.

De igual forma se presentan las preguntas para los adultos, manteniendo la misma dinámica, pero en este caso se ajustan a términos más concretos, siendo así, se presentan preguntas como ¿Cuáles han sido esas situaciones abruptas, cambiantes o inesperadas que he vivido?, ¿Qué sensaciones o emociones vivencio en dicha situación? ¿Cómo expresé, comunicó o exteriorizó dichas situaciones o emociones que vivenció? ¿Por qué?, cabe distinguir que las preguntas se plantearon, como si cada uno se estuviera preguntando así mismo dicha situación, generando un proceso de auto reflexión. Para observar las otras preguntas de la categoría perceptual remitirse al anexo C y D.

De la misma forma se presentan preguntas o indicaciones, para identificar experiencias que involucren el desarrollo del ser, inmerso en un contexto socio-cultural. En un primer momento, a los niños se le pide realizar una descripción de los juegos realizados, donde tuvo que solucionar alguna situación, problema o tarea; para identificar que emergió en las diferentes situaciones, también se les pregunta ¿Cómo fue tu participación durante el juego?, ¿Cómo ayudaste a solucionar el problema, tarea o juego que tenían?, entre otras.

En cuanto a los adultos se presentan preguntas como ¿Qué experiencia recuerdo en donde me ha tocado solucionar un problema, tarea o situación en grupo?, ¿Realicé algún aporte o propuesta significativa durante esa experiencia grupal? (ver Anexo C y D respectivamente).

Siguiendo esta misma línea, se presentan unas preguntas para identificar las experiencias previas que involucran la creatividad en cada sujeto; a los niños, se les solicita realizar una descripción de cuáles fueron los juegos, donde les tocó imaginar o hacer nuevas formas para realizarlo; cuya descripción estuvo acompañada con repuestas a interrogantes como ¿Te gusta hacer cosas diferentes cuando estás jugando o solo haces lo mismo que tus compañeros?, entre otras.

Para los adultos se plantearon preguntas como: ¿Cuáles fueron las experiencias personales o grupales, donde me ha tocado ser creativo, ingenioso o espontáneo?, después de recordar dichas experiencias personales o grupales se buscaba información que permitiera conocer de dónde surge la idea o acción creativa mencionada, lo anterior a partir de interrogantes como ¿Cuál fue mi aporte o hecho creativo para dicha situación?, ¿Qué tuve en cuenta para tomar dicha situación creativa?, dirigirse al Anexo C y D para observar todas las preguntas de la categoría creativa.

Los resultados obtenidos surgen del análisis de cada una de las preguntas con respecto a lo teórico y las diferentes categorías presentadas previamente. Lo que se presenta es la cantidad de veces que se encontraron las categorías en relación a las respuestas de los participantes y así, se generó un porcentaje, ver figura 24.

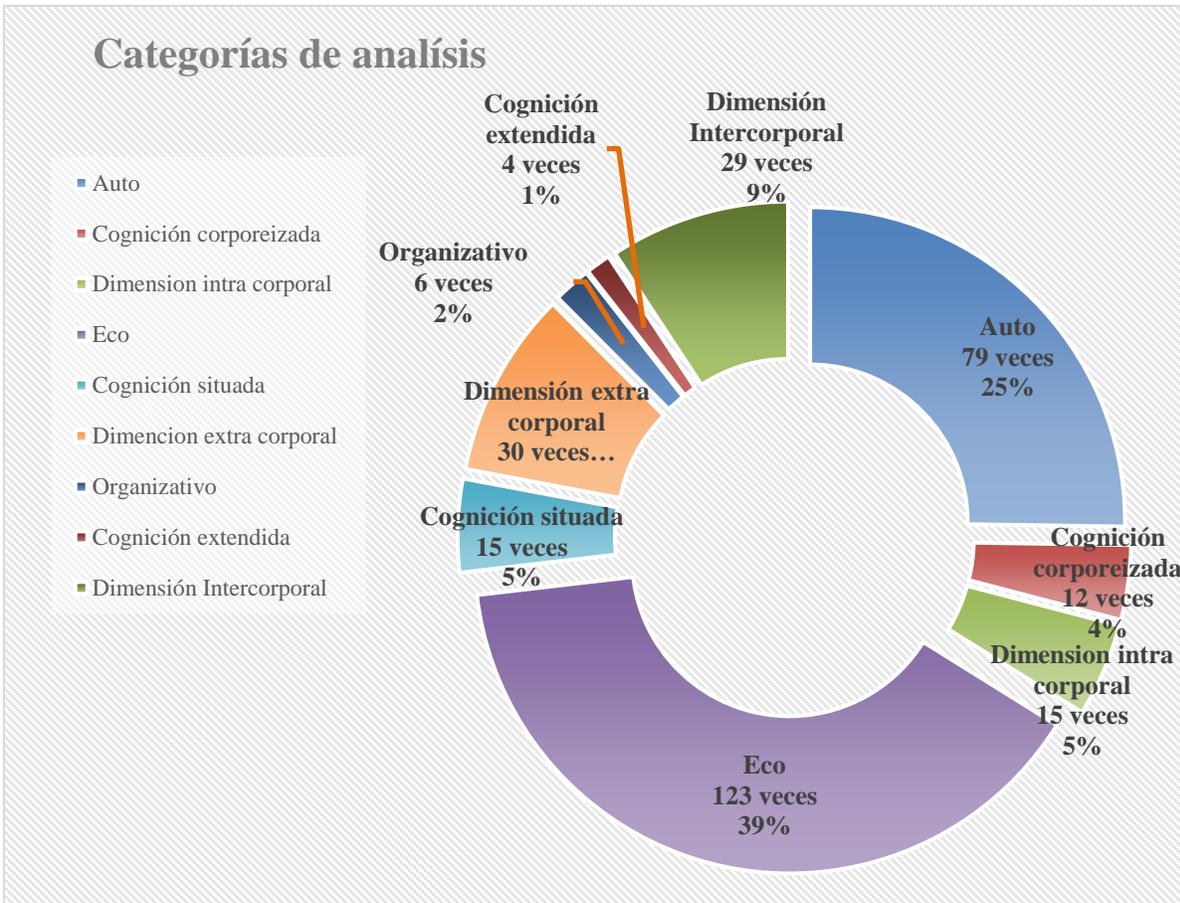


Figura 24. Estadística de las categorías de análisis. Elaboración propia

La gráfica fue realizada con respecto al análisis de las respuestas dadas por los participantes y la manera en que cada una de las mismas se relaciona con las categorías y teorías que hemos mencionado a lo largo del proyecto, por lo tanto, se pretende sintetizar en las tres grandes categorías (perceptiva, multirelacional y creativa) (ver grafica 25).

Para iniciar la interpretación del 43 % que presenta la categoría perceptual, se debe recordar que esta hace referencia al sentir, las percepciones, los elementos de la cognición corporeizada y la dimensión intra-corporal, pero sin desconocer que las otras dos categorías que también emergen desde aquí porque se interrelacionan.

De acuerdo a esto, el análisis también se realiza en el momento multirelacional y creativo, observando que los sujetos identifican claramente el sentir que genera las diferentes situaciones, refiriéndonos a sus sensaciones, emociones y sentimientos que surgen en un contexto particular, lo anterior se evidencia en respuestas que se encuentran ligadas a las situaciones de mayor importancia en la vida de cada uno, expresando que

sentían felicidad, nervios, alegría, rabia, angustia, emoción, llanto, miedo, cansancio, amor, frustración, tristeza.

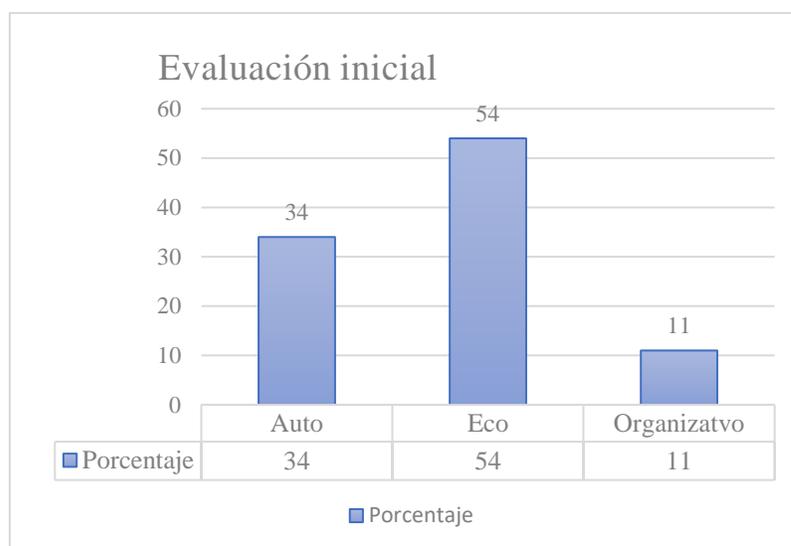


Figura 25. *Porcentajes de las respuestas de la evaluación inicial.*
Elaboración propia

Cada una de estas emociones y sensaciones surgían de las diferentes experiencias que generaban un sentido y significado para cada sujeto, resaltando que estas posiblemente eran incorporadas en un proceso personal y propio, dado que, se evidencia una interiorización, porque transversaliza situaciones importantes de la vida y del entorno socio-cultural; al mismo tiempo, se presentaban unas prácticas corporales que eran nuevas para los sujetos y por tal motivo generan un significado al poder realizarlas por primera vez.

A la hora de identificar estas experiencias y prácticas corporales, que estaban ligadas a las emociones y sentimientos, se evidencia la categoría de la percepción. Subrayamos que esto hace parte de la identidad propia, porque surgen procesos internos de las diferentes situaciones que propician la construcción de sí mismo y se encuentran ligados al entorno socio-cultural, como es el colegio, las reuniones con familiares o con amigos, viajes y espacios de entrenamiento.

Siendo así, sus experiencias y prácticas corporales fueron: entrenar fútbol, practicar hockey, prácticas como ir al río, jugar a las escondidas, trompo, jugar pony fútbol o tener

encuentros sociales como ir a fiestas o reuniones entre amigos. Al mencionarlas como hechos importantes para su vida, es claro que dejaron huella en cada sujeto, donde identificamos como se entrelazan las emociones, sentimientos y los significados que son instaurados, tal y como se alude en la dimensión intra-corporal, respecto a la percepción y el reconocimiento en una directa relación con el sentir y las construcciones de sí mismo, influenciados por el enriquecimiento de prácticas corporales que dejaron experiencias significativas en cada uno.

Las respuestas estaban conectadas con las situaciones que implicaban una sensación o emoción, donde los sujetos resaltaban su grado de importancia y que para ellos tenían un significado. Algunas de sus respuestas fueron: “para mí el momento más importante fue cuando empecé a conocer el fútbol y fue muy lindo; me sentía muy emocionado por viajar, es una experiencia muy bonita, estaba feliz y amoroso porque estaba con amigas del colegio; sentía frustración porque vi al ladrón sospechoso antes y no le dije al vigilante de la cancha; frustrado porque yo era el que tenía que traer el balón y se me olvidó” (Sujeto 1); “me sentía muy alegre por pertenecer a un equipo de fútbol y le conté a mis papas muy alegre; los días de compartir en familia son muy alegres y los más bonitos, aparte de que siempre celebramos la navidad; felicidad ya que represente a mi departamento el “ Tolima “ es una experiencia muy bonita” (Sujeto 2); “quise experimentar ese miedo y esos nervios con unos patines y un palo” (Sujeto 3); “se sentía feo por tener que cambiar de amigos y de casa” (Sujeto 4).

En relación a esto se afirma que, se presenta la interiorización de las sensaciones, emociones y pensamientos que van surgiendo alrededor de las prácticas y la realidad, cada una de estas percepciones están entrelazadas con las prácticas corporales; es por ello que el cuerpo y el movimiento propician diferentes percepciones en cada sujeto, permeado por su entorno socio-cultural.

La categoría multirelacional con un 54% se relaciona con el pensar, la percepción-acción, la cognición situada y la dimensión extra corporal; el pensar es la representación interna de como interactúa el sujeto, los significados propios que se construyen de lo que ha recolectado; estos significados están directamente relacionados a un entorno, así el ser eco ubicado en un entorno socio-cultural, determina sus experiencias más significativas,

resaltando que las relaciones con los demás y con su entorno incorporan significados de construcción personal, con los otros y con lo otro grupal.

En otras palabras, los sujetos les otorgan gran significado a los encuentros familiares, como jugar en la finca de los abuelos y salidas al río, dejando en claro la importancia y alegría de compartir en familia, pero también la relación y apoyo que se brindan entre ellas, compartir los primeros partidos de fútbol y las relaciones con los amigos y las demás personas.

Podemos denotar como las relaciones asociadas a esta categoría conllevan a que, cada uno tenga que identificar el entorno en el que está y las diferentes características de los demás, al momento de compartir y asociarse; estas relaciones también se tejen con la percepción-acción que se proyecta, a la hora de resaltar como los sujetos están en constante cambio, por medio del movimiento y las diferentes percepciones que se van adquiriendo, de acuerdo a su realidad, “la percepción no es una representación de algo exterior separado, sino la vinculación entre el sistema sensorial y el motor que explican cómo la acción puede ser guiada perceptualmente en un mundo dependiente del que percibe” (Montero, 2009, pág. 158).

En concordancia a esto, identificamos alguna de las respuestas que dieron los participantes: “Cuando salí de paseo con mi familia estábamos muy felices y agradecidos por el paseo; escondidas en la finca de mi abuelo; fiesta de cumpleaños de una amiga, reunión en casa de un amigo alegre porque estaba con mis amigos (Sujeto 1); “en un partido hice una jugada, me dio un esguince de tobillo; era un primero de enero y estábamos en un río, nos lanzamos de un "flotador" yo y mi hermano, y nos caímos” (Sujeto 2); “cuando nos mudábamos de casa y tenía que cambiar de colegio me puse muy triste (Sujeto 3); “un partido de fútbol en el cual los contrincantes tenían más estatura y si ganábamos pasábamos a la final” (Sujeto 4).

Es así, que cada una de estas experiencias fueron el resultado de una relación con el otro, en un entorno específico que permea las prácticas, dan certeza que las relaciones con los amigos, influye en su construcción social y se observa con gran importancia. Todas estas experiencias otorgan un significado a su identidad y su construcción social; a la par de esto se presenta la percepción, donde está involucrada la sensación y la acción con el

cuerpo y sus diferentes practicas corporales; de igual forma se encuentra la cognición situada, que identifica como las relaciones dependen del entorno en el que se encuentra, así el sujeto debe ceñirse a múltiples percepciones y acciones, como son las reglas, condiciones o situaciones propias del contexto en particular, de donde emergen diversas interacciones que permean a la persona, como un ser activo, practico y relacional. Es por medio de este conjunto de relaciones, que estas dos categorías, la perceptiva y la multirelacional se encuentran interconectadas y están en constante cambio.

La última categoría, es la creativa, constituida por las dos anteriores en pro de una situación de cambio o para que el sujeto acuda a sus experiencias anteriores, logrando generar una situación nueva, espontánea o creativa que implique transformar y ligar los conocimientos adquiridos.

De lo anterior hemos observado como los sujetos integran los contenidos de la categoría perceptual y multirelacional, estas relaciones siempre se encontrarán entrelazadas, pero de igual forma, se haya un 11% que alude de manera específica a lo que se concibe como creativo en este trabajo; aludiendo al ser organizativo, la percepción-acción y la dimensión intercorporal.

En lo organizativo es importante analizar las acciones o situaciones de cambio, para que surja la originalidad, creatividad o espontaneidad; se puede afirmar que esta categoría no se presenta con frecuencia, pero sí hay algunas situaciones donde el sujeto puede redefinir una respuesta cognitiva y motriz a partir del conocimiento que ha adquirido, reconociendo que el aspecto de creatividad pasa por un número de procesos personales y sociales; donde el sujeto integra y relaciona sus experiencias anteriores, así sucesivamente, surge un momento de espontaneidad en la realización de diferentes acciones.

Teniendo en cuenta la capacidad de redefinir la creatividad, se asume como el sujeto puede experimentar nuevas aplicaciones corporales, haciendo uso de los elementos, para desarrollar la actividad en la que se encuentra; por ello se presentan acciones como “organizar un espacio reducido para poder jugar” (Sujeto 1); “generar estrategias para realizar una jugada del partido” (Sujeto 2); “cambiar la forma de lanzar el balón de baloncesto para que llegue a la cesta” (Sujeto 3). De lo anterior podemos distinguir como cada respuesta infiere en la reelaboración de una idea, hasta tal punto de concretarla en una

acción innovadora para el momento específico. Es válido afirmar que el desarrollo de la creatividad pasa por unos indicadores que configuran un proceso de integración de sus precepciones y acciones, reorganizando esas estructuras propias en ideas y hechos nuevos u originales.

Teniendo en cuenta los componentes de cada categoría es importante clasificar la información recolectada del instrumento de evaluación inicial

Tabla 8. Análisis de la evaluación diagnostica según cada categoría.

Sentir	Perceptual	Identificar	Recordar Reconocer Percibir	Felicidad, alegría, preocupación, cansancio, frustración, rabia, sentirse mal, angustia, entusiasmo, motivación, adrenalina, pena, aburrido, miedo, nervios, dolor.
Pensar	Multirelacional	Comprender	Reconocer Experimentar Asociar	Amigos, familia, reuniones en casa, fiestas con amigos, partido micro con mis primos, contarle a mi mamá, hablar con mis primos, contarles a los compañeros de equipo, entrenamientos, jugar trompo, trabajar en grupo con dos compañeras, ir al parque, ir al río, viajar en familia, ir a la finca, bailar en el colegio, jugar hockey, jugar baloncesto. Aportar ideas, proponer ideas, hablar, motivar a los demás, dividir tareas a los demás participantes, aplicar lo que vi en otra gente, intervenir en discusiones.
Actuar	Creativa	Interrelacionar Organizar	Actuar Entretejer Transformar	Crear cosas uno mismo, hacer cosas diferentes, siempre intento algo nuevo, lanzar el balón de otra forma.

Fuente: Elaboración propia.

Llegado a este punto y para observar el análisis de la evaluación inicial de forma global, las dos categorías que más se observan son la perceptual y multirelacional; más del 50% se presenció en los participantes, evidenciando que los sujetos sí distinguen sus relaciones con el entorno socio-cultural, pero dejándolo en algo superficial, donde no se evidencia la capacidad de tejer lo que emerge del entorno y sus constantes interacciones; por

otro lado, se encuentra un 34% de las respuestas, donde los participantes relacionan directamente sus percepciones con aquello que van distinguiendo o recordando de las diferentes prácticas que tuvieron, en relación a su entorno específico.

Se evidencia que los sujetos demuestran algunas características de la categoría perceptiva y multirelacional; pero muy poco de la categoría creativa, evidenciándose que los sujetos recuerdan, reconocen e identifican sus sentimientos, emociones y pensamientos; que en alguna medida pueden expresarlo, pero al momento de incorporar estas dos categorías para crear ideas, propuestas o situaciones creativas, originales, innovadoras, inusuales, ingeniosas o espontáneas, no se logra; es por ello que se presenta en gran medida la ausencia del ser organizativo, porque visto desde nuestra propuesta educativa en este último momento es donde se logra la integración de la capacidad de identificar, comprender, interrelacionar y organizar todo lo significativo, a partir de la reflexión interna y la reflexión de las interacciones con los otros y lo otro.

Teniendo en cuenta que en un 34% de las respuestas de todos los participantes, estuvieron presentes las emociones, sensaciones y sentimientos, experimentados después de algún hecho relevante, se puede tener la opción de no abordar algunas características del ser humano a formar relacionadas con estos aspectos, pero teniendo en cuenta que las respuestas dadas por los participantes no aludían específicamente a la coordinación, lateralidad y equilibrio, que son los contenidos planeados para el momento biopedagógico perceptivo, se hace necesario iniciar con el proceso tal y como se había pensado. Es decir, abordar al ser humano desde lo perceptivo, para generar otro tipo de experiencias corporales que no fueron mencionadas, como parte de sus experiencias previas.

Por otra parte, el porcentaje de mayor magnitud, entorno a las respuestas fue evidenciado en la categoría multirelacional, un aspecto que tuvo 54% de las respuestas, lo cual indica que un alto porcentaje de los participantes recuerda, reconoce e identifica su entorno socio-cultural. Respecto a la particularidad del momento histórico-cultural actual no fue posible realizar los encuentros presencialmente; por lo tanto, recordando la importancia de la interacción práctica con otros sujetos, nuestra propuesta educativa será llevada a cabo mediante plataformas virtuales, con actividades enfocadas en el equilibrio, la coordinación, la lateralidad y aquellos elementos que atañen al esquema corporal.

Por último, la categoría creativa fue la más deficiente, razón para llevar a cabo un proceso que introduzca al ser humano a la formación auto-eco-organizativa, donde aquellas características que ya poseen se puedan fortalecer a partir de las incidencias en el sentir, pensar y actuar de cada sujeto, de igual manera, guiar a los participantes hacia la potencialización del desarrollo humano a partir del propósito educativo del proyecto.

Puesto en escena desde lo virtual

Estas mismas categorías de análisis de la evaluación inicial, serán abordadas para el análisis de las sesiones de clase del sistema experiencial. De acuerdo al diseño curricular sistémico, se desarrollan una serie de propósitos específicos para abordar durante el primer ciclo formativo, denominado reconstrucción histórica de mi cultura y mi corporeidad, estos propósitos van surgiendo de acuerdo a lo sucedido sesión a sesión, dado que la flexibilidad del diseño curricular que se tiene, brinda la oportunidad de ir estructurando poco a poco las dinámicas de las clases.

Los propósitos se constituyeron bajo la lógica del eje de análisis del ciclo y lo identificado en la evaluación inicial. Cabe reconocer que en cada ciclo se encuentran presentes, los tres momentos biopedagógicos, por lo que posiblemente emergerán elementos respecto a los componentes de lo eco u organizativo, por lo que será imposible dejarlas de lado y no involucrarlas en el análisis.

En cada sesión de clase se usó un diario de campo (ver anexo F) para recolectar información, en dicho instrumento se anotó todo lo ocurrido referente a las opiniones expresadas por cada uno de los participantes, las sensaciones u emociones que se generaron o si no se generó o identifiqué ninguna; también se pretendía apuntar pensamientos o ideas expresadas por los participantes, para luego analizar que influencia tenía todo lo recolectado en las acciones finales, es decir, lograr determinar si lo ocurrido en el momento biopedagógico perceptual y multirelacional iba a evidenciarse en ese último momento creativo; también se observaba si influyeron las ideas de los demás o si surgen ideas u acciones innovadoras. Sumándole, un espacio para consignar las propias experiencias, nuevas y significativas a lo largo del proceso.

En efecto, identificando como se llevó a cabo el proceso del pilotaje, se generaron espacios para la integración de los participantes y los docentes; por medio de este diseño curricular sistémico, se busca que la distancia y lo virtual, no genere un alejamiento, sino que se incorpore y se realice un encuentro más allá de lo virtual, participando a gusto y conscientemente en cada una de las sesiones.

Posibilitando nuevas experiencias en el sistema humano

Para esta sesión se tenía como propósito propiciar nuevas experiencias corporales a través del equilibrio, mediante la resolución de diferentes problemas y haciendo uso de un elemento alternativo para contribuir en la imagen corporal de cada sujeto. Durante la sesión, se usaron los contenidos del equilibrio estático y dinámico, acompañado de la estructuración espacio-temporal en el momento multirelacional y, por último, la espontaneidad e improvisación frente a las acciones motrices mediadas por el uso del globo.

Hacemos énfasis, que cada sujeto tenía la oportunidad de experimentar con un objeto que posiblemente todos conocían, un globo, para identificar habilidades y fortalezas adquiridas durante experiencias previas, que fueron manifestadas por medio de las acciones que presentaron. De igual forma se incorporó el contenido de la estructuración espacio-temporal, dado que el globo es un objeto que varía la dirección y velocidad de acuerdo a la fuerza aplicada, esto implicó que el sujeto reconociera las diferentes situaciones que surgieron a la hora de golpear el globo, la ubicación en la que se encuentra los diferentes movimientos realizados y la proyección del objeto; adjuntándole la variable contextual de generar una relación y comunicación de modo intragrupal, para identificar acuerdos, ideas, acciones o momentos a seguir.

Lo ocurrido, visto desde la teoría de la Enacción afirma la posibilidad de generar procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la cognición relacional, aconteciendo la interacción del ser humano, sus movimientos y el objeto; donde el primero respectivamente se sirve de su estructura, sus fortalezas y habilidades: como el dominio mayoritario de un segmentó corporal para realizar el golpeo al globo. De tal forma, se observó la interacción con los elementos del entorno, en este caso el globo, en busca de mejorar las condiciones de

su funcionamiento. También se resaltan las diferentes interpretaciones que cada uno realizó, de acuerdo a la actividad y como la desarrolló, creando diferentes formas de realizar la actividad; aquí se evidencia la integración de la dimensión extra corporal, donde el sujeto visualizó la actividad y la interiorizó de acuerdo a lo que ha vivido, su desarrollo corporal y las diferentes percepciones que va incorporando.

Es importante observar que la función espacio-temporal, es un enlazador de diferentes etapas o facetas del ser humano, donde involucra lo vivido y lo que se está experimentando, es decir, a partir de recrear internamente una situación específica se puede concretar una idea o acción creativa que fortalezca el desarrollo del ser humano. Por último, la espontaneidad se integra para lograr una ejecución de las acciones conscientemente, acciones que se presentan con la incertidumbre que procede de una idea, convertida en acción, como en el caso de golpear el globo, pero anteponiendo la variedad de situaciones que pueden surgir (ver anexo H).

La sesión fue abordada por un total de nueve participantes, que coincidieron en encontrar siempre la forma de dominar el globo de acuerdo a la dirección del golpe que ejecutaban, pero a su vez desarrollaron actividades de equilibrio y dominio del objeto, de donde se puede corroborar en gran parte del desarrollo de la sesión, el uso de su segmento corporal dominante para evitar la caída del mismo. Un caso particular fue la niña de 7 años que presenta algunas complicaciones con respecto al desarrollo del ejercicio; teniendo en cuenta que hasta ahora se encuentra en la fase final del periodo preoperatorio, donde empieza a perfeccionar su motricidad, en tanto al niño de 8 años se le identifica un desarrollo de independencia segmentaria, afirmando que presenta un mayor control de movimiento.

La sesión permitió determinar las experiencias individuales y grupales que surgieron en los momentos biopedagógicos, en primera instancia durante lo auto era necesario contemplar lo reconstruido en la primera sesión de clase, es decir, las sensaciones y emociones que había experimentado cada cuerpo-sujeto en una actividad de equilibrio, luego de recordar ello, era necesario pensar en una actividad que involucrará experiencias previas del equilibrio, pero ahora aplicando una experiencia particular con el uso del globo.

Lo eco, fue evidenciado en primera instancia cuando los participantes debían pensar y expresar propuestas para luego llegar a acuerdos grupales del cómo, cuándo y en qué orden se realizaría la actividad final de competencia por grupos, donde se identificó una red de roles para determinadas situaciones motrices, así, se resalta una relación del sujeto con otros y con un objeto; de la sesión surgieron algunas ideas como: “transportar el globo dominándolo con la cabeza” (sujeto 1); “llevarlo pegado al pecho para evitar que se nos caiga” (sujeto 2); “colocarlo en medio de las dos piernas sin hacer mucha fuerza para que no se reviente el globo” (sujeto 3); “llevarlo haciendo veintiuna” (sujeto 4); aquí se evidencia la característica del ser humano donde reconoce la variedad de propuestas o ideas de los demás sujetos, dando así paso, al tercer momento biopedagógico organizativo-creativo donde se entretajan las emociones, sensaciones, pensamientos e ideas recopiladas para actuar de la forma que se cree más pertinente.

Finalmente, se lograron observar diferentes ideas, formas y posturas creativas e innovadoras para resolver las problemáticas presentadas. Entre ellas, se evidenció como los participantes llegaron a un acuerdo para realizar la última actividad, que consistía en una competencia, pero tenían que determinar el momento de salida, la cual se organizó por jerarquización, es decir el primero que salía era el de menor edad hasta llegar al último de mayor edad, se puede identificar una red de roles, para realizar un análisis de las acciones, qué interpretación le brinda cada uno y cuáles fueron esas señales o gestos durante la manifestación corporal; surgen otras opciones como involucrar a quienes estaban en casa, para resolver la acción motriz planteada; o en determinado caso, la ayuda de padre e hijo para facilitar las dinámicas, acá podemos evidenciar como el niño en su etapa de operaciones concretas también se remite a ese apoyo mutuo para lograr sus objetivos, hecho evidenciado entre padre e hijo durante gran parte de la sesión.

La sesión permitió trabajar otros contenidos, como lo fue la lateralidad y la coordinación, el hecho de tener un segmento corporal dominante favoreció el desarrollo de las actividades basadas en la lateralidad, por otro lado, fue fundamental coordinar tanto el golpear el globo como el ejercicio de equilibrio, acá se observó esa capacidad coordinativa de los participantes; los dos contenidos claves para el desarrollo del esquema corporal, que

en un principio no fueron pensados pero que al final estuvieron presentes en el desarrollo de las sesión.

A partir de lo percibido, plantear y expresar nuevas experiencias

La siguiente sesión fijo su propósito en la búsqueda de planteamientos sobre ejercicios coordinativos a través de los conocimientos previos para fortalecer los procesos de percepción y expresión.

En esta ocasión el propósito de la sesión plantea la necesidad de pensar en ejercicios de otra índole, para evidenciar nuevas capacidades de percepción con respecto a lo que cada cuerpo-sujeto puede experimentar; en la sesión anterior se abordó reiteradamente la coordinación; tal vez más de uno lo trabajó, pero solo después de finalizada la sesión, los docentes en formación lograron identificar lo ocurrido; esta sesión buscaba proveer nuevas experiencias para continuar con el proceso de conocimiento del esquema corporal, y su respectiva reconstrucción de la corporeidad. Después de abordar el equilibrio, se pensó que era apropiada la coordinación, como contenido que permitiera incidir en nuevas experiencias corporales para cada uno de los participantes, buscando sensaciones, emociones o sentimientos que afloren de dichas situaciones.

En este caso, nos remitimos al estilo basado en la resolución de problemas, para esta ocasión se contó con cuatro participantes, donde se tuvo como intención recordar aquellas actividades coordinativas que se habían experimentado previamente. Durante la sesión, se observó una participación voluntaria para contar sus anécdotas, pero paso seguido se buscó que aquellas experiencias fueran puestas en escena, con la variante de un elemento propuesto por los docentes, que era una cruz realizada con cinta la cual se utilizó para proponer actividades coordinativas a los demás compañeros.

Para cumplir con el propósito se planteó la coordinación, la interacción con el otro, con el fin de identificar las propuestas de los demás, analizando la forma particular de comunicarse, donde cada uno debía darle una interpretación a lo observado, es decir precisar el conjunto de unidades motrices que se iban organizando y lo que emerge de ello; siendo así, se une la comunicación y el lenguaje, para exponer las diferentes dinámicas que cada quien, pretende realizar.

Durante el encuentro se realizó en primera instancia una aproximación con respecto a las actividades, donde los sujetos por medio de la cruz realizada en el piso, debían crear una secuencia de movimientos coordinativos para que los demás la realizarán, por lo tanto la problemática presentada para el grupo, consistía en desarrollar una secuencia coordinativa, donde cada espacio de la cruz representaba un movimiento específico propuesto por cada uno, ese movimiento surgía de un actuar individual que mostraría diferentes ritmos y secuencias. Finalmente, se debería construir una secuencia coherente con la propuesta de cada sujeto y la decisión colectiva.

Se logró identificar en un primer momento, como los cuatro participantes tuvieron la capacidad de percibir nuevas prácticas corporales, esto se resaltó a partir de una actividad donde cada sujeto tenía que ir proponiendo unos movimientos mediados por la coordinación y la música, como elemento del entorno para ir juntando lo adquirido de los sentidos cinestésicos, aquí adquieren ese carácter perceptivo hacia la integración con prácticas de sus otros compañeros, dejando como resultado un conjunto de acciones individuales y grupales. El hecho de recibir apreciaciones, reconvenciones y aportes dejó un panorama abierto para reconsiderar las percepciones y modificar las ideas o propuestas, creando un proceso dinámico, de cambio y alteraciones con relación a ese cuerpo sensorio-motor que intercambia conocimientos con el otro.

Cabe destacar el proceso de reconocimiento de sí mismo, donde los participantes de género masculino reconocen la música como elemento que no es del gusto de ellos, pero que en esta ocasión sirvió para facilitar el desarrollo de la actividad, al expresar que: “nunca me ha gustado la música, pero esta vez me ayudó para mejorar la coordinación” (sujeto 1); “la música fue una guía para guiarse por el ritmo” (sujeto 2); “la música mejora en mí la actitud” (sujeto 3). En concreto, se añade que, este proceso de reconocimiento emerge de la dimensión intra-corporal como un ámbito experiencial que brinda referencias propias desde sus emociones privilegiando el sentido externo de la vista y el oído.

En esta actividad se observó que los participantes no trabajan la capacidad intrínsecamente humana de realizar actividades creativas haciendo uso de los elementos del entorno, simplemente se dedicaron a experimentar con su cuerpo, con la cruz hecha en cinta, y con lo que su sentido auditivo captó como estímulo, en este caso la música, pero sin

involucrar algún otro elemento por decisión propia. Aun así, este proceso, identifica la relación con su contexto, encontrando dos objetos ya predeterminados (cinta-música) a pesar de que no usaron otros objetos, se utiliza la cinta como un referente para moverse en el espacio y crear las secuencias de movimientos, de acuerdo a la subjetividad por medio de la música y las secuencia que realizaron.

Siendo así, con el elemento que se propuso para la sesión se quería un alternante para comprender situaciones completamente diferentes y que a partir de este contexto se logrará incidir en el ser humano, pero caso contrario, el resultado de esto fue condicionarlos, a realizar dichas actividades con un elemento ya determinado, no se logró involucrar al sujeto en la situación para que creara una secuencia coordinativa con elementos que ellos mismos pudieran encontrar y dieran rienda suelta a su creatividad.

Seguimos en busca de experiencias corporales para determinar sensaciones o emociones.

En esta sesión se pretendía sintetizar las diferentes experiencias previas mediante la elaboración de una propuesta que incluyera los elementos más significativos para determinar las sensaciones o emociones que se abordaron durante la sesión.

Para continuar las dinámicas relacionadas con actividades basadas en la coordinación que se desarrollaron en la sesión pasada, se determinó, en esta ocasión realizarlo a partir de un juego denominado rayuela africana, donde hay un rectángulo dividido en nueve o doce cuadros preferiblemente de las mismas dimensiones, en esta ocasión contamos con un número de 3 participantes, sus edades oscilan entre los 14 y 16 años.

En cuanto a los contenidos, se usaron los mismo de la sesión pasada, pero anexándole al momento biopedagógico perceptual, la lateralidad y el equilibrio; por parte del momento biopedagógico multirelacional se anexo la estructuración espacio-temporal como se puede observar en la figura 26.

Basándose en lo anterior, se buscaba realizar de nuevo diferentes prácticas corporales que al ser revisadas y sintetizadas permitieran concretar experiencias que posiblemente fueran nuevas para el grupo. Por parte de los participantes tenían la

posibilidad de proponer diferentes secuencias e iban acompañadas por música, como elemento que favoreció del desarrollo de la clase anterior.

Se observó que dos participantes que estuvieron presentes en la clase anterior, mostraron disposición al realizar la actividad desde el principio, aquí asociamos como el ser auto integra las experiencias anteriores y sus respectivas sensaciones, aplicándolas con mayor desenvolvimiento; se integraron los contenidos del esquema corporal y sin determinar secuencia alguna, se entrelazaron para realizar la actividad; de igual forma la música incorporó en cada dinámica un disfrute y gusto, esto se observó porque se manifestaba alegría, risas y así se equivocará o perdiera la secuencia, retomaba hasta conseguirla. Podemos notar como los adolescentes en esa etapa consolidan relaciones y conductas de cooperación observadas y manifestadas tal vez por encontrarse con sus amigos y similares en edad.

Aquí se pretendía hacer uso del estilo socializador, haciendo énfasis en la dinámica que requería el trabajo grupal, hecho que se dificultó dado que no asistió la totalidad de los participantes. La poca asistencia no permitió tener dos o más grupos conformados, por ello no es posible desarrollar un trabajo basado en el estilo socializador que atienda a las particularidades encontradas en cada grupo, por ende, se desiste y se decide desarrollar actividades individuales, en donde el otro se dedicaba a observar e imitar la secuencia. Se observó la falta de improvisación por parte de los docentes, frente al manejo articulado del trabajo en grupos relacionado directamente con otros estilos de enseñanza, como la asignación de tareas, descubrimiento guiado, etc.

Se identificaron actividades similares o relacionadas con el juego de la rayuela africana, encontrando respuestas como: “cuando jugaba la golosa, por eso en mi propuesta teníamos que recoger objetos como zapatos y medias” (sujeto 1); “la música me recordó muchos movimientos que había visto en las películas y quise imitarlas” (sujeto 2). Aunque nuestro propósito se centraba en sintetizar las experiencias corporales realizadas desde el inicio del pilotaje hasta el momento, los participantes incluyeron lo que habían explorado antes de iniciar el proceso con este proyecto, lo cual indica que ellos reconocen los momentos significativos e incluyen diferentes asociaciones a partir de ese carácter

simbólico que guarda cada uno y pone en escena en el momento deseado, esto influenciado por las situaciones o circunstancias que provee el entorno socio-cultural

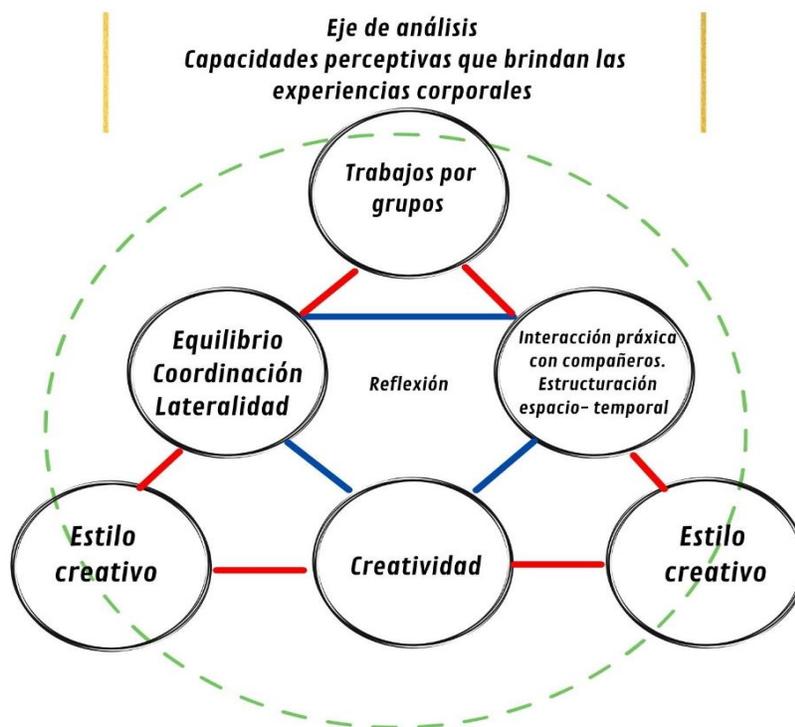


Figura 26. *Contenidos específicos, estilos de enseñanza y tipo de evaluación para desarrollar el propósito N°4. Elaboración propia*

En nuestro rol docente, la participación para la sesión radicó en brindar herramientas para que los participantes pudieran sentirse a gusto con la actividad, identificando que la música propiciaba en ellos un gusto para desarrollar acciones coherentes a la dinámica del juego, a la creación individual; lo anterior da paso, para que el docente logre identificar un escenario de diálogo a través de un ámbito de su existencia, como lo es el actuar ligado a lo que su sentido auditivo generó. Aunque este escenario no fue pensado en la planeación de la sesión, es algo que emerge y resulta interesante porque permite corroborar la flexibilidad de un diseño curricular, que no se liga a lineamientos rigurosos, por el contrario, todo aquello que emerge durante el espacio son elementos que nutren las dinámicas de procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, una propuesta que se encuentra en movimiento, en una constante reorganización procedente de la incertidumbre.

Por último, se evidenció como los sujetos participaron y otorgaron variedad en la secuencia, creando un nivel de dificultad al realizar la actividad, algunas de sus

afirmaciones fueron: “porque yo vi que los otros lo hicieron difícil, decidí hacerlo igual” (sujeto 1); “para fortalecer la mentalidad” (sujeto 2); “la más fácil, como vi que las de ustedes era larga me inventé el final” (sujeto 3).

Estas repuestas, indican que los participantes, por querer seguir un ritmo que ya se había determinado, empezaron a buscar una secuencia que tuviera un alto grado de dificultad, pero que a su vez fuera distinta; generando una recopilación tanto de lo que ya tienen incorporado como lo observado en los demás, pero esto también indica una motivación principalmente extrínseca relacionada con la competencia, la comparación y la rivalidad implícita, mientras que la pretensión de la clase era hacer uso de las experiencias más significativas para reflejarlas en las situaciones específicas del juego para identificar las sensaciones y emociones que surgían.

Mi yo y algunas nuevas formas de manifestación corporal

Esta sesión tenía como propósito identificar las diferentes formas de manifestación corporal, postural o expresiva mediante la presentación de algunas sucesiones numéricas o figuras que se pudieran realizar con el cuerpo.

Llegado a esta instancia, se pensó que era pertinente abordar las capacidades perceptivas del ser humano desde las formas de manifestación corporal que tiene cada cuerpo, es decir, como se encuentra en la capacidad de captar información del medio externo, para realizar un proceso interno que posteriormente sea manifestado, en busca de ello, se realizó un primer acercamiento con actividades basadas en equilibrio, coordinación o lateralidad, para observar formas de expresión, manifestación de posturas o movimientos.

Por lo tanto, la actividad de representación se enfoca en las formas creadas por un cuerpo, como los números 1, 4, 7 10 y las letras L, T, X, V, que fueron elegidos por los participantes, tal vez por la facilidad de representar las figuras. Al realizar la actividad se evidenció algunas particularidades, que aluden a la categoría perceptual, al integrar las percepciones que cada uno adquirió para identificar y reconocer el mundo exterior del cual converge una interacción con los objetos a su alrededor, para generar diferentes visiones y formas de realizar la actividad; los sujetos hicieron uso de elementos como el palo de escoba, circunferencias (aro o pocillo) y camiseta.

Las anteriores relaciones están ligadas a los aspectos que integran la cognición corporeizada (percepción-acción), mediador del desarrollo del esquema corporal, para que el ser humano logró identificar las sensaciones, pensamientos o acciones propias y de otros que emergen de la práctica corporal, sin desconocer el entorno y los objetos, en este caso fueron elementos del hogar como las camisetas y los palos de escoba.

Por otro lado, se observó que algunos participantes estaban acompañados y por ello tomaron la decisión de realizarlo grupalmente, algunas de sus explicaciones presentadas de forma escrita fueron: “porque es nuestra idea, de los dos al mismo tiempo trabajar en grupo” (Sujeto 1); “cuando lo vimos necesario lo hicimos juntos, buscábamos la forma más útil” (Sujeto 2); el trabajar en grupo de forma voluntaria se identificó en diferentes sesiones, se relacionó este proceso de acuerdo con la etapa de desarrollo ya que el niño de 7 años estuvo acompañado de su padre y trabajaban en grupo; distinguiendo sus habilidades y así realizar las actividades en colaboración.

En contraste, se observó a dos personas que se encontraban juntas pero no resolvieron las problemáticas entre ellas, afirmaron que: “pensamos diferente ella lo de ella y yo lo mío, la verdad no se nos pasó por la mente” (sujeto 3); en la categoría multirelacional, se puede observar como el adolescente y la niña no realizan actividades en compañía, el motivo puede ser la diferencia en edades, donde el adolescente empieza a obtener su independencia y establecer relaciones continuas con las personas de su misma edad.

La evaluación se realizó por medio de fotografías o pantallazos tomados al momento exacto de hacer la figura con su cuerpo, estas fotografías fueron mostradas al grupo para recibir apreciaciones, con respecto a las figuras que estaban realizando, los hechos que creían estar realizando y lo que en realidad hicieron, ellos dieron apreciaciones como “no conocemos las capacidades de nuestro cuerpo” (Sujeto 1); “a veces pensamos que estamos haciendo algo y resulta que no, el cuerpo está en otra posición” (Sujeto 2); “no se sabe si es más fácil individual o grupal” (Sujeto 3). La anterior información puede ser motivo para continuar el proceso de conocimiento de sí mismo, de las capacidades y límites que en realidad puede tener cada sujeto, cabe señalar como un ejercicio tan simple como hacer una letra o un número con el cuerpo posibilita que la persona piense en múltiples

formas de realizar la actividad, esto mediado por una organización y procesamiento de la información.

La información recolectada en el apartado anterior fue por medio de unas preguntas abiertas a los participantes, donde la información recibida se fue plasmando en el diario de campo. Esta parte del sistema experiencial fue un primer acercamiento valioso para dar a entender al grupo que el cuerpo tiene múltiples formas de expresión, por ello, sería conveniente abordar de nuevo en la siguiente sesión otra alternativa para seguir conociendo las capacidades previas del ser humano y lo que genera en cada uno de ellos.

Me veo y me observo, te veo y te reconozco

La sesión tenía como propósito desarrollar nuevas formas de expresión corporal, recreando pensamientos o acciones de sus experiencias previas.

Por lo tanto, se abordó el contenido de la interiorización, en busca de identificar experiencias corporales que generaron una diversidad de significados, realidades e interpretaciones en cada sujeto, lo anterior se justifica desde la comprensión de un ser humano que se no compone por significados o estructuras exactas, por el contrario, es un mundo de relaciones entre objetos y sujetos. Siendo así, tiene la capacidad de asociar lo que representa cada cuerpo-sujeto, por ejemplo, en lo ético, se reconocen las emociones, valores o sentimientos que lo caracterizan, después de identificar estas características, se les solicitó un dibujo que lo representará; el resultado de esto fue que todos dibujaron un cuerpo humano y alrededor se encontraron palabras como: amabilidad, nobleza, honesto, humilde, cariñoso, carismático, inteligente, solidario, respetuoso, comprensivo y compañerista. Dicha actividad tenía como fin el seguir reconstruyendo lo que conforma e identifica la dimensión ética de cada ser humano.

Al momento de realizar esta actividad y plasmar el dibujo, surgió la representación que cada uno tiene de su cuerpo, de cómo se observa y las particularidades que lo identifican, se perciben así mismo y se representan; incorporan la integración de lo que sienten y como se reconocen en la forma de ser, es decir, en los valores y sentimientos. Aquello genera un complemento y representación de los aspectos que se pueden ver plasmados, en las diferentes partes del cuerpo; asociando y dándole un valor único a la

imagen corporal, ligada a la percepción, la subjetividad y la conducta que representan a cada sujeto.

Al tener desarrollada la actividad, el siguiente paso consistía que cada uno representara aquella información que lo caracterizaba, por lo tanto, se hace la elección de un concepto, término o criterio que se anotó alrededor de su dibujo, para aplicar un lenguaje corporal que considerara adecuado y fácil para los otros, el anterior proceso implica una variedad de miradas donde se debe revisar los conceptos propios, la dinámica entre el cuerpo y los movimientos, el cuerpo y sus percepciones, el cuerpo en un tiempo y espacio determinado, el cuerpo en relación con los objetos. Lo anterior propicia que la práctica se observara ceñida a múltiples interpretaciones que cada sujeto realizaba con el fin de identificar el concepto que su compañero representaba.

Por consiguiente, se observó cómo los sujetos expresaron su emoción, alegría o pena de realizar la representación sin poder hablar, pero también se prestó atención al entusiasmo para ejecutar las acciones; esto condujo a identificar como el ser auto integra las emociones y la importancia que se tiene al realizar la actividad, del mismo modo, la dinámica era una representación al grupo; aquí surge el momento biopedagógico multi-relacional, donde está la interacción práxica con compañeros, el ser eco, se relacionó con los demás, para identificar lo que quiere manifestar por medio de la representación, es decir, se encontraron situaciones motrices donde surgían variables según el contexto, los compañeros, el entorno socio-cultural, el lenguaje corporal y la forma particular en que cada uno encontró para manifestarse. A la hora de identificar el concepto, los sujetos reconocieron y asociaron los términos con situaciones o momentos familiares, que tal vez han vivido, que han sido parte de su experiencia, pero es solo a partir del movimiento del otro donde afloran las concepciones adquiridas.

La siguiente actividad fue representar algo significativo para ellos, según el consenso grupal se decidió que fueran películas, significativas o de su gusto. En este punto los sujetos ya entraron en más confianza y la dinámica del encuentro se realizó de forma más fluida, observando acciones donde no se restringían en sus movimientos, por el contrario, lo intentaron de múltiples formas hasta conseguir el propósito, en este momento

se identificó como el sujeto integra sus sensaciones, emociones y expresiones corporales, además, es capaz de asociar la película a acciones ejecutadas de forma original.

La sesión recogió expresiones como “es una dinámica muy divertida la cual me hizo cambiar de ambiente y me alegró” (sujeto 1); “me gustó hacer algo nuevo, divertido, además son curiosas las actividades; viendo a los compañeros actuar es como estar juntos todos” (sujeto 2), estas son frases textuales recopiladas de los dibujos realizados, donde dejaron consignadas sus experiencias. Por tal motivo, se reconoce que el desarrollo, la interiorización y la imagen corporal, son primordiales para el sujeto; al reconocerse e identificar aspectos que lo representan, como se ven ante el entorno socio-cultural y a su vez es permeado por él.

Entre emojis

En esta sesión del sistema experiencial se pretendía hacer uso de elementos de la realidad de cada uno, para identificar una nueva forma de manifestar lo que emerge de las experiencias corporales.

Recolectando la información de la sesión pasada, en relación a cómo se observa y ve a los demás, se decidió para este espacio abordar el esquema corporal. Teniendo en cuenta que el docente desde una línea compleja y relacional debe evitar caer en la linealidad, y en contraste pensar en la diversidad de uso, en el momento que se considere oportuno; se cree necesario traer de nuevo el contenido de la coordinación, anexándole el equilibrio y la lateralidad, al tiempo se integra el contenido de la interacción práctica con compañeros y la comunicación, aquí los participantes tenían que interactuar y comunicarse con los demás para generar cierto tipo de movimientos o desplazamientos guiados por la voz del otro.

Para el desarrollo de la actividad, los participantes tuvieron que realizar un cuadrado en el piso, que a su vez estuviera dividido por 12 cuadros, antes de iniciar la actividad, se presentó una tabla de emojis con los términos que se asociaba a cada una; aquí se identificó como esos emojis representan un lenguaje universal y que todos los participantes tenían conocimiento de ellos, eran parte de la forma en cómo se comunican en las redes sociales.

Al iniciar la actividad, se colocó una secuencia de movimientos, la dinámica era que cada uno tenía que estar apoyado en un solo pie y al tiempo tenía que realizar una

semiflexión de la rodilla y poder tocar los cuatros puntos que tenían a su alrededor, se realizaron varios intentos y se cambió el pie de apoyo; paso seguido se desarrolló la misma actividad, pero con una variación, tener los ojos vendados. Se identificó que el no poder ver la realización del ejercicio añadió un grado de dificultad mayor, porque la percepción que se tiene del espacio y la orientación cambia, la visión otorga información sensorial, que permite incorporar la ubicación en relación al entorno, es por ello que al vendar los ojos las percepciones que surgen se modifican y hacen que el equilibrio adquiriera mayor nivel de dificultad.

Al finalizar la primera actividad, se ejecutó la siguiente pregunta, ¿había realizado previamente actividades de equilibrio con los ojos vendados?, la respuesta tenía que darse con un “sí o no” y paso seguido dibujar el emoji con el que se sintieran identificados (ver anexo I), asociando las sensaciones que afloraron al realizar la actividad.

La dinámica de los dibujos continuó en toda la sesión; también se trabajó la coordinación y lateralidad con una secuencia de ritmo que tenía que realizarse con las manos, estas fueron guiadas y se fue incrementando el nivel de dificultad, hasta hacerlo con los ojos cerrados, la pregunta aquí fue; ¿habían realizado ejercicios de coordinación con las manos, teniendo la dificultad de vendarse los ojos?; se mantuvo la misma dinámica para la respuesta, es decir con un “sí o no” y realizar la secuencia de emojis. Por último, cada uno tenía que dirigir con la voz a un compañero, para que se desplazara desde punto a hasta punto b, acá buscábamos abordar el contenido de la lateralidad, pero no fue posible trabajarlo por cuestiones de tiempo.

En efecto se puede reconocer y asociar las emociones o sensaciones que van surgiendo, con esta forma de expresarse, a través de los emojis, siendo parte de las relaciones y al mismo tiempo la capacidad de identificar las sensaciones en cada uno, por otro lado, el momento que se incorpora la actividad, los procesos de desarrollo e integración surgen más espontáneamente.

La anterior actividad evidenció la intención, de desprender temas de la vida cotidiana permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre un elemento de su uso cotidiano y hacer uso de él, desde un contexto diferente a partir de un emoji para manifestar lo que se percibió en las actividades, recordando que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben

estar guiados por un aprender constante de la vida, configurando una red de relaciones que conforman al ser humano en cada una de sus dimensiones. Por lo tanto, en esta sesión se buscó un elemento que permitiera identificar percepciones de cada sujeto, cayendo en el error de no indagarlo por medio de algún instrumento y verificar que tan significativa puede ser una figura que usamos en las redes sociales. De igual forma pesé a no generar un proceso de aprendizaje significativo, con el elemento se buscaba un contexto particular para el ser humano, donde no prevalecía la comunicación verbal, si no expresar sus emociones de otra forma.

Cabe señalar que el uso de la metodología fue el descubrimiento guiado, asumido durante las actividades de coordinación y equilibrio, en tanto al estilo creativo, se pretendía abordar la actividad que incorporaba la lateralidad y un proceso de comunicación asertiva, para desarrollar una estrategia innovadora en el momento de guiar a los compañeros, por lo tanto, al no desarrollarse la totalidad de las actividades, no se observó ningún aspecto relevante de la categoría creativa. Al encontrarnos aquí, se evidencia que el uso de la tabla de emojis, limitó a los participantes, a expresar las emociones guiado por la información que se encontró. Siendo así, se identificó dicha situación durante el transcurrir de la sesión y se tomó la decisión de que los participantes tuvieran la libertad de usar otra forma de expresión.

Un día de recuerdos

La siguiente sesión tuvo como propósito recordar e identificar los juegos más significativos para transformarlos en actividades virtuales nuevas o particulares.

Para el desarrollo de la sesión fue fundamental tener presente aquellos juegos que se han realizado o han marcado la etapa de infancia, adolescencia o adultez. Para ello, recurrimos a la interiorización y la imagen corporal con el fin de realizar un proceso desde una mirada retrospectiva de juegos. Para completar el proceso es necesario generar una interacción praxica con compañeros que como ya se ha mencionado se sigue desarrollando de manera virtual, por lo cual durante dicha interacción es importante el análisis de cómo se le expresan las ideas a los demás.

Por último, usamos la creatividad como contenido específico para contemplar la originalidad y la flexibilidad mental, logrando analizar y organizar sus ideas para realizar los diferentes juegos de forma virtual. El estilo para esta ocasión fue de nuevo la resolución de problemas, las problemáticas que emergen es cómo abordar un juego tradicional, importante o demostrativo para ellos, a distancia y desde la virtualidad.

La sesión fue abordada por 6 participantes, un niño de 8 años, cuatro adolescentes entre los 14 y 17 años y un adulto de 43 años, se menciona dado que la primera actividad consta de elaborar un listado de aquellos juegos que han marcado las diferentes etapas de desarrollo de cada uno, siendo así, existía la posibilidad de observar diferentes prácticas, pero, diferente a ello surgieron similitudes en las respuestas como: escondidas, golosa, ponchados, stop, saltar lazo, tintín corre corre, montonera, gallina ciega, correa caliente, atari y trompo; todos los anteriores eran conocidos y fueron practicados en algún momento por los participantes.

Por otro lado, el adulto mencionó el tejo y el aro como dos prácticas a parte de las que ya se habían mencionado; además se encontró el popular “aguinaldo” como juego de diferente índole e interpretación según las edades, para uno el aguinaldo era “un juego con algo en la boca, donde se debía decir sí o no” (sujeto 1), en tanto al aguinaldo que el adolescente había escuchado y practicado se refería a evitar el uso de la palabra “sí”.

La anterior clasificación fue realizada para determinar desde la creatividad e imaginación una redefinición de las reglas de los diferentes juegos y poder sintetizar nuevas formas de juego atendiendo el espacio-tiempo desde un complejo proceso que organice ideas propias con ayuda de otros.

Las dinámicas finales estuvieron elaboradas por los participantes, cada quien debía proponer una alternativa, de forma jugada para participar en clase, en primera instancia, un adolescente sugirió que se realizara el aguinaldo dado que él no lo conocía ni lo había practicado, a lo cual todos aceptaron. Se especificaron parejas para establecer una conversación donde uno de los dos no pueda usar el término “sí”, acá se percibió mayor fluidez en las conversaciones establecidas entre adolescentes, hecho a resaltar dado que esta actividad evidenció en ellos mayor naturalidad comunicativa, para construir y usar conceptos de forma más ágil a partir de esa capacidad de manejo de información en los

adolescentes. Resaltamos como el niño y el adulto interactuaron entre sí, luego cambiaron el rol con los otros participantes, por ello, se observó que las conversaciones fueron detenidas o pausadas, debido a esa capacidad de razonar y relacionar dentro de los límites de lo concreto que posee el niño de 8 años.

Podemos destacar otras actividades como el juego del stop propuesto por un participante, el cual se realizó sin otorgarle diferenciación alguna entre dinámicas, reglas o particularidades al juego. Caso contrario a lo ocurrido con la forma particular en que se jugó el escondite, el juego tradicional alude a que cada uno debe ocultarse, pero para esta ocasión la propuesta está basada en ocultar objetos, modificar los objetos o desplazarlo a un lugar diferente, en que fue observado por última vez, es decir, se hace una toma donde todos observan que hay en pantalla, seguido se apaga la cámara, se modifican elementos del entorno y se encendía la pantalla, mientras los otros participantes debían identificar los cambios, elementos diferentes u ocultos, lo anterior también fue presenciado y dinamizado por los disfraces, máscaras y elementos que traía puesto cada sujeto, ya que esta sesión se hizo en víspera de halloween.

Observamos una representación de la realidad de cada uno, aquellos cuerpos sujetos ubicados en un contexto totalmente diferente y que al tener una interacción con otros ampliaron su panorama con respecto a la cantidad de juegos o actividades que identifica cada generación; lo anterior se logra a partir de la dimensión extracorporal donde el sujeto a través de lo que percibe en los demás, logra fomentar ideas en un espacio específico, reconociendo el contexto virtual.

En esta sesión se pudo identificar una estimulación sensorial donde se realizó un proceso desde el sentido visual para identificar cambios a partir de la información captada en primera instancia, además en los juegos ejecutados tan solo se observó la originalidad, capacidad de redefinir reglas y elaboración de nuevas propuestas en tan solo un juego, las otras actividades fueron validas, coherentes, posiblemente enriquecedoras, pero con vacío en tanto a los elementos creativos, esto también se presentó al no integrar las estrategias adecuadas para desarrollar los indicadores pertinentes que precisen el desarrollo creativo, por ello es significativo conocer a fondo elementos claves de la creatividad, para propiciar

la estructuración de crear o transformar situaciones que involucre procesos cognitivos de cambio y expresarlos con el cuerpo.

Finalizando el primer ciclo del sistema humano.

El proceso tuvo algunos hechos que tal vez no permitieron analizar apropiadamente el proceso de transformación en cada participante, en primera instancia se hace mención a la asistencia al espacio, al iniciar el proceso fueron 12 los participantes que decidieron acudir, donde se consolidaron acuerdos grupales para el desarrollo del sistema experiencial, como horarios, plataformas y dinámicas a realizarse, destinar cierto tiempo para desarrollar la evaluación inicial, evaluación final, o búsqueda de elementos para las clases. Cabe destacar, que con el transcurrir de las sesiones se observó que la asistencia variaba, incluso contando en dos ocasiones con tres participantes, la cantidad más baja identificada.

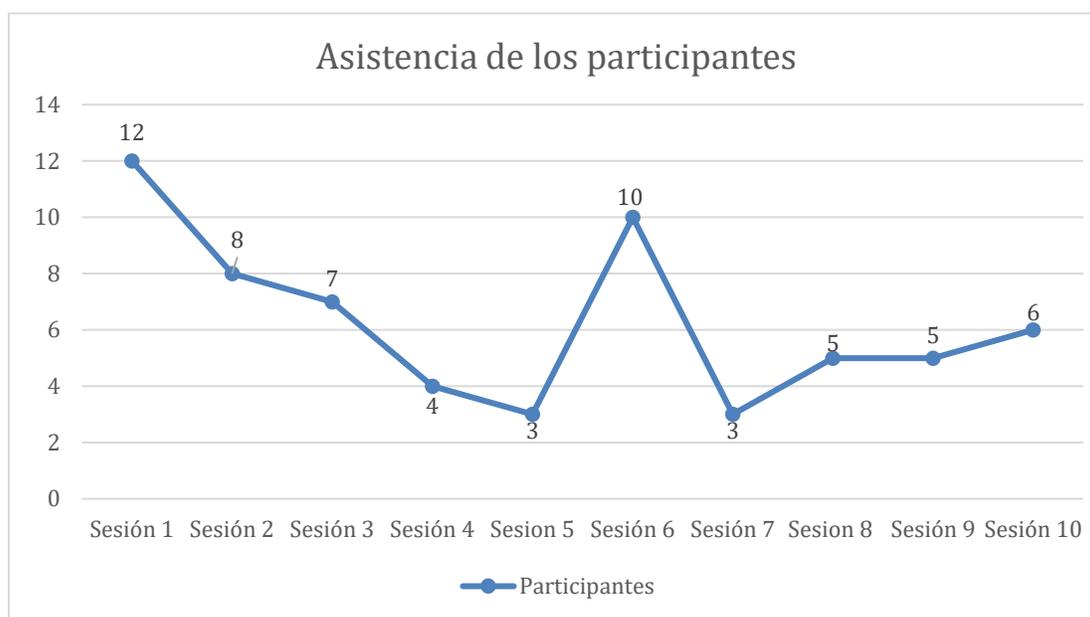


Figura 27. Asistencia de los participantes en cada sesión. *Elaboración propia.*

El análisis con respecto a la variada asistencia de los participantes se puede asociar con la falta de estrategias para llamar la atención en cada uno de ellos, previo a la realización de las clases, simplemente se les indicaba los elementos necesarios y la hora de la reunión; por lo tanto, no se incidió en esa emoción del sujeto, según Devia, la

biopedagogía pretende identificar el empujón de un ser en su existencia, por esta razón, era necesario generar estrategias antes, durante y después de las sesiones para incidir en la motivación del sujeto y así hacerlo participe del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sesión intermedia que contó con 10 participantes no estuvo propiciada por elementos diferentes a los ya mencionados, simplemente se les solicitó un material y se acordó una hora de inicio. Cabe aclarar que esta sesión contó con 2 participantes que no estuvieron desde la primera sesión y acudieron a participar por invitación de sus compañeros. En tanto, la razón que en varias ocasiones reiteró cada uno, del porque no se hicieron presentes a las sesiones, se relacionaba con motivos personales o inconvenientes de conexión. Así mismo, se considera erróneo el no generar estrategias didácticas para compartir en un espacio diferente a la hora de reunión, es decir, actividades para desarrollar en casa o algún material y no dejar al participante sin una experiencia similar a lo ocurrido durante el desarrollo de la sesión a la cual no acudieron.

En este orden de ideas, tan solo un sujeto acudió a la totalidad de las sesiones que se desarrollaron, otros dos sujetos asistieron a 9 sesiones, uno estuvo presente en 8 sesiones y tres estuvieron presentes en 6 sesiones (ver figura 28), también, se observó la deserción de 3 personas. Por otro lado, cabe resaltar la participación de cuatro personas adicionales entre ellos dos niñas y dos adolescentes que acudieron a participar en los espacios a partir de la invitación de compañeros o familiares que hacían parte del proceso desde un inicio, los cuales no serán tomados en cuenta para el correspondiente análisis del sistema experiencial; es importante mencionar que dos participantes más realizaron la evaluación inicial, pero su participación se limitó a 3 sesiones.

Lo anterior, obstaculiza realizar un análisis consecuente de lo ocurrido sesión a sesión, en la totalidad de los participantes, de igual forma, se analizó lo recopilado en el instrumento final, el cual fue aplicado desde un cuestionario, por medio de una plataforma web de educación social, denominada Kahoot. La anterior brindó la oportunidad de realizar varios tipos de preguntas, entre ellas, semiestructuradas, selección múltiple y abiertas; la intención con la plataforma fue amenizar el espacio, generando una puntuación que era similar para todos, es decir, no existían respuestas erróneas, si no que todas eran muy propias y para nosotros acertadas; la única variación en la puntuación fue por preguntas de

cultura general, que se realizaban de acuerdo a las edades o relacionadas con respuestas que ellos brindaron en sesiones anteriores, es decir, la pregunta iba relacionada a los juegos que ellos mencionaron en la última sesión, a los lugares que en la sesión número 6 resaltaron como aquellos que extrañaban frecuentar y así sucesivamente con toda la información recopilada que posteriormente fue contrastada con lo observado a lo largo de las sesiones de clase.

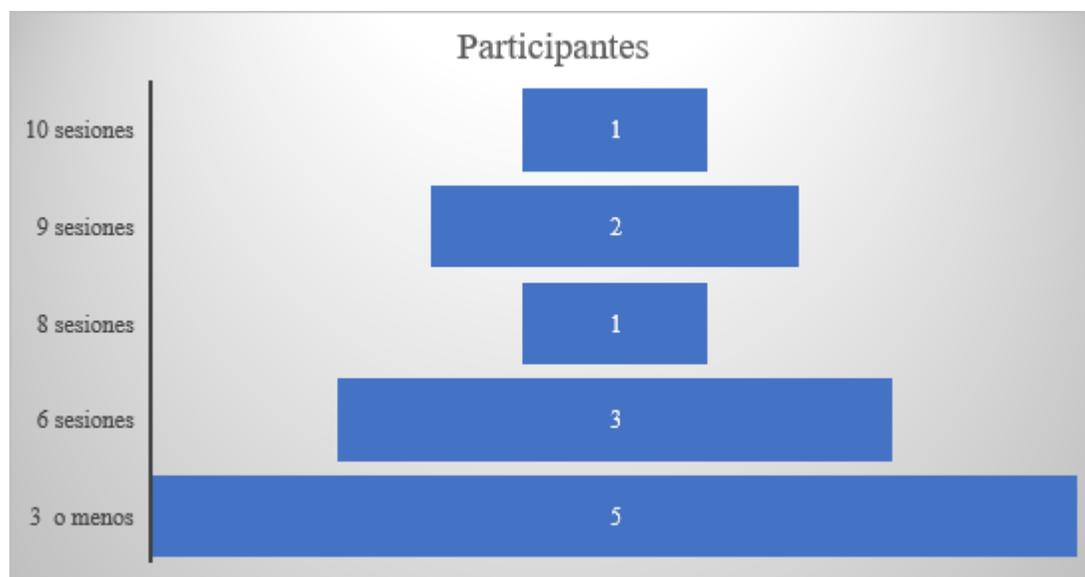


Figura 28. Cantidad de sesiones en la que participo cada sujeto.
Elaboración propia.

Por lo tanto, la evaluación final o sumativa, tiene como propósito, retroalimentar una fase del proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso sería el primer ciclo; el cuestionario fue elaborado para identificar posibles cambios o transformaciones observados en los participantes, siendo así, desde la mirada cualitativa categorizamos y realizamos el análisis de las respuestas entorno a la categoría perceptual, multirelacional y creativa.

Se puede distinguir, la elaboración de tres preguntas, para determinar si las emociones o sensaciones influyen en la toma de decisiones, selección del juego y si estas experiencias dejaron, emociones en cada uno (ver anexo J). Los seis participantes presentes en la sesión, indicaron respuestas como: “recordé cuando jugábamos al escondite con mis amigos, nos divertíamos mucho y hace tiempo no lo hacemos” (sujeto 1); “en mi infancia, que ya fue hace muchos años salíamos todos a la calle a jugar yermis, ponchado o escondidas” (sujeto 2); por otro lado, el interrogante con respecto a la selección del disfraz,

mascara o antifaz brinda respuestas como “recuerdo del Halloween del año pasado, lleno de regalos y dulces”(sujeto 3) “seleccione el disfraz porque me gusta mucho el fútbol y veo muchos videos de él” (sujeto 4); “siempre me han gustado las películas de terror y por ello escogí esta mascara”(sujeto 5).

Registrado esto, cabe distinguir que la primera pregunta aludía a una selección de “sí” o “no”, en tanto a las otras dos, eran preguntas abiertas. En síntesis, podemos observar que, en 3 de las 18 respuestas que brindaron los seis participantes, no se reconocen las emociones y sensaciones como parte de los procesos de selección u organización de las acciones realizadas.

Por parte de lo multirelacional, se remitió a todos los hechos, que a lo largo del proceso involucraron actividades donde era indispensable, escuchar, dialogar, concretar y actuar de forma grupal para resolver problemáticas, proponer formas de solución motriz o cognitiva, acá el primer interrogante fue tipo pregunta abierta y pretendíamos reconocer cuales creen ellos que fueron las formas de comunicarse o expresarse ante los demás (ver anexo K), encontrando respuestas donde ellos dicen que hay varias formas de hacerlo y se refieren a hablar, hacer señas, gestos y movimientos con el cuerpo.

El segundo interrogante de esta categoría aludía a responder una pregunta con “sí” o “no”, en busca de identificar si escucharon, atendieron y tuvieron en cuenta lo que los demás participantes narraron o expresaron ante la posibilidad de realizar virtualmente juegos tradicionales o significativos para cada uno. Se identifica de nuevo, que 16 de las 18 respuestas identifican la importancia de trabajar en grupo, realizar acciones en compañía y tomar decisiones después de escuchar alternativas u opciones que pueden ser convenientes.

Por último, las respuestas, de la categoría creativa, fue analizada con lo ocurrido durante el transcurso de las sesiones, haciendo hincapié en situaciones específicas como, el momento donde debían proponer un juego para desarrollarse de forma virtual y que estuviera ligado a un proceso creativo, siendo así, se observó que los participantes en sus respuestas afirman ser creativos, originales e innovadores, pero al buscar dicha información en las acciones realizadas durante el desarrollo del sistema experiencial, se encontró tan solo la capacidad de re-elaborar ideas, propuestas, movimientos o acciones, más no hay una real manifestación de creatividad.

Por otro lado, es oportuno presentar los porcentajes de la evaluación final, a partir de las preguntas elaboradas para cada categoría, con el fin de identificar el acercamiento que se tiene de las respuestas con respecto a la formación del ser auto-eco-organizativo, es pertinente aclarar que los porcentajes son brindados por interrogantes que relacionan lo adquirido e interiorizado durante el sistema experiencial. Cada categoría constituye el 33% de las preguntas en la evaluación final, en la categoría perceptual se evidencia un acercamiento con respecto al 27% de respuestas que reconoce, recuerda y asocia sus sensaciones y emociones en las practicas corporales; para la categoría multirelacional se evidencia un 29% asociadas a las diferentes relaciones generadas en el sujeto inmerso en un entorno socio-cultural, que permite experimentar múltiples relaciones con el otro y la posibilidad de asociar conocimientos, pensamientos o propuestas; por último, la categoría creativa alude a 22% de respuestas donde se entretujan las sensaciones, emociones, ideas o propuestas reflejadas en el actuar creativo de cada sujeto.

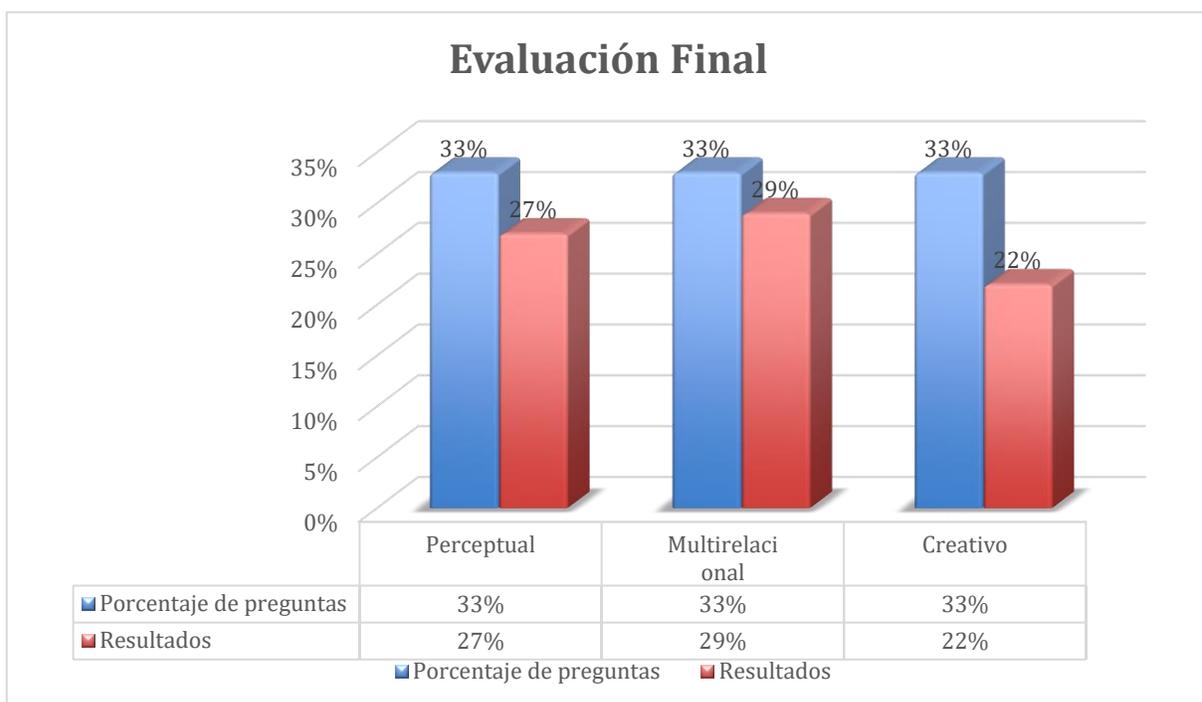


Figura 29. Porcentaje de las respuestas, según la evaluación final. Elaboración propia.

Para ilustrar, se reconoce como el primer ciclo integra las tres categorías y tiene su énfasis en el ser auto, es este punto es pertinente resaltar un comparativo entre la evaluación

inicial y la evaluación final, en relación a las respuestas encontradas y sus respectivos porcentajes. En la evaluación inicial se observan una serie de interrogantes que dan cuenta de las experiencias corporales de índole significativas o abruptas, grupales o creativas previas de cada sujeto, analizando la totalidad de respuestas encontradas y como cada una se va asociando bien sea a los contenidos que integran la categoría perceptual, multirelacional y la creativa; igualmente la evaluación final, presenta interrogantes en igual cantidad para cada categoría, en este caso, para dinamizar el análisis cada pregunta ya conducía directamente a brindar respuestas en cada categoría, a diferencia de la evaluación inicial que permitió una posibilidad muy amplia describir sus experiencias corporales. En conclusión, la categoría perceptual de un 34% a un 83%, por parte de la categoría multirelacional se evidencia un cambio de 54% a 88% por último la categoría creativa noto un cambio del 11% al 66% evidenciada en las respuestas.

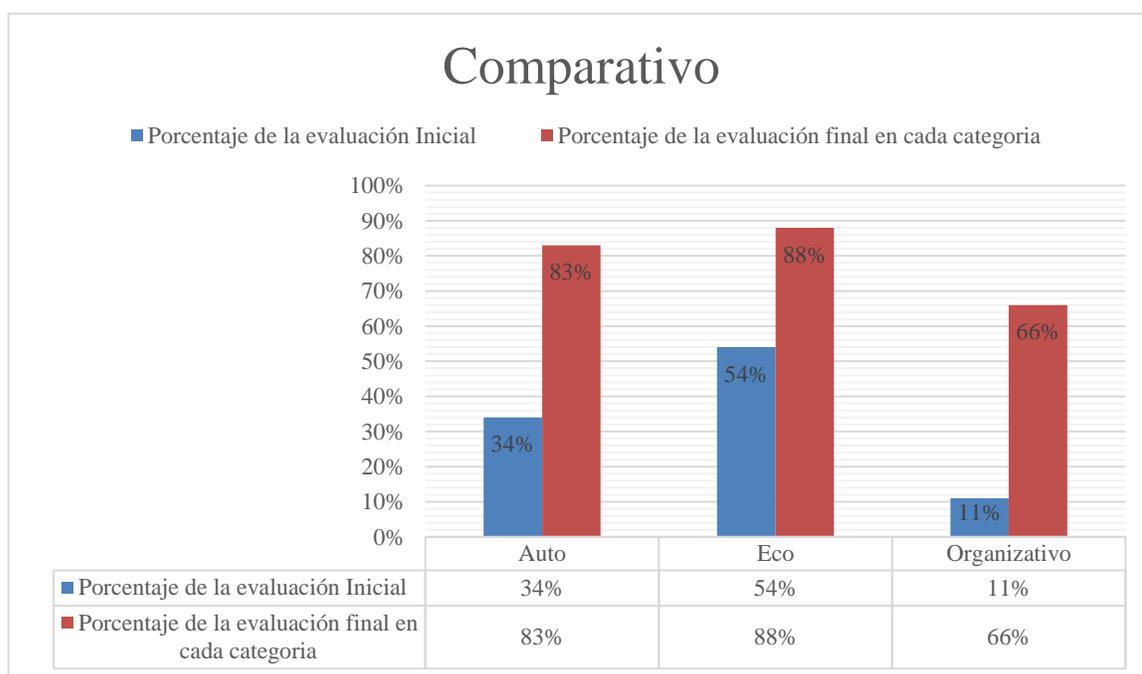


Figura 30. Comparativo de la evaluación inicial y porcentajes del ser auto-eco-organizativo. *Elaboración propia*

En lo creativo, pese a encontrar un aumento de las respuestas con lo que tiene que ver en esta categoría, podemos afirmar que el proceso no fue tan enriquecedor como muestran los datos, la realidad de los datos analizados a partir de las respuestas de los participantes está muy lejana a lo que ocurrió realmente, lo anterior, se debe al no

identificar e incorporar a fondo los criterios o indicadores de los procesos creativos y querer desarrollar la creatividad desde cuatro conceptos (originalidad, fluidez, capacidad de elaborar o redefinir) que no son desenvueltos en su totalidad, ni se analizan a profundidad.

Lo anterior, indujo a buscar desesperadamente acciones que se puedan asociar a hechos creativos, por lo tanto, la debilidad encontrada con respecto al dominio de la creatividad en los procesos de enseñanza aprendizaje radica en la falta de comprensión e interpretación para el desarrollo de escenarios que a su vez propicien en el ser humano el desarrollo organizativo-creativo. Siendo así, es significativo en primera instancia hacer un apropiamiento conceptual de los procesos creativos tanto para el docente, como los participantes; además, identificar criterios bien elaborados, para brindarles un manejo adecuado y así permitan tener un panorama amplio que se puedan manifestar en el quehacer de los participantes del sistema experiencial.

De igual forma, es necesario reconocer las particularidades de la evaluación para el momento biopedagógico multirelacional, donde no solo se siga evaluando el compartir ideas o propuestas con lo demás, el establecer diálogos donde se reconozca las ideas o pensamientos del otro; si no ir más allá, lo anterior requiere un proceso de reflexión, debido a la difícil labor de identificar criterios de evaluación desde la perspectiva teórica planteada en el proyecto.

Cabe recordar, que es en el último momento biopedagógico organizativo-creativo donde se logra a totalidad la capacidad de interrelacionar y organizar aquello significativo del ser humano, hecho que no se evidencia mucho, analizado desde dos hechos significativos, el primero es la ausencia del carácter reflexivo en los procesos internos de cada ser, lo anterior se deduce de las acciones realizadas en los espacios donde se esperaba hechos originales, innovadores o espontáneos, por parte de los participantes, en contrasté se observó que culminaban en acciones previas o acciones establecidas por los demás, por ello se cree que los participantes no adquieren un proceso que involucre ese carácter crítico para desarrollar acciones creativas, aun así se destacan algunos aspectos como asociar diferentes propuestas, para realizar acciones coherentes según el entorno socio-cultural.

El segundo hecho se refiere directamente al rol docente, encontrando la ausencia de metodologías que ayudaran más al participante para que afloraran pensamientos y acciones creativos.

En consecuencia, tras una autoevaluación se identifica que la integración de estrategias para propiciar acciones creativas no fue llevada a cabo debido a falencias conceptuales y procedimentales. Sin desconocer lo anterior se hace pertinente realizar un análisis con ciertos sujetos, para identificar el desarrollo personal de acuerdo a las tres categorías ejes del proyecto, por ello se resalta el análisis de cada uno de los participantes que acudió a una cantidad de 8 o más sesiones, para identificar información adicional que pudiera ser clave. Es prudente advertir que tan solo cuatro sujetos cumplieron con la cantidad de sesiones mencionadas.

Se presenta el análisis del sujeto que asistió a todas las sesiones llevadas a cabo, al iniciar el proceso, se identificó que él tenía la capacidad de reconocer la abundancia de experiencias corporales previas de índole sorprendentes, abruptas e inesperadas, donde interactuó con otros o experiencias donde hizo aportes en la solución de problemáticas. Este sujeto a partir de dichas experiencias logró identificar emociones y sensaciones que emergían en cada una.

Por lo expuesto, se interpreta que el sujeto 1 tiene la capacidad de identificar y expresar constantemente sus ideas; además, durante el desarrollo del ciclo 1 se pudo identificar la reconstrucción de experiencias corporales relacionadas con el equilibrio, la coordinación y lateralidad, esa reconstrucción fue permitida desde los procesos de corporeización de la cognición, donde aquellas estructuras internas del sujeto dieron paso a identificar lo vivido, siendo así, el involucrar al cuerpo-sujeto en diferentes actividades le permitió reconocer otras experiencias que no fueron mencionadas en la evaluación inicial.

El asociar acciones ya realizadas a situaciones nuevas, se debe gracias al poseer un cuerpo que permite una estructuración de la información, pero al ser un cuerpo sensorio-motor, se encuentra en constante movimiento y ese movimiento conlleva a una interacción con el entorno socio-cultural, siendo este último el intermediario de lo que se percibe, por ello, desde la teoría de la Enacción se puede afirmar como el ser humano no posee representaciones fijas, por el contrario cada uno recrea, entrelaza y modifica según lo que

propicie el contexto, por ejemplo, asociar actividades deportivas que el sujeto frecuentaba a otro tipo de situaciones que se le presento en diferentes sesiones.

Según sus respuestas, en tanto a la categoría multirelacional, se identifica una persona que desarrolla constantemente relaciones comunicativas, donde impera el diálogo y la conversación con otros, de igual forma el proceso permitió seguir tejiendo relaciones con otros, en un entorno diferente, como lo es la virtualidad. Entre sus experiencias previas logra identificar ideas o propuestas para solucionar actividades grupales, observándose un rol activo y participativo. Lo anteriormente dicho, se constató a lo largo de las sesiones, donde su amplió el lenguaje corporal y las formas de manifestación permitiendo una participación constante en todas las sesiones de clase.

Para finalizar, los aportes ligados a la creatividad, se observan muy escasos, simplemente asume que hacer algo que no había hecho antes, es sinónimo de creatividad. El proceso permitió identificar pocas situaciones relacionadas con los procesos creativos, aun así se contempla como asocia e integra las situaciones que percibe, con aquello que ya está configurado, es decir, se generó un proceso de organización para resolver un problema, que en este caso son situaciones para dar respuestas corporales inusuales e innovadoras; son una pequeña muestra para fomentar en los siguientes ciclos la capacidad de entretejer emociones, conocimientos y pensamientos que se vean reflejados en el actuar coherente a la diversidad de las experiencias.

La segunda persona participó en un total de 9 sesiones, al iniciar el proceso se observa que se queda corto en la narrativa de sus experiencias, reconoce tan solo una experiencia en cada categoría. Por lo tanto, se cohibe un poco de redactar sus ideas, porque en contraste a lo que realizó durante el desarrollo de las sesiones, se observa un sujeto que participa constantemente, expresa sus ideas y manifiesta lo que le dejaron las diferentes sesiones.

Entre sus manifestaciones se identificó la capacidad de percibir, recordar y asociar emociones nuevas o previas, cabe destacar como el proceso de desarrollo del sujeto debe estar ligado a los procesos de percepción-acción, estos mismos deben ser ceñidos al desarrollo con los objetos, los demás y el entorno. En consecuencia, en el transcurrir del sistema experiencial, se identificó como el sujeto reconoce sus emociones y sensaciones de

las prácticas integradas al desarrollo del esquema corporal, presentando un continuo afianzamiento del equilibrio, la coordinación y lateralidad en las clases.

Se agrega, que el sujeto expresaba que las actividades se le dificultaban un poco pero después de realizarlas varias veces mejoraba en el desarrollo de la actividad, así el sujeto interioriza lo que percibe, encontrando relaciones y similitudes con prácticas del colegio o entrenamientos; acá se identifica el proceso de cognición corporeizada donde se apropian las diferentes prácticas, para entretejer las emociones o sensaciones de situaciones anteriores, de igual forma se integra la dimensión intra corporal que soporta el reconocimiento de las percepciones para propiciar la construcción de sí mismo por medio de las practicas corporales.

En la misma línea, el proceso visto desde la categoría multirelacional afianzó que el sujeto reconoce el entorno socio-cultural donde se relaciona directamente con su papá, esta interacción permitió un desarrollo asociado a la relación directa con otro sujeto; las problemáticas presentadas llevaron a tomar decisiones en conjunto con su acompañante, entre ellos se observó un constante intercambio de ideas o propuestas para dar solución cognitiva y motriz de las diferentes problemáticas, hecho confirmado por ellos al momento de explicar porque la toma de decisiones en ciertas actividades.

Hay una particularidad por resaltar, las diferencias encontradas en la evaluación inicial y el proceso, se logró identificar que el escenario referente a la evaluación inicial, donde eran unas preguntas para responder de manera textual no fue la mejor alternativa para que el sujeto desarrollara esa mirada retrospectiva con respecto a las experiencias previas, por lo tanto, un escenario de diálogo y conversación con otros, en diferentes sesiones permitió realizar una mirada detallada con respecto a los momentos en que se había visto inmerso en espacios de donde afloran prácticas de equilibrio. Por lo tanto, se analiza que es un sujeto al que le favorece el diálogo y las conversaciones para lograr expresar lo que emerge en cada experiencia y por ello, las poquitas experiencias redactadas en la evaluación inicial.

El sujeto tres se encuentra en características similares al anterior, con relación a lo desarrollado en la evaluación inicial, sus experiencias narradas son muy pocas y las asocia

a hechos que involucran sus familiares, expresando una situación sorprendente y otra inesperada.

El desarrollo del sistema experiencial le permitió al sujeto tres identificar experiencias corporales previas relacionadas con los contenidos de equilibrio, coordinación y lateralidad, lo anterior posibilitó en el sujeto iniciar un proceso de reconstrucción de las diferentes experiencias que ha adquirido en el transcurso de su vida, evidenciado en las diferentes sesiones; por la forma particular de asociar las experiencias del proceso a su realidad, la cual ha estado ligada a actividades deportivas con amigos o en familia.

Visto desde la evaluación inicial, específicamente en las experiencias grupales y creativas, solo redacta una para cada categoría, asociándola a las prácticas deportivas. Por ello en el momento biopedagógico multirelacional identifica el entorno socio- cultural en el que se encuentra, puede que identifique algunos pensamientos; pero en el momento de reconocer al otro y relacionarse se presenta en una mínima parte, en las sesiones, se evidencio como en las actividades que involucraran la relación con el otro para expresar diferentes pensamientos, propuestas, emociones o sensaciones, lo hacía de forma muy precisa para cumplir con lo solicitado; por lo tanto identificamos como el sujeto en el desarrollo de la dimensión extra-corporal reconoce a los sujetos pero no crea relaciones ni intercambios de pensamientos o propuestas para realizar las practicas corporales.

De lo anterior, se observa un sujeto que se abstiene de digitar sus prácticas, al ser un adulto se esperaba una amplia narrativa de sus experiencias, pero se queda en recordar muy pocas de ellas, simplemente cumpliendo con dar una respuesta a las preguntas planteadas; en el desarrollo del proceso creativo se observa la integración de diferente percepciones, crea diferentes movimientos o actividades aclarando que en este proceso no se destaca la creatividad, pero si se generó un reconocimiento de prácticas y organización de las mismas para presentar diferentes situaciones, es oportuno mencionar que en los siguientes ciclos posiblemente adquiriera esa capacidad de interrelacionar elementos, objetos y pensamientos identificadas en acciones creativas y concretas.

Por último, el cuarto sujeto permitió observar desde su evaluación inicial que no identifica un amplio reconocimiento de experiencias corporales previas, a pesar de tener la oportunidad de expresar múltiples situaciones solo identifica una por cada categoría, es

decir una experiencia de índole particular (significativa y otra sorprendente), una experiencia de índole grupal y una experiencia de índole creativo. Asimismo, como se queda corto en la exaltación de experiencias corporales, logra identificar muy pocas veces sus emociones y sensaciones. Durante el desarrollo de las sesiones se logra constatar lo anterior, es un sujeto que tal vez identificó y reconoció experiencias previas, pero no posee esa facilidad para expresarse ante los demás; diferentes sesiones como el uso de los emojis, representar con movimientos o mímicas, le permitió expresar con facilidad emociones que emergen de las experiencias corporales; logrando constatar que el sujeto si percibió lo que le dejaron las diferentes prácticas.

El sujeto es sus respuestas incluye dos experiencias donde relaciona el trabajo con otros, en ambos asume que la solución que brindó a la problemática la tomó de acuerdo a lo que escucho u observo de sus compañeros. Las diferentes sesiones permitieron que este participante no solo se quedara en adoptar ideas de los demás, si no que las asociara con las suyas, siendo así se logra identificar como la capacidad de asociar conocimientos y propuestas según el entorno socio-cultural fue desarrollado en este sujeto, dado que en las sesiones donde se debía elaborar secuencias grupales, concreto una activa participación y reflejó en sus respuestas lo ya mencionado.

Cabe distinguir que es un sujeto que no le favoreció la estrategia de entrevista virtual, no se sabe si es por su poco gusto de redactar y narrar lo que ha vivido, tal vez porque no realiza un proceso detenido para recordar aquello que ha experimentado o puede ser que las experiencias previas no fueron significativas para la vida de él, por lo tanto, no resalta ideas, propuestas o hechos creativos; el proceso organizativo del sistema experiencial no refleja avances significativos, pero se distingue que se adentra en un proceso de reconocer e interactuar con el otro, para continuar asociando lo particular con lo grupal, importante a la hora de identificar esa faceta organizativo-creativa del ser humano.

A modo general, el dejar un instrumento a los participantes para realizar en casa era con el fin de tomarse el tiempo para dar respuestas a las preguntas con calma, haciendo una reflexión detallada de lo vivido a lo largo de su vida, pero caso contrario, se encontró que tan solo un participante de los 4 a los que se les realizó el estudio de caso, tuvo un amplio panorama para recordar y plasmar la información, tal vez para los otros tres participantes el

instrumento no fue práctico, por lo tanto, se cree que realizarlo a modo de conversatorio hubiese sido una mejor opción dado que como se observó el sujeto dos y sujeto tres se les evidenciaba una mejor capacidad de expresión verbal e interacción comunicativa, por ejemplo, esto se puede constatar en la sesión donde se desarrolló conversaciones entre pares en el juego del “aguinaldo”, acá los sujetos uno, dos y tres establecieron conversaciones con fluidez.

Los estudios de caso realizados a solo cuatro participantes, se debe en primera instancia a que fueron los que más asistieron a las sesiones del sistema experiencial, además los cuatro resuelven el instrumento de evaluación inicial (entrevista) y estuvieron presentes en la aplicación de la evaluación final (cuestionario).

Con lo anterior, se encuentra que el proyecto brindó componentes y elementos enriquecedores durante el pilotaje, pero se queda corto afirmar la realización de un proceso de transformación que configure un ser auto-eco-organizativo, puede que ello se deba, al déficit encontrado en las planeaciones, a no lograr cada propósito a cabalidad o a no lograr abordar los ciclos en su totalidad.

En consecuencia, se considera que se logra una pequeña parte de la visión que se adopta de Morín basada en estudiar, reflexionar y actuar; donde nuestro proceso pasó por los tres momentos, pero dejando algunos resultados interesantes tan solo en el momento primero, es decir, se accedió a un conocimiento, se recopiló información muy útil y valiosa, se distinguió múltiples interpretaciones, pero todas ellas parecen que no pasaron por el proceso reflexivo, donde tocaba detenerse en lo adquirido y llevar a cabo intervenciones concretas en el actuar, aunque siempre se tuvo la intención, siempre se acogía dicha información y se propuso algo nuevo para ellos, solo se encontraron aspectos superficiales. Todo lo recopilado tenía que servir para la creación de escenarios innovadores, amorosos, críticos, autónomos y mediadores, pensados desde la preparación previa de las sesiones de clase y aunque en una u otra sesión afloraron dichos contextos quedó sin llevarse a totalidad una reflexión y autocrítica de lo mencionado.

Tabla 9. Análisis del sujeto uno

Sujeto 1/ Primer ciclo	Perceptual	Multirelacional	Creatividad
Inicio del ciclo	-Tiene un amplio panorama de prácticas corporales previas y las sensaciones que emerge en cada una de ellas.	-Identifica experiencias donde se realizan ideas o aportes grupales. -Mantiene un rol participativo durante el desarrollo de diferentes problemas grupales.	-Asume que hacer algo que no había hecho antes es sinónimo de creatividad.
Durante el ciclo	-Asocia sus movimientos a sonidos, canciones o películas. -Deja ver claramente que reconoce emociones y sensaciones al estar en diferentes actividades.	-Reconoce la música como elemento del entorno. -Interactúa con otros en la elaboración de diferentes ideas o propuestas. -Se integran con sus compañeros para establecer secuencias coordinativas.	Resolver problemas con respuestas corporales inusuales.
Finalizado el ciclo	Identifica y asocia constantemente sus emociones y sensaciones.	-Expresa lo que siente y piensa con facilidad reconociendo su entorno socio-cultural. -Experimenta nuevas relaciones con los otros asociando la variedad de ideas y pensamientos.	-Empieza a identificar alternativas diferentes a las comunes. -Asocia e integra las situaciones o ideas que percibe con lo que ya está configurado.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Análisis del sujeto dos

Sujeto 2/ Primer ciclo	Perceptual	Multirelacional	Creatividad
Inicio del ciclo	Se cohibe de redactar sus ideas, narrando muy pocas experiencias y de igual forma reconoce muy poco sus emociones.	No da cuenta de experiencias donde se relacione con los demás o intercambie ideas con otros.	Así como no reconoce sus experiencias previas, no se observa respuestas que aluden a la categoría creativa.
Durante el ciclo	-Ha expresado un gusto por la música, ayudo en su coordinación. -Asocia sus experiencias nuevas a las previas, donde identifica que se siente en cada situación.	-Desarrolla dinámicas con su entorno familiar. Propone ideas o alternativas para desarrollar problemáticas "llevar el globo al pecho para evitar que se nos caiga". -Realiza actividades en grupo donde reconoce la importancia de escuchar al otro.	No se evidencia algún acercamiento significativo.
Finalizado ciclo	-Reconoce sus emociones de las prácticas integradas al desarrollo del esquema corporal. -Relaciona las prácticas con experiencias previas donde identifica nuevas emociones.	Reconoce el entorno socio-cultural en el que ha estado y en el que se encontraba. Asocia los conocimientos que emplea en otros entornos para usarlos en una situación específica.	-Sus acciones se ven relacionadas en propuestas que otros han realizado o que el mismo ha hecho del pasado. -Hasta ahora empieza a actuar distinguiendo las particularidades del entorno.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Análisis del sujeto tres

Sujeto 3/ Primer ciclo	Perceptual	Multirelacional	Creatividad
Inicio del ciclo	Recuerda experiencias previas e identifica emociones, pero solo relacionado a hechos que involucran su núcleo familiar.	No resalta experiencias con otros y tampoco se evidencia una asociación de pensamientos según su entorno.	La poca narrativa de experiencias no permitió identificar acciones creativas u organizativas
Durante el ciclo	<ul style="list-style-type: none"> - Sus percepciones y emociones se relacionan frecuentemente con eventos familiares. - Identifica sensaciones y emociones de los juegos desarrollados en su infancia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Trabajar en grupo, llevar el globo al pecho para evitar que se nos caiga. - “Cuando lo vimos necesario lo hicimos juntos, buscábamos la forma más útil” 	Crea diferentes movimientos o secuencias.
Finalizado ciclo	Identifica y asocia sus emociones y sensaciones ante situaciones particulares, casi siempre familiares o deportivas.	Identifica a otros sujetos, pero no frecuenta intercambió de ideas de pensamientos o propuestas, aún no experimenta a totalidad esa parte.	No refleja avances significativos.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Análisis del sujeto cuatro

Sujeto 4/ Primer ciclo	Perceptual	Multirelacional	Creatividad
Inicio del ciclo	No identifica un amplio reconocimiento de sus experiencias corporales previas, de igual forma no le es pertinente identificar sus emociones o sensaciones.	Reconoce la importancia para el desarrollo de problemáticas e infiere en escuchar las ideas de los demás.	No se observa ningún acercamiento a esa faceta de acciones creativas.
Durante el ciclo	- "A veces pensamos que estamos haciendo algo y resulta que no, el cuerpo está en otra posición". Percibe las emociones de cuando realiza cualquier actividad.	-Se integra con sus compañeros para establecer secuencias coordinativas. -Hay ciertas actividades donde se le dificultad expresar lo que siente o piensa.	Sus aportes o hechos creativos no se evidencian.
Finalizado ciclo	Continúa un proceso de reconocimiento de diferentes emociones y sensaciones.	-Comienza a desarrollar relaciones con los demás sujetos, donde se observa sus aportes en tanto a ideas o propuesta. -Empieza asociar lo particular con lo grupal.	No refleja avances significativos.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis del sistema experiencial

Este es nuestro último apartado, pero no quiere decir que aquí termina la propuesta, porque esta seguirá en constante transformación y movimiento, es por ello, que para poder observar lo que hemos realizado hasta el momento, se resaltan los aportes que la realización de este proyecto deja al desarrollo del sistema experiencial, al sistema humano, al rol docente, al sistema biopedagógico, al sistema metodológico-experiencial y como se vislumbra el futuro de este proyecto curricular.

Análisis de la puesta en escena

El proceso del sistema experiencial no se desarrolla en su totalidad, la conformación de los tres ciclos da un punto de referencia para saber hasta qué momento formativo llegó el pilotaje. Del cual queda por aclarar, los factores que pudieron incidir en la irregularidad de la asistencia de los participantes; inicialmente se cree que pudo ser debido a la falta de elementos motivadores, la falta de diversos escenarios, diversas estrategias y finalidades que captaran la atención tanto de niños como de adultos, ya que se planeaban las mismas preguntas, problemas o situación a resolver por todos los participantes, sin distinguir las particularidades de cada uno; presentar un mismo elemento para todos sin gustos particulares o experiencias previas con el elemento, o incluso intereses y metas que pudieran favorecer la motivación.

Cabe resaltar que, aunque el grupo se redujo en casi un 50% se pudieron realizar todas las sesiones de clase planeadas del primer ciclo; se observó gran dificultad al captar la atención de un grupo no cautivo, que no presenta ningún tipo de obligación para asistir a la implementación del proyecto; el crear y mantener un grupo en estas condiciones no es una tarea fácil que nos obliga a pensar cuales son las alternativas adecuadas para dejar de lado dicha dificultad, teniendo en cuenta que ellos estaban en el espacio por gusto e iniciativa propia, aunque para nosotros era fundamental generar sesiones que se disfrutaran y al tiempo mantuviera el interés de los participantes, lo sucedido parece indicar que los esfuerzos no fueron suficientes debido a lo que ocurrió con la asistencia, a pesar de que varios se excusaban aludiendo que se debía al cruce del espacio con situaciones personales,

el llegar tarde a casa, salidas inesperadas, mismo horario con entrenamientos, jornadas de trabajo y no tener quien les acompañara al ingreso de la sesión, hechos que eran avisados sobre la hora de encuentro o posterior a ella.

Al realizar el análisis de lo sucedido, se piensa en la necesidad de fomentar estrategias a través de medios virtuales que se centren en captar la atención de grupos heterogéneos, e indagar aplicaciones que posibiliten realizar actividades grupales como carreras de observación, para desarrollar múltiples interacciones. Una posible alternativa para el desarrollo de este tipo de actividad puede ser presentar diferentes interrogantes y retos tanto cognitivos como motrices que atiendan a diferentes intereses y habilidades, esto teniendo en cuenta que el rango de edad y capacidad física era tan variado, se podría incluir cultura general, operaciones matemáticas, adivinanzas, elaboración de rompecabezas (textos o figuras), etc.

La idea planteada, es tan solo una opción de relaciones en donde a partir de una sola actividad se pueden favorecer múltiples escenarios para atender a las particularidades de cada sujeto; esto nos lleva a pensar que las finalidades de cada sesión de clase, deben ser particulares para cada participante, siendo interesante tener en cuenta sus necesidades desde la evaluación inicial, sin desconocer el ser auto-eco-organizativo que se pretende formar. Esto implica tener un enfoque en la implementación que supere el funcionalismo y rescate más lo humano, error en el que se cayó sin intención.

También se concluye que se debió abrir espacios alternativos a los dos días establecidos para las reuniones con el grupo, teniendo en cuenta que estos horarios empezaron a cruzarse con jornadas laborales, estudiantiles o deportivas, e incluso la posibilidad de actividades cortas tipo reto que pudieran dejarse para la cotidianidad en relación con lo perceptual, multirelacional y creativo, para realizar fuera del horario de clase y en compañía de su entorno familiar.

Asimismo, se resalta el acercamiento con respecto al contenido de la interacción práctica con compañeros desde un proceso virtual, este desarrollo presentó interrogantes para los docentes en cómo implementar de forma adecuada dicho contenido de la E.F; en concreto, surgieron una variedad de situaciones donde se realiza un proceso de observación de la acción motriz desarrollada bajo una lógica multirelacional, siendo importante

reconocer la generación de procesos de retroalimentación con respecto a la ejecución motriz mediada por el cuerpo- sujeto y observada por el otro. Más allá de la relación encontrada entre compañeros donde prevalece el proceso de ejecución, observación y comunicación destacando tanto el lenguaje corporal como verbal; se hace necesario extender la invitación a poner en claro, los procesos que aluden a la interacción práxica indagando las particularidades que podrían afianzarla, ya que su implementación con mediación tecnológica demanda un reto adicional.

Análisis del sistema biopedagógico

La selección de las teorías que realizaran aportes significativos en el diseño curricular, fue variando durante el proceso, debido a la esencia misma del paradigma complejo, en donde la incertidumbre es protagonista, por lo cual podían surgir variaciones e incluso grandes cambios durante toda la realización del proyecto, por eso fue necesario ir recopilando lo elemental de cada autor o propuesta. Pero esto, no fue lo más complicado, resultó siéndolo el momento donde se tenían que establecer relaciones, las cuales, debían pensarse como una encrucijada donde descartar ideas era argumento válido para adentrarse en un proceso más intenso de búsqueda.

Siendo así, los momentos de satisfacción eran cuando se encontraba la teoría, la idea, concepto o propuesta que desencadenaba en múltiples relaciones con lo ya construido, por ello, encontrar relaciones dentro de un escenario lleno de variables, era considerado un logro más en el agudo proceso de construcción. El paso a paso parecía incansable, las relaciones que emergieron eran de gran magnitud y el querer anexar un nuevo concepto requería de una aceptación de lo ya configurado, aunque este concepto también aludía a lo cambiante, moldeable o incierto.

Los procesos biopedagógicos apuntan a un rol docente que adquiera la capacidad de ir transformando y modificando los escenarios tradicionales, desconectados y lineales, por lo tanto, identificar las emociones, pensamientos y acciones del ser humano, debe estar proyectado a recibir cada particularidad por más mínima que sea, hacerla un motivo para generar alternativas de construcción en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como diría Devia (2018) si se identifica el emocionar de un ser vivo, podrás ver cómo vive, pero no

solo el emocionar, si logramos identificar como piensa, como actúa, como se expresa, se está recreando como vive ese ser humano, por ello es importante observar, comprender, analizar y proponer para incidir e impactar en cada ser humano, el proyecto identificó en múltiples ocasiones variedad de acciones, pensamientos, sensaciones, valores, criterios morales, sueños, proyecciones a futuro, entre otras. Aunque en realidad lo que se hizo con dicha información fue distinguirla y anotarla creyendo que con ello se cumplía dicho propósito educativo sin profundizar en los procesos reflexivos en busca de un amplio panorama que aporte al desarrollo del ser humano.

Lo anterior, demuestra que nos quedamos en la primera parte de la visión que se adopta de Morín (2010) basada en estudiar, reflexionar y actuar; donde nuestro proceso paso por los tres momentos, pero dejando resultados satisfactorios tan solo en el primero, porque se accedió a un conocimiento, se recopiló información muy útil y valiosa, se distinguieron múltiples interpretaciones, pero todas ellas merecen que se profundice más en el proceso reflexivo, donde toca detenerse en lo adquirido para luego emprender la para nada fácil transformación del actuar. Siempre se tuvo esta intención, al recoger la información y proponer algo nuevo para ellos, pero en ocasiones solo se logran cosas superficiales, lo cual nos invita a fortalecer la creación de escenarios innovadores, amorosos, críticos, autónomos y mediadores, en donde la reflexión y autocrítica siempre haga parte de todo el proceso.

Sistema metodológico-experiencial

El proceso dadas las circunstancias obligó a un cambio drástico, lejano de la presencialidad, el contacto, la interacción con compañeros o con adversarios, un sin número de hechos que se asumían en un momento histórico donde las actividades grupales eran parte del día a día del docente y el estudiante. Por lo tanto, pensar en contenidos específicos de la disciplina, estilos de enseñanza, modelos didácticos o modelos evaluativos, que siempre habían sido de mucha exigencia, dedicación y análisis, se le anexó la situación de mediación tecnológica; escuchar a mi compañero mediante un aparato electrónico y aun así saber, que se puede intercambiar ideas o propuestas, se pueden establecer acuerdos grupales, reglas de juego, actividades de diferente índole donde se identifica la comunicación para establecer nexos y relaciones sociales.

El desarrollo del principio sistémico se contempla en dos medidas, en primera instancia visto desde el diseño curricular planteado, acá se puede observar como la constante interacción entre contenidos, estilos de enseñanza, teorías como la Enacción y la biopedagogía, son una continua red de relaciones que propician procesos de enseñanza ligados a la capacidad humana que adquiere cada cuerpo-sujeto, para realizar asociaciones a partir de lo que emerge de las experiencias corporales, por lo tanto, la intención de reformar las experiencias se espera puedan observarse en mayor medida cuando se desarrollen los otros dos ciclos formativos.

Cabe distinguir, que la intención de abordar procesos perceptuales deja un primer acercamiento donde el ser auto-eco-organizativo es capaz de identificar y comprender los elementos, sujetos y acciones en un contexto específico, dado que la necesidad del primer ciclo radica en incidir en el ser humano desde lo auto, desde el reconocimiento de sí mismo a partir de las sensaciones, siendo así, se considera que al abordarse los ciclos faltantes, irá emergiendo la capacidad de interrelacionar; sin lugar a dudas, queda un largo camino por recorrer con la implementación de este proyecto.

Sistema humano, rol docente

Todo el proceso realizado, desde la identificación de la problemática, la elaboración de la propuesta educativa, la conformación de las dinámicas internas del diseño curricular y la puesta en marcha del proyecto educativo, ha dejado un avance significativo en relación a la formación como docentes, en particular, en lo que se refiere a la configuración de un diseño curricular desde la mirada sistémica, para lo cual, el primer paso fue adentrarnos conceptual y actitudinalmente en una mirada compleja, donde es importante identificar las partes para reconocer el todo que emerge de las múltiples relaciones halladas.

Este proceso, no ha sido para nada sencillo, porque requiere un cambio de pensamiento que no solo se centra en involucrar algunas ideas para llevarlo a cabo y que se evidencie de un día para el otro. Esto ha requerido una constante re-organización y re-estructuración de formas de pensar y hacer, cómo se incorporaban los contenidos y teorías para materializar las relaciones encontradas. El desarrollo del proyecto fue un constante re planteamiento, que nos puso a prueba para transformar la propia manera de pensar y

abordar la realidad, aquella que teníamos nosotros al construir el proyecto y pasar a implementarlo; siendo un difícil proceso de apropiación, que después se llevaría a la práctica para poner en marcha las diferentes relaciones que se crearon en los diferentes sistemas y las categorías conceptuales.

Para comprender lo esencial de cada contenido, integrarlo y conectarlo, llevó tiempo y varios procesos de estructuración para nada sencillo. Un proceso largo que demandó una mirada sistémica que no era muy habitual, por ello se necesitó un constante estudio para encontrar las relaciones adecuadas, que aunque se piensen en relaciones sencillas y obvias, requiere un análisis de contenidos, características, teorías y planteamientos ligados a una misma línea de múltiples interacciones; por ello, fue necesario aplicar en nosotros la re-forma y re-formación de pensamientos y experiencias donde se transformará la manera de abordar la realidad, en busca de adquirir esa capacidad auto-eco-organizativa que se pretendía desarrollar en todos los involucrados del sistema experiencial.

El abordar teorías que se integren a la mirada compleja ha sido un arduo, largo y lento proceso de búsqueda, análisis, investigación, revisión de múltiples documentos, autores, ideas y propuestas que fueron configurando una mirada sistémica con un fuerte consolidado teórico, pero que demuestra un muy pequeño avance en la puesta en práctica, porque mantener la coherencia de todo el tejido teórico e implementar tantas interrelaciones encontradas requiere de tiempo, experimentación y creatividad. Siendo así, la invitación es a analizar detalladamente las formas metodológicas apropiadas para implementar los procesos sistémicos en diversas poblaciones y condiciones y a nosotros nos queda el reto de seguir aprendiendo en y de la puesta en escena. Para lo cual se hace necesario un análisis a profundidad de los diferentes métodos o estilos de enseñanza, donde la prioridad es hacer uso de los elementos que sean apropiados y adecuados para desarrollar las sesiones, lo cual requerirá de una mayor comprensión y apropiación de los estilos creativos, donde es fundamental aclarar los indicadores para identificar en qué condiciones se desarrollan ideas o acciones creativas.

Por lo anterior, es importante realizar un riguroso y detallado análisis al instrumento de evaluación inicial, atendiendo a ese ser singular y grupal, concibiendo que se requiere la

utilización de instrumentos que brinden diferentes formas y puntos de vista para analizar y reflexionar sobre la información recopilada. Queremos creer que las debilidades del proyecto son mínimas, pero somos conscientes de la variedad argumentativa, de posturas e ideologías que pueden contrarrestar lo que hemos desarrollado en nuestra propuesta, con la intención de no dejar ningún aspecto a la deriva e intentando que cada elemento teórico fuera adecuado, siempre se le iba anexando contenidos y teorías que fortalecieran ese consolidado argumentativo para que tomara mayor fuerza, pero esto también terminó demandando muchas más cosas en el momento práctico.

Cabe resaltar que, al realizar un proyecto en miras del desarrollo íntegro del ser humano, más allá, de la apropiación de temas, reproducción o repetición, se buscando la transformación del ser, que para nosotros comenzó mucho antes de realizar las clases, fue surgiendo en el desarrollo de nuestra academia y se concretó en el desarrollo del proyecto, donde se hizo necesario apropiarse la integración y las múltiples relaciones que surgían. En el momento del pilotaje, a veces caímos en errores que se buscaban superar, como enfocarnos en el contenido, por el afán de poder abordar todo lo que se quería desarrollar; así como darle protagonismo a estilos como la asignación de tareas, ya que son cosas que tenemos instauradas por el tipo de educación en la que hemos estado inmersos; pero esa no era la línea que se había contemplado, por eso volvimos a mirar las estrategias pedagógicas y no es que las hayamos dejado de un lado, de pronto los nervios de querer realizarlo bien y no desconocer ninguno de los componentes, nos apresuró a realizar diferentes encuentros de forma que no cumplían con todo lo planteado en la propuesta. Finalmente, nos dimos cuenta que no era correr, sino que los participantes y nosotros como profesores, encontráramos los caminos para visualizar la clase de forma integral, tal y como se había dado el proceso durante las etapas previas, por ello la implementación piloto resulta ser solo el primer paso de un largo camino a recorrer con esta propuesta.

Para finalizar, es indispensable revisar los niveles de comprensión en tanto a los elementos, objetos y acciones que configuran la faceta organizativa del ser humano, se afirma que la ejecución piloto, es una primera y minuciosa aproximación a la cantidad de alternativas que puede brindar la E.F sistémica en la reformatión de las experiencias. Siendo así, los niveles del proceso visto desde la práctica hasta ahora se encuentran en el

identificar sensaciones, pensamientos, acciones, objetos, elementos y toda la variedad que provee el entorno para incidir en el ser humano, por tal razón, se propone trabajar los siguientes, dada la importancia de que todo aquello identificado por los participantes se concrete en un nivel más amplio, siendo comprendido, interrelacionado y organizado en sus estructuras internas. De igual forma, debe ocurrir lo mismo en los docentes, que al igual que el resto de participantes se quedó en el nivel de identificar, haciendo un abordaje interesante, que dejó información, hechos y análisis claves para fomentar futuras interrelaciones.

En conclusión, el sistema experiencial puesto en marcha en el pilotaje fue tan solo el punto de partida de los procesos planteados en la propuesta, siendo necesario reconocer la riqueza teórica, los elementos amplios y complejos que proveen infinidad de relaciones, que futuros proyectos podrían retomar, discutir y transformar para ampliar su desarrollo, queda un panorama amplio que posiblemente favorezca variedad de formas de interpretar e implementar los elementos teóricos aquí propuestos.

La proyección de la propuesta

Para seguir con el desarrollo del proyecto, se desea resaltar, como los ciclos faltantes por abordar en la propuesta, permitirán tener una gran variedad de experiencias significativas y continuar aportando al desarrollo humano desde lo multirelacional y creativo; de igual forma el seguir implementando el enfoque de la experiencia corporal prioriza el desarrollo de diferentes contenidos y facetas del ser humano de forma auto-eco-organizativa. Un ser humano que obtenga la capacidad de identificar, comprender, interrelacionar y organizar elementos, objetos y acciones del ser humano, con ello queremos afirmar el interés de seguir desarrollando la E.F desde una mirada compleja donde el diseño curricular se nutre de procesos que incluyen diferentes sistemas dinámicos y abiertos a los constantes cambios o transformaciones de manera sistémica.

El desarrollo del ser multidimensional involucra una integración de los componentes que atiende la vida del ser humano, por ende requiere identificar, conocer y apropiarse de diferentes formas, perspectivas y significados, en coherencia con una concepción de ser humano y procesos de aprendizaje irrepetibles, por ello desde nuestros saberes y con

este proyecto se deseó realizar un pequeño aporte, a la relación complejidad – Educación física y de manera personal seguiremos asumiendo el reto de dicha incorporación.

Referencia

- Arce, R. (2018). Respuestas del pensamiento complejo al pensamiento simplificante. *Horizontes y raíces*, 6(1), 32-41.
doi:10.5281/zenodo.3542099
- Ayure, D., Reyes, J., Sánchez, A., & Russi, Y. (2016). Educación Física en perspectiva de complejidad, una apuesta para la comprensión y transformación de la realidad (Trabajo de fin de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/>
- Badilla, E. (2009). Diseño curricular: De la integración a la complejidad. *Actualidades investigativas en educación*, 9(2), 1-13.
doi:10.15517/AIE.V9I2.9529
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Educare*, 12(2), 95-113. doi:10.15359/ree.12-2.6
- Benjumea, M. (2010). *La motricidad como dimensión humana-un abordaje transdisciplinar*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Berruezo, P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*, 19(2), 43-99. doi: 62 (22,2) (2008), 19-34
- Briones, G. (2006). *Epistemología y teorías de las ciencias sociales y de la educación*. doi:10.4067/S0717-554X2009000100004
- Caceres, M. (2010). La expresión corporal, el gesto y el movimiento en la edad infantil. *Temas para la educación*(9), 1-6. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/>
- Cándida, M. (2016). Reforma del pensamiento y reforma de la educación para aprender a vivir. Recuperado de <https://www.reseau-canope.fr/>

Carbajo, M. (2016). Enfoque evolutivo de la inteligencia en personas mayores: La tradición piagetana. (29), 241-257. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>

Castañeda, J. (25 de Octubre de 2000). *Edgar Morín: "El siglo del conocimiento puede ser el siglo de la ceguera"*. Recuperado de <http://buscandolospiesalgato.blogspot.com/>

Castro, F. (2004). *Curriculum y evaluación*. Universidad del Bío-Bío.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teóricos epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinda de Moebio*(43), 1-13. doi:10.4067/S0717-554X2012000100001

Cenizo, J., & Fernandez, J. (2004). El desarrollo de la creatividad motriz como necesidad educativa. *Escuela abierta* (7) 97-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>

Chaverra, B., & Uribe, I. (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*. doi:10.4067/S0718-07052007000100002

Contreras, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*.

de Souza, B. (2009). *Epistemología del sur*. doi:10.18041 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es//0124-0102/a.32.5530>

Delgado, C. (2018). *Investigar desde el pensamiento complejo*. doi: 10.22383/ri.v19i33.128

Devia, J. (2018). La Biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis y saber*, 9(21), 179-196. Recuperado de <https://revistas.uptc.edu.co/>

Di Paolo, E. "s.f." *Diccionario interdisciplinar austral*. Recuperado de <http://dia.austral.edu.ar/Enactivismo>

- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Escuela Verano de Alicante. (5 de julio de 2006). *Nuevos paradigmas emergentes y educación*. Recuperado de <https://colectivoeducadores.wordpress.com/>
- Escuelas de familia moderna. (2015). Etapas del desarrollo evolutivo etapa 2. *Modelo de desarrollo moderna*, 2-11.
- Forero, M. (2017). *Imaginarios sociales sobre educación física y la práctica docente en el preescolar* (Trabajo de fin de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá D.C. Recuperada de <https://repository.udistrital.edu.co/>
- Gallo, L. (2010). *Los discursos de la educación física contemporánea*. Armenia: Kinesis, pp. 299-317
- Guzmán, L. (26 de abril 2016). *La adolescencia principales características*. Recuperado de <https://www.cch.unam.mx/>
- Hernandez, B. (14 de mayo de 2009). *Los métodos de enseñanza en la Educación Física*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/>
- Herrera, M., Jaramillo, J., & Mallarino, C. (2000). *Licenciatura en Educación Física, Nuevo currículo para el 2001. (Trabajo de fin de grado)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C Recuperado de <http://repository.pedagogica.edu.co/>
- Hidalgo, M. G., Gonzales, M., & Hidalgo Vicario, M. "s.f". *Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. Pediatría Integral* Recuperado de <https://www.pediatriaintegral.es/>
- Lavanderos, L., & Malpartida, A. (2012). *La organización de las unidades cultura_naturaleza: Hacia una concepción relacional de la cognición*. Universidad de Chile, Chile. Recuperada de <http://www.tesis.uchile.cl/>

- Lopez, A. (1 de agosto 2014). *Desarrollo motor en los adultos*. Obtenido de <https://prezi.com/i8cwbbqf2jb2/desarrollo-motor-en-los-adult>
- Lopez , O. (1998). *El paradigma de la complejidad en Edgar Morín*. (Trabajo fin de grado) Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/>
- Luengo, E. (2016). *El conocimiento complejo: método-estrategia y principios*. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle>
- Lugo, M., Montero, M., & Elorriaga, K. (2012). Nociones acerca de la complejidad y algunas contribuciones al proceso educativo. *Revistas de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 14(3), 415-429. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Machado, A. (1912). *Campos de Castilla* .
- Maganto, C., & Cruz, M. (2004). Desarrollo Físico y psicomotor en la etapa infantil. Manual de psicología infantil: aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica. *Dialnet* 27-64. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.e>
- Mendez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia, un enfoque epistemológico. *Espacio abierto*, 9(4), 505-534. Recuperado de <https://www.redalyc.org/>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Serie lineamientos curriculares indicadores de logros curriculares*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/>
- Molano, M. (2012). Fundamentos estructurales de la experiencia corporal. *Lúdica pedagógica*, 2(17), 73-83. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/>
- Montero, J. (2009). Enacción, filosofía de la mente y el yo. *Franciscanum, Revistas de las ciencias del espíritu*, 51(152), 133-179. Recuperado de <https://www.redalyc.org/>

- Morín , E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. doi: 10.31052/1853.1180.v17.n9.6894
- Morín , E. (2001). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Recuperado de <https://ciroespinoza.files.wordpress.com/>
- Morín, E. (2003). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/>
- Morín, E. (2010). En la ruta de las reformas fundamentales. *Mundo Real . Compendium*, 17(3), 43-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/>
- Mosquera, L., Lopez, S., & Arenas, M. (2016). Apuntes sobre el estado del arte de la experiencia corporal. *Lúdica pedagógica*, (23), 119-126. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/>
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia*. doi: 10.1016/j.rchipe.2015.07.005
- Pereira, J. (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morín, en la educación. *Revista electrónica Educare*, 14(1), 67-75. Recuperado de <https://www.redalyc.org/>
- Pozo, P. (2010). *Desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices en la Educación Física escolar*. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/>
- Restrepo , J. (2018). Cognición corporeizada, situada y extendida: una revisión sistemática. *Katharsis*, 26: 109-132. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/>
- Roa, R. (2006). Formación de profesores en el paradigma de la complejidad. *Educacion y educadores*, 9(1) 150-157. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/>
- Rojas, Morales & Sossa. (s.f.). Experiencia corporal como tendencia de la Educación Física.

- Salvago, A., & Abendaño, C. (s.f.). *Cuadernillo de biología 1° año*. Recuperado de <http://www.escuelahicken.edu.ar/>
- Soler, Y. (2007). Teoría sobre los sistemas complejos . *Administración y desarrollo*, 47(2) 52-69. Recopilado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Soto, M. (1999). *Edgar Morin. Complejidad y sujeto humano*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, España. Recuperada de www.cervantesvirtual.com
- Suárez, R. (2002). *La Educación: estrategias de enseñanza-aprendizaje. Teorías educativas*. Recopilado de <https://es.scribd.com/>
- Tamayo, A. (2010). Epistemología, currículo y evaluación (una relación por construir. *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía, currículo y evaluación*, 1(1) 215-228. Recuperado de <https://www.redalyc.org/>
- Tobon, S. (2004). *Formación basada en competencias*. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia>
- Uncpba. (2014). *I encuentro internacional de educación*.
- Unesco. "s.f.". *Correo de la Unesco, Un solo mundo, múltiples voces. Obtenido de Por una reforma del pensamiento*. Recuperado de <https://es.unesco.org/>
- Unir. (08 de agosto de 2020). *La universidad en internet. Obtenido de Etapa preoperacional: en que consiste e importancia para los niños*. Recuperado de <https://www.unir.net/>

Anexos

Anexo A. Relaciones de lo humanístico del sistema humano

TRANSFORMACIÓN DEL SUJETO								
Actuar y pensar		Características: Realidad del sujeto		Fundamentos	Características	Principio de complejidad	Características ser humano	
E N A C C I Ó N	Cuerpo: Sensiro-Motor	Percepción	Experiencias directas de sí mismo	C O R P O R E I Z A C I Ó N D E L A C O G N I C I Ó N	Cognición Corporeizada	Sistemas dinámicos Imagen corporal Esquema corporal	A U T O	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recordar y reconocer las experiencias previas de cada una e identificar sensaciones u emociones que se generaron de aquellas vivencias. 2. Percibir nuevas emociones o sensaciones a partir de nuevas experiencias corporales. 3. Identificar el cambio o la asociación de las emociones o sensaciones que se generaron de las experiencias previas y nuevas.
		Acción	Relación de las experiencias con los demás sujetos y el entorno.		Cognición situada	Contribución histórica y cultural. Encuentros directos con el ambiente. Inmersión sociocultural .	E C O	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer el entorno socio-cultural en el que se encuentra (familia, colegio, universidad, trabajo) y su cultura e identidad (creencias, principios, lenguaje, normas). 2. Experimentar relaciones con los demás sujetos reconociendo la variedad de pensamientos, conocimientos, y propuestas. 3. Asociar conocimientos, pensamientos, propuestas, emociones o sensaciones según su entorno socio-cultural.
			La realidad del sujeto esta en constante cambio y sus expresiones corporales también.		Cognición Extendida	Sujetos interactuando entre sí y con otros elementos Ampliación, articulación y organización en un entorno socio-cultural.	O R G A N I Z A T I V O	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuar coherentemente según la diversidad de experiencias previas o nuevas y la ubicación en un entorno específico. 2. Entretejer las diferencias sensaciones, emociones, temas, conocimientos, contenidos y pensamientos que se van adquiriendo de las experiencias corporales para luego expresarlas con su cuerpo. 3. Transformar, crear y expresar nuevas ideas a partir de las situaciones y relaciones con el otro y el entorno.

Anexo B. Decisiones del sistema metodológico-experiencial

EXPERIENCIA CORPORAL

Dimensiones	Características tendencia	Contenidos	Momentos
Introyección Intra-corporal	<p>1-Reconocimiento de sí mismo; percepción, emoción, criterios valorativos.</p> <p>2-Construcción de si por medio de las diferentes experiencias corporales</p>	<p>Interiorización</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidades perceptivas - Imagen del cuerpo - Conocimiento del cuerpo <p>Esquema corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Equilibrio - Coordinación - Lateralidad 	Momento perceptivo
Extensión Extra-corporal	<p>1.Diversidad de significados, diferentes realidades e interpretaciones que generan los sujetos.</p> <p>2.Presentaciones internas (experiencias corporales) en relación al contexto externo.</p> <p>3.Identificar las experiencias externas que generan significados internos de mi vivencia.</p>	<p>Capacidades socio-motrices</p> <p>Interacción praxica con compañeros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicación - Lenguaje <p>Estructuración espacio-temporal</p> <p>Relacion con objetos, lo demás y el entorno</p>	Momento multirelacional
Proyección Inter-corporal	<p>1.Por medio de las experiencias que permiten interpretar el entorno y actuar en él.</p> <p>2.Reflexión interna y externa de las experiencias corporales en relación al entorno socio-cultural.</p>	<p>Incertidumbre procedente del entorno físico.</p> <p>Creatividad: transformar y expresar contenidos originales.</p> <p>Espontaneidad(acción consciente adaptada a una situación social)</p>	Momento organizativo-creativo

Anexo C. Instrumento para la evaluación inicial, entrevista para niños

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD EN EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR: EDUCACIÓN FÍSICA SISTÉMICA EN LA RE-FORMACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS			
Docentes		Karen Yessenia Pinzón Gama	
		Juan Camilo Hernández Bustos	
Datos personales	Mi nombre es	Tengo	años
	Estoy en el grado	Vivo en	
REVIVIENDO MIS EXPERIENCIAS Lee cada una de las preguntas y escribe aquello que recuerdas de tu vida, si vez que no hay nada que responder en algunas preguntas simplemente escribes NO APLICA.			
1 ¿Cuáles han sido las tareas, problemas, juegos o actividades más importantes de tu vida?	¿Qué sentiste cuando estabas jugando o realizando dicha actividad?	¿Le dijiste a alguien lo que sentiste durante el juego?	¿Por qué ?
2 ¿Cuales han sido las tareas, problemas, juegos o actividades más sorprendentes que has vivido?	¿Qué sentiste cuando estabas jugando o realizando dicha actividad?	¿Le dijiste a alguien lo que sentiste durante el juego?	¿Por qué?
3 Describe un juego que realizaste con tus amigos donde tuviste que solucionar alguna situación, problema o tarea	¿Cómo fue tu participación durante el juego? ¿Cómo ayudaste a solucionar el problema, tarea o juego que tenían?	¿Cómo ayudaste a solucionar el problema, tarea o juego que tenías?	¿Le dijiste a tus amigos o padres lo que sentiste durante el juego o actividad en grupo?
4 Describe cuales fueron los juegos en donde te toco imaginar o hacer nuevas formas para realizarlo.	¿Te gusta hacer cosas diferentes cuando estas jugando o solo haces lo mismo que tus compañeros? ¿Dinos porque?	¿Describe cual fue la idea que tuviste en cuenta para realizar el juego? ¿Fue idea tuya, de tus compañeros o de todo el grupo?	¿Qué tuviste en cuenta para tener esa idea ?

Anexo D. Instrumento de evaluación inicial, entrevista para adultos

FACULTAD EN EDUCACIÓN FÍSICA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA PROYECTO CURRICULAR PARTICULAR: EDUCACIÓN FÍSICA SISTÉMICA EN LA RE-FORMACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS			
Docentes		Karen Yessenia Pinzón Gama	
		Juan Camilo Hernández Bustos	
Entrevista			
Datos personales	Nombre		Edad
	Profesión		Género
	Ciudad		
REVIVIENDO MIS EXPERIENCIAS Recordar y escribir aquello que aplica para nuestra vida, lea detenidamente cada de una de las preguntas, tome su tiempo en pensar si a lo largo de su vida le ha ocurrido alguna experiencia relacionada con la pregunta. Tenga en cuenta que puede anexas más espacios para responder. Si no es así, simplemente escribir NO APLICA.			
1 ¿Cuáles han sido las experiencias más significativas en mi vida?	¿Qué sensaciones u emociones vivencie en dicha situación ?	¿Cómo expreso, comunico o exteriorizo dichas sensaciones u emociones que vivencie?	¿Por qué?
2 ¿Cuáles han sido esas situaciones abruptas, cambiantes o inesperadas que he vivido?	¿Qué sensaciones u emociones vivencie en dicha situación ?	¿Cómo expreso, comunico o exteriorizo dichas sensaciones u emociones que vivencie?	¿Por qué?
3 ¿Qué experiencia recuerdo en donde me ha tocado solucionar un problema, una tarea o situación en grupo?	¿Realice algún aporte o propuesta significativa durante esa experiencia grupal?	¿Cuál fue mi postura frente al grupo en dicha experiencia?	¿Exprece todos mis pensamientos o propuestas que tuve en mente durante aquella situación grupal? ¿Si/No ¿Porque?
4 ¿Cuáles fueron las experiencias personales o grupales donde me ha tocado ser creativo, ingenioso o espontáneo?	¿Cual fue mi aporte o hecho creativo para dicha situación?	¿Creé que su aporte o hecho fue significativo durante aquella experiencia? ¿Si/No? ¿Por qué?	¿Qué tuve en cuenta para tomar aquella decisión, creativa, ingeniosa o espontaneá?

Anexo F. Formato diario de campo

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL						
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA						
			Fecha:	Hora:		
Docentes:						
Propósito de la clase				Tiempo		
Ciclo				Eje de análisis		
Metodología			Estilo de enseñanza			
ESTUDIANTES				DOCENTES		
Descripción de las actividades	Sensaciones expresadas por los participantes	Pensamientos o propuestas (grupales)	Acciones creativas		Experiencias nuevas	Experiencias significativas
			Individual	Grupal		

Anexo G. Formato de la sesión de clase N°2

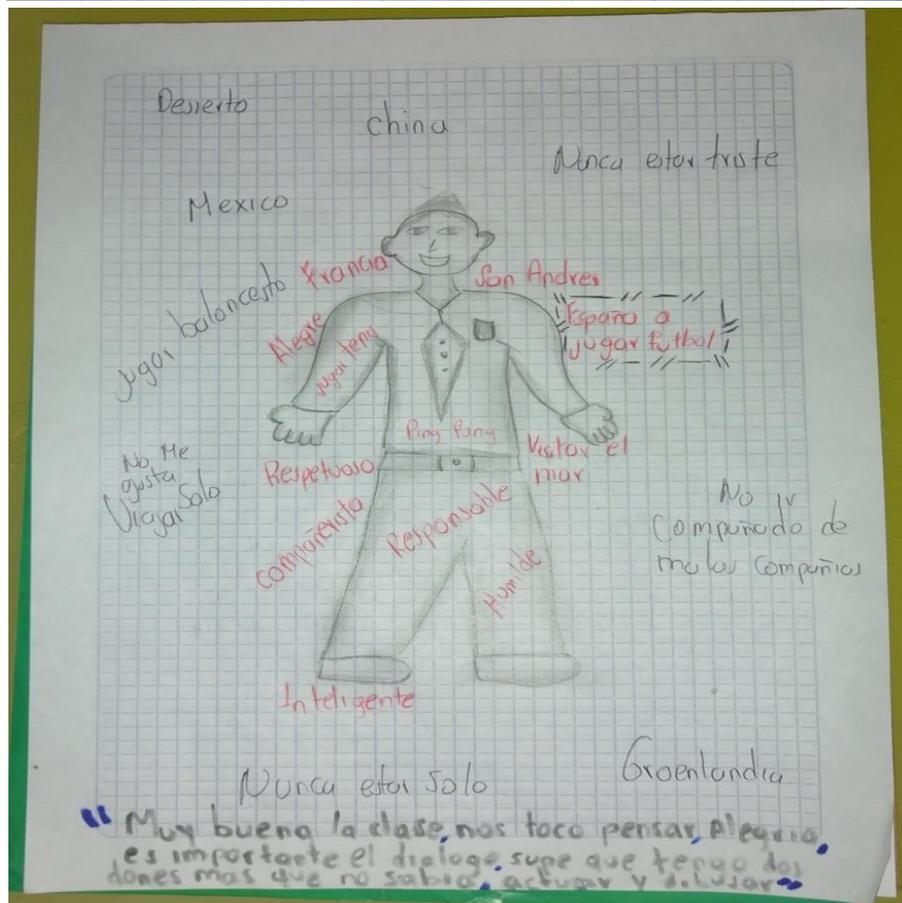
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL				
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA				
Docentes: Juan Camilo Hernández y Karen Yessenia Pinzón		Fecha: 02/10/2020	Hora: 6:30 - 7:30 pm	
EDUCACIÓN FÍSICA SISTÉMICA EN LA RE-FORMACION DE LAS EXPERIENCIAS				
Propósito general: Incidir en el ser humano multidimensional que logre identificar, comprender, organizar e interrelacionar los nuevos contenidos, objetos, acciones, dimensiones y relaciones interpersonales que hacen parte de su entorno.				
Propósito de la clase: Propiciar una nueva experiencia corporal a través del equilibrio, mediante el planteamiento de diferentes problemas y haciendo uso de un elemento alternativo para contribuir en el esquema corporal de cada sujeto.	Perceptual	Multirelacional	Actividades Contenidos específicos Momentos	
	Imagen corporal - Equilibrio, coordinación	Estructuración espacio-temporal		
	*Realizar movilidad articular de los grupos musculares y en simultáneo estar haciendo contacto con cualquier parte del cuerpo y el globo evitando que toque el suelo. *Tocar partes del cuerpo que se le van nombrando y estar haciendo contacto con cualquier parte y el globo evitando que toque el suelo. *Realizar series de jumping jacks, sentadillas, saltos en un pie y en estar haciendo contacto con cualquier parte del cuerpo y el globo evitando que toque el suelo..	*Formar dos grupos, que se diferencian por el color de la camiseta. - Deben desplazarse del punto A (cono) al punto B (cono) *Diferente opciones: -Escuchar diferentes alternativas de los estudiantes -Presentar diferentes problemáticas: el globo solo debe hacer contacto con las piernas, apoyando palma de las manos en el piso cuatro apoyos.		
	Tiempo: 15 minutos	Tiempo: 20 minutos		
	Recursos: Globo	Recursos: Camiseta blanca o negra, globos y dos conos (Zapatos o botellas)		
	Capacidades perceptivas que brindan las experiencias corporales			Eje de análisis
	Reconstrucción histórica de la cultura y la corporeidad			Ciclo
	Resolución de problemas			Metodología
	Evaluación formativa y procesual			Evaluativo
	Tiempo: 15 minutos	Recursos: Dos camisas, globo, dos conos		
	* Carrera por colores: Desplazarse desde punto A hasta punto B, llevando el globo (cada quien decide como hacerlo). * Colocándose la camisa: Cada uno tiene dos camisetas y un globo, la intención es colocarse ambas camisetas en el menor tiempo posible, sin dejar caer el globo (el globo no se puede agarrar).			
	Creatividad			
Organizativo-creativo				

Anexo H. Formato de la sesión de clase N°3

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL				
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA				
Docentes: Juan Camilo Hernández y Karen Yessenia Pinzón		Fecha: 28/09/2020	Hora: 6:30 - 7:30 pm	
EDUCACIÓN FÍSICA SISTÉMICA EN LA RE-FORMACION DE LAS EXPERIENCIAS				
Propósito general: Incidir en el ser humano multidimensional que logre identificar, comprender, organizar e interrelacionar los nuevos contenidos, objetos, acciones, dimensiones y relaciones interpersonales que hacen parte de su entorno.				
Propósito de la clase: Identificar diferentes experiencias corporales previas mediante la practica basada en el equilibrio para recordar emociones, sensaciones o sentimientos generados en cada uno.	Perceptual	Multirelacional	Actividades Contenidos específicos Momentos	
	Equilibrio	Comunicación y lenguaje		
	*Activación de los diferentes grupos musculares con diferentes movimientos y música de fondo	*Realizar diferentes posturas de equilibrio: Parados en un solo pie, posición de sentadilla. etc		
	*Realizar diferentes movimientos donde se trabajen las articulaciones del tobillo y la rodilla: -Caminar en punta de pies, en talones. -Rotación de la articulación de la rodilla. -Dorsiflexión y plantiflexión del tobillo	*Cada estudiante debe mencionar las actividades de equilibrio que ya ha realizado, que recuerda de ellas y antes el grupo.		
	20 minutos	Tiempo: 15 minutos		
	Recursos: Música	Recursos:		
	Capacidades perceptivas que brindan las experiencias corporales			Eje de análisis
	Reconstrucción histórica de la cultura y la corporeidad			Ciclo
	Descubrimiento guiado			Metodología
	Retroalimentación con respecto a lo vivido en clase			Evaluativo
	Tiempo: 15 minutos	Recursos: Elementos del entorno		
	*Se seleccionarán las actividades que se crean más pertinentes con el grupo, pero ahora se realizaran haciendo uso de elementos del hogar como: el papel higiénico, palo de escoba entre otros. Cada quien hará su propuesta. Carrera de equilibrio *Debemos realizar una carrera donde nos desplazemos desde el punto A hasta el punto B, realizando un equilibrio dinámico y transportando el rollo de papel.			
	Creatividad			
Organizativo-creativo				

Anexo I. Material desarrollado durante las clases

- Escondidas = Alegría
- la golata = Nada
- saltar la 40 = cansancio
- Gallinita ciega = Dolor
- Trompo = Estrés
- jugar con las palmas = risas y el salón de clases.
- policías y ladrones = Emoción.
- Cogidas = Cansancio.
- panchados = Emoción.
- captura la bandera = felicidad



Anexo J. Tabulación de emojis

	Emoticon	IDEA		Emoticon	IDEA		Emoticon	IDEA
1		alegre	21		Loco	41		Triste
2		UPS	22		Molestando	42		Falta Fuerza
3		Risa de vergüenza	23		Bromeando	43		desagradable
4		Morirse de Risa	24		En Onda	44		lastima
5		Feliz	25		Cariño	45		Cansado
6		Risa	26		lo sé, picaro	46		Furioso
7		Carcajada	27		En blanco	47		Sorpresa
8		Bueno	28		No sé	48		Asombro
9		Buena Onda	29		Serio	49		Horror
10		Sonriente	30		Mal Gusto	50		Asustado
11		Contento	31		No interesa	51		Nervioso
12		Super Feliz	32		Pensando	52		Inesperado
13		Agradable	33		Sorprendido	53		Preocupado
14		Delicioso	34		Decepcionado	54		Llorando
15		Aliviado	35		Pena	55		Desilusionar
16		Amor	36		Molesto	56		Agotado
17		Beso amoroso	37		Enfadado	57		Sudando
18		Beso	38		lastimado	58		Llanto
19		Beso Amistoso	39		Confundido	59		No decir nada
20		Beso Cariñoso	40		Poco Triste	60		Durmiendo